

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

Fernando da Silva Cardoso

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES:** contribuições da educação em direitos  
humanos no enfrentamento à violência

RECIFE

2015

FERNANDO DA SILVA CARDOSO

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES:** contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aida Maria Monteiro Silva e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.

RECIFE

2015

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

C268m Cardoso, Fernando da Silva  
Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência / Fernando da Silva Cardoso. – Recife: O Autor, 2015.  
317 f.: il.

Orientador: Aida Maria Monteiro Silva  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2015.

Inclui referências e apêndice.

1. Direitos humanos. 2. Violência. 3. Escolas. 4. Mediação. 5. Administração de conflitos. 6. Ambiente escolar. I. Silva, Aida Maria Monteiro (Orientador). II. Título.

341.481 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2015-112)

FERNANDO DA SILVA CARDOSO

**MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES:** contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, em 23/02/2015.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva  
**Coorientadora – PPGDH-UFPE**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virgínia Leal  
**LETRAS-UFPE**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Monteiro da Motta Pires  
**CAA-UFPE**

RECIFE

2015

A todos os jovens e crianças que não têm acesso a oportunidades.

A todos(as) aqueles(as) que veem na educação em direitos humanos uma oportunidade para a promoção da diversidade e da diferença.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer deveria dar-se sempre na forma de uma poesia, de uma pintura, de um “para sempre” cristalizado em palavras, imagens e pensamentos como possibilidade de captarmos toda a beleza e a leveza do que é dito. Afinal, agradecer é, também, reconstruir, através dos sentimentos e das companhias, a importância da trajetória vivida e das experiências que marcaram.

Estas linhas são, na verdade, o esforço em materializar a relevância desse momento, das pessoas que o compartilharam conosco e da realização construída com a presença e a participação de cada um(a).

Agradeço à minha orientadora, a Professora Aida Monteiro, que acreditou na minha pesquisa e, principalmente, em mim. As suas palavras, o seu conhecimento, o seu incentivo, os seus livros e, de modo especial, o seu carinho foram essenciais para a realização desse trabalho.

À minha coorientadora, a Professora Celma Tavares, pela amizade, pelas trocas e pelos ensinamentos. A sua companhia e o seu cuidado significaram aquilo que de mais humano possa existir na produção desta pesquisa.

Agradeço à Professora Virgínia Leal, pelas relevantes contribuições, não só durante o Seminário de Dissertação e na qualificação desta pesquisa mas ao longo de todo o curso. O seu olhar e o seu modo de observar e de construir o conhecimento estão presentes nesta pesquisa.

À Professora Maria Nazaré Zenaide, pela disponibilidade, pelas sugestões e pela sensibilidade com que leu nossos escritos. A você, professora, nossa gratidão e nosso reconhecimento. Você é inspiração a todo e qualquer pesquisador e militante dos direitos humanos.

Ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, pela atenção com que sempre nos recebeu, com um carinho todo especial às Secretárias do PPGDH: Karla Monteiro e a Clarissa Santiago.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos durante a realização desta investigação.

Às(aos) participantes dessa pesquisa, que se disponibilizaram a responder e a contribuir com seus olhares. Sem vocês, esse trabalho não seria possível!

Àqueles que fazem parte das escolas, campo desta pesquisa, por toda a disponibilidade com que nos receberam durante as observações e nos forneceram documentos.

A Dulcinéia e Jaqueline, técnicas da Gerência Agreste Centro Norte, por todas as conversas e informações cedidas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, de modo especial: ao Professor Jayme Benvenuto, por ser exemplo de vida, de pesquisador e de ser humano; à Professora Jaciara Gomes, pela permanente receptividade e por ter aceito fazer parte da banca examinadora como suplente; aos professores Gustavo Gomes e Marcelo Miranda, pela amizade e pelos estudos no *Diversiones*; ao Professor Sandro Sayão, por acreditar em mim e no meu trabalho no “Entre Nós”; e à Professora Maria José Luna, pela confiança na organização de eventos e de publicações.

À Professora Ângela Monteiro, pela disponibilidade em ser membro suplente da banca examinadora desta pesquisa.

À Professora e, hoje, amiga, Allene Lage, pela inesquecível experiência no Estágio Docência, pelos livros, pelo carinho, pela atenção, pelas vivências no Observatório dos Movimentos Sociais, enfim, por todos os exemplos!

À turma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, com a qual tive a oportunidade não apenas de vivenciar a prática docente mas também a rica – e humana – troca de saberes.

Aos colegas e amigos de turma que dividiram esse percurso e o tornaram muito mais prazeroso. A vocês, Flávia, Érika, Fernanda, Elba, Marta e Hítalo, meu agradecimento pelo companheirismo. Gabi, Sandrinha, Paulo, Paty, Kalline e Camila, muito obrigado pelas conversas, risadas, franqueza, verdade, reciprocidade, e, principalmente, pelos desafios vencidos juntos. A vocês, todo o meu carinho, consideração e “subversão”.

A vocês, Josa, Priscila, Danylo e Fernando, pela importante e acolhedora recepção no Recife. Tudo teria sido mais difícil sem vocês! Serei eternamente grato por tudo!

Aos meus pais, Edleuza e Ivanildo, minha inspiração e força, pelo apoio e amor incondicional, por nunca terem deixado de acreditar em mim e nos meus sonhos, por terem sido tão presentes em minha formação, por terem sofrido e também sorrido ao meu lado, por serem exemplos de responsabilidade e humanidade. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Fernanda, Renata e Wladimir, por torcerem e me acompanharem nesta e em outras fases tão importantes de minha vida. O carinho e a força de vocês foi/é essencial.

Aos meus avós maternos, Mariquinha e José Silva (*in memoriam*), que nunca esconderam o seu orgulho e afeto por mim. Vó, sua companhia folheando meus livros, enquanto eu escrevia esta dissertação, acalentava-me. Vô, o seu sorriso me acompanhou na longa estrada em busca desse sonho.

Nas belas e doces imagens dos meus sobrinhos, Ivanyldo e Bruno, e do meu primo-irmão Tiago, agradeço a toda a minha família e demais parentes que torciam por esse momento.

A você, Mário, deixo muitos sorrisos, flores, bons filmes, muito afeto, um pôr do sol. Deixo tudo o que de mais belo e sensível possa existir para agradecer-lhe por ter acompanhado, desde a seleção, esse sonho. Pelos conselhos, pelas leituras deste texto, por ser presente nas minhas horas de ansiedade. Só posso lhe dizer: muito obrigado, muito axé!

Às professoras e amigas Vera Lúcia e Rita de Cássia, que me incentivaram e acreditaram em meu potencial. Este momento tão significativo é fruto do carinho e do cuidado com que vocês me inseriram na pesquisa. Serei eternamente grato a vocês!

Aos amigos e amigas de graduação, Martha, Priscilla, Saulo, Kássia e Rodrigo, pela amizade, por vibrarem com minhas conquistas e por serem tão afetuosos comigo. Em especial, a você, Jessyka, pela sinceridade e pelo carinho que sempre teve por mim, desde o nosso primeiro dia de aula no curso de Direito. Você é muito querida!

A você, Mariana, pelas palavras de alento, pela calma.

À Cícera, por todas as risadas, pela importante ajuda nas transcrições das entrevistas.

A vocês, Denise, Ana Cristina, Amanda e Hebe, pela presença, por toda a abertura e afago com que sempre me trataram.

À Gabriella Muniz, pela atenção e pela gentileza com que corrigiu este texto.

A Evanilson Sá, pelas conversas e informações trocadas sobre o Projeto.

À Morgana, pelos textos disponibilizados.

À Professora Fátima Galdino, pelas parcerias e confiança.

À Comissão de Direitos Humanos da UFPE, pela rica experiência, em especial à Maura Francinete.



Aos(as) meus(minhas) alunos(as) da turma do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da UFPE e da turma de Formação de Conselheiros Tutelares da UFRPE. Suas histórias e lutas pelos direitos humanos me inspiram.

A todos aqueles que acreditam e se dedicam para que a educação e o respeito aos direitos humanos sejam sempre o principal caminho à convivência humana.

Que nunca nos faltem motivos para agradecer. Que este seja apenas mais um dos degraus dessa longa estrada de formação e de militância em prol da defesa e da afirmação dos direitos humanos.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Boaventura de Souza Santos

## LISTA DE SIGLAS

<b>CDHCD</b>	Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CMCE</b>	Comitês de Mediação de Conflitos Escolares
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNEDH</b>	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
<b>DH</b>	Direitos Humanos
<b>DNEDH</b>	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EDH</b>	Educação em Direitos Humanos
<b>ESMAPE</b>	Escola Superior de Magistratura de Pernambuco
<b>FENAJ</b>	Federação Nacional dos Jornalistas
<b>GAJOP</b>	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares
<b>GLTTB</b>	Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IIDH</b>	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
<b>INESC</b>	Instituto de Estudos Socioeconômicos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MNDH</b>	Movimento Nacional de Direitos Humanos
<b>NEV</b>	Núcleo de Estudos da Violência
<b>NUDIJ</b>	Núcleo de Proteção aos Direitos da Infância e Juventude
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PEL</b>	Projeto Escola Legal
<b>PMEDH</b>	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

<b>PROERD</b>	Programa Educacional de Resistência às Drogas
<b>PUC-RIO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>RBEDH</b>	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
<b>RMR</b>	Região Metropolitana do Recife
<b>SAEPE</b>	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDE</b>	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
<b>SEDH</b>	Secretaria Especial de Direitos Humanos
<b>SERPAJ</b>	Servicio Paz y Justicia Brasil/Uruguay
<b>TJPE</b>	Tribunal de Justiça de Pernambuco
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – Incidência de situações de violência na Escola A, por ano e em números percentuais .....	199
Gráfico 02 – Incidência de situações de violência na Escola B, por ano e em números percentuais.....	201

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Estudo prévio da realidade e a Política de Gestão de Conflitos Escolares ...	170
Tabela 02 - Estudo das estruturas e a Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	171
Tabela 03 - Canais de diálogo e a Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	173
Tabela 04 - Os atores escolares e a Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	176
Tabela 05 - A formação <i>na e para</i> a Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	178
Tabela 06 - A “diferença” e a “diversidade” na Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	179
Tabela 07 – O currículo na Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	181
Tabela 08 – O projeto político-pedagógico na Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	182
Tabela 09 – Os atores sociais na Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	184
Tabela 10 - A Avaliação da Política de Gestão de Conflitos Escolares .....	185
Tabela 11 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013).....	202
Tabela 12 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) na Escola B (2012-2013).....	203
Tabela 13 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola A (2011-2013).....	205
Tabela 14 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola B (2012-2013).....	204
Tabela 15 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) na Escola A (2011-2013) .....	205
Tabela 16 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) na Escola B (2012-2013) .....	207
Tabela 17 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) na Escola A (2011-2013) ....	210
Tabela 18 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) na Escola B (2012-2013) ....	210
Tabela 19 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013).....	213
Tabela 20 - Casos de agressão física com atendimento médico entre alunos(as) na Escola A (2011-2013) .....	214
Tabela 21 - Casos de agressões físicas com atendimento médico entre alunos(as) na Escola B (2012-2013) .....	215
Tabela 22 - Casos de ameaça entre alunos(as) na Escola A (2011-2013) .....	216
Tabela 23 - Casos de ameaça entre alunos(as) na Escola B (2012-2013).....	216

Tabela 24 - Casos de ameaça entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013)	218
Tabela 25 - Casos de ameaças entre alunos(as) e professores(as) na Escola B (2012-2013)	218
Tabela 26 - Casos de ameaça entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola A (2011-2013)	220
Tabela 27 - Casos de ameaças entre alunos(as) funcionários(as) na Escola B (2012-2013)	220
Tabela 28 - Casos de bullying entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)	221
Tabela 29 - Casos de bullying entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)	222
Tabela 30 - Casos de furto de objetos de outros alunos(as) na Escola A (2011-2013)	223
Tabela 31 - Casos de explosão de bombas na Escola A (2011-2013)	225
Tabela 32 - Casos de explosão de bombas na Escola B (2012-2013)	226
Tabela 33 - Casos de tráfico de drogas na Escola A (2011-2013)	227
Tabela 34 - Casos de tráfico de drogas na Escola B (2012-2013)	227
Tabela 35 - Casos de destruição de patrimônio na Escola A (2011-2013)	230
Tabela 36 - Casos de destruição de patrimônio na Escola B (2012-2013)	230
Tabela 37 - Casos de pichação na Escola A (2011-2013)	231
Tabela 38 - Casos de depredação na Escola A (2011-2013)	232
Tabela 39 - Medidas tomadas pelo CMCE quanto aos episódios de violência na Escola A (2011-2013)	247
Tabela 40 - Medidas tomadas pelo CMCE quanto aos episódios de violência na Escola B (2012-2013)	247

## RESUMO

A presente pesquisa analisa as contribuições da mediação de conflitos, na perspectiva da educação em direitos humanos, no enfrentamento à violência no âmbito escolar. Este estudo apresenta algumas considerações sobre a política de gestão e resolução de situações de violência desenvolvida no âmbito dos Comitês de Mediação, implantados pelo Projeto Escola Legal, em escolas estaduais da rede de ensino do município de Caruaru, estado de Pernambuco, entre os anos de 2011 e 2014. A pesquisa foi referendada em estudos de Silva (2000), Benevides (1991; 1996), Candau (2013), Cardia (2003; 2004), Chrispino e Chrispino (2002), Guimarães (1985), Heredia (2010), Magendzo (2006) e Tavares dos Santos (2001; 2002). Do ponto de vista metodológico, este trabalho de investigação científica é caracterizado enquanto uma pesquisa qualitativa, que foi instrumentalizada a partir do estudo de caso da realidade de duas escolas estaduais atendidas pelo Projeto, como também, através da observação não participante, aplicação de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados da investigação apontam que o fenômeno da violência escolar tem relação direta com os problemas sociofamiliares. A violência nas escolas estudadas é apreendida pelos sujeitos participantes da pesquisa como “causa externa” e se dá, majoritariamente, no plano das violências *na* escola, a partir da expressiva presença das violências interpessoais. Este estudo também assinala que os Comitês de mediação não alcançaram um nível de institucionalidade satisfatório nas escolas estudadas. A gestão das situações de violência desenvolvida nesses espaços tem se dado sob a perspectiva da mediação judicial, contemplando a gestão/resolução imediata dos casos de violência, mas não alcançando o objetivo de promover subsídios para que as escolas se tornem capazes de autogerir situações de violência. Conclui-se também que o quadro de mediação escolar, nas escolas estudadas, encontra dificuldades em contribuir com a gestão e resolução dos casos de violência devido ao fato de que as práticas de educação em direitos humanos não assumem uma perspectiva sistemática e multidimensional nas ações do Projeto Escola Legal. São dimensionadas enquanto práticas pontuais e esporádicas que tematizam os direitos humanos, e repercutem igualmente na fragilidade dos canais de diálogo criados a partir dos Comitês e na pouca contribuição em potencializar os espaços democráticos já existentes nas escolas estudadas.

Palavras-chave: Violência. Mediação de conflito escolar. Educação em direitos humanos.



## ABSTRACT

This research analyzes the contributions of conflict mediation, from the perspective of human rights education in confrontation of the violence in the schools. This study presents some considerations about the management policy and resolutions of situations of violence developed into the Mediation Committees, implemented by the “Escola Legal” Project in the public schools of Caruaru’s school system, state of Pernambuco, between the years 2011 and 2014. The research was ratified in studies: Silva (2000), Benevides (1991; 1996), Candau (2013), Cardia (2003; 2004), Chrispino and Chrispino (2002), Guimarães (1985), Heredia (2010), Magendzo (2006) and Tavares dos Santos (2001; 2002). About the methodology, this scientific research work is characterized as a qualitative research, which was exploited from the case study of the reality of two state schools supported by the “Escola Legal” project, as well as through non-participant observation, semi-structured interviews application and document analysis. Research results demonstrate that the phenomenon of school violence is directly related to the social-familial problems. Violence in the schools is perceived by the subjects participating in the research as "external cause" and gives, mostly, on the level of violence in school, from the significant presence of interpersonal violence. This study also points out that the mediation Committees never reached a satisfactory institutions level in the schools. The management of situations of violence developed in these spaces has been given from the perspective of judicial mediation, contemplating the management / immediate resolution of cases of violence, but not reaching the goal of promoting subsidies for schools to become able to self-manage situations violence. Also concluded that the school mediation framework, in the schools, finds it difficult to contribute to the management and resolution of cases of violence due to the fact that education in human rights practices assume a systematic and multidimensional perspective in the actions of “Escola Legal” project. Are scaled as punctual and sporadic practices that thematize the human rights, and are also reflected in the weakness of dialogues created from the Committees and the little contribution to potentialize the democratic spaces already existing in the schools.

Keywords: Violence. School conflict mediation. Human Rights Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. ENTRE POLISSEMIAS E (RE)CONSTRUÇÕES: CONTEMPORANEIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA</b> .....	38
<b>1.1 Sentidos, significados e concepções sobre violência</b> .....	39
<b>1.2 Estudos, ecos e controvérsias na (re)definição do objeto da violência escolar</b> .....	50
<b>1.3 As violências na escola: entre discursividades e manifestações na contemporaneidade educacional</b> .....	60
1.3.1 Agressão e vitimação escolar: fatores, sujeitos e rupturas .....	70
1.3.2 Em busca de significados: Porque o contexto escolar é violento?.....	77
<b>2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIAS, FUNDAMENTOS E HORIZONTES</b> .....	83
<b>2.1 Educação em direitos humanos: conjuntura(s) e desventura(s)</b> .....	84
<b>2.2 Contemporaneidade e educação em direitos humanos: o século XXI e uma nova agenda de lutas</b> .....	98
<b>2.3 Mensurando alteridades... estabelecendo direitos: educar para a crítica e para a mudança</b> .....	124
<b>3. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: APORTES A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	132
<b>3.1 Mediação e conflito: algumas discussões</b> .....	132
<b>3.2 Reflexões sobre o conflito e a mediação em espaço escolar: notas a um significado</b> .....	142
<b>3.3 Bases dialógicas à pedagogia do conflito: informes a uma educação mediativa</b> .....	155
<b>3.4 Mediação de conflitos escolares: apontamentos à sua efetivação</b> .....	168
<b>4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA: O PROJETO ESCOLA LEGAL E ALGUNS CONSTRUTOS EMPÍRICOS</b> .....	186

<b>4.1 As Escolas campo de pesquisa e sua participação no Projeto Escola Legal</b>	186
<b>4.2 Violência escolar: rupturas e continuidades nas Escolas A e B</b>	191
4.2.1 Escola e violências: representações e fatores	191
4.2.2 Universo e manifestações da violência nas Escolas A e B	198
<b>4.2.2.1 O universo de episódios violentos nas escolas estudadas entre 2011 e 2013</b>	198
<b>4.2.2.2 As manifestações da violência nas Escolas A e B</b>	201
<b>4.3 Gestão e resolução de situações de violência nas Escolas A e B</b>	233
4.3.1 A mediação de conflitos escolares: algo de novo?	233
4.3.2 A institucionalidade dos CMCE, a gestão e a resolução de casos violentos nas Escolas A e B	243
<b>4.3.2.1 A gestão e a resolução de casos violentos nas Escolas A e B</b>	246
<b>4.3.2.2 Disciplina e disciplinamento: sobre os implícitos nos livros-ata dos Comitês de Mediação</b>	255
<b>4.4 Educação em direitos humanos e mediação escolar</b>	260
4.4.1 Algumas ideias sobre clima escolar e cidadania	261
4.4.2 Sistemática e a vivência de preceitos da educação em direitos humanos no Projeto Escola Legal	272
4.4.3 Os Comitês de Mediação e os direitos humanos: em foco os espaços de diálogo	280
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	284
<b>REFERÊNCIAS</b>	292
<b>APÊNDICES</b>	306

## *Introdução*

A discussão sobre ações que possam instrumentalizar uma política educacional que tenha como eixo norteador a educação para a cidadania e o respeito integral aos direitos humanos tem sido um dos grandes desafios da escola contemporânea. Principalmente, no que diz respeito à construção de uma cultura de consideração e valorização da diversidade e da diferença que conduza à gestão positiva de conflitos e à prevenção da violência na escola.

Tentando trazer uma contribuição para esse debate, a presente dissertação se propõe a discutir sobre a mediação de conflitos escolares na perspectiva da educação em direitos humanos e acerca de seus reflexos no enfrentamento ao fenômeno da violência no ambiente escolar.

A problemática da violência na escola é, hoje, um fator de grande preocupação à constituição de um quadro educacional que seja fundado em uma educação *em* direitos humanos. Atualmente, esse cenário preocupa em se tratando das instituições estaduais de ensino de Pernambuco, devido aos índices crescentes de episódios violentos. Essa inquietação com as situações de violência e as possíveis alternativas à sua gestão tem impulsionado mudanças desde a implementação de Programas como o “Paz nas Escolas<sup>1</sup>” e o “Patrulha Escolar<sup>2</sup>” na rede estadual de ensino.

---

<sup>1</sup> Baseado na capacitação de professores em se tratando de currículos transversais da Ética e da Cidadania, o Programa Paz nas Escolas, desde 2000, com o auxílio do kit Ética e Cidadania no Convívio Escolar, passou a trabalhar nas escolas a formação ética dos(as) alunos(as) e professores(as). Parte-se, no Programa, da reflexão sobre o papel educativo do cotidiano escolar e de seu fortalecimento nas comunidades escolares. O objetivo desse quadro é, fundamentalmente, o de buscar construir decisões e a elaboração de projetos coletivos. O Programa teve suas atividades desenvolvidas até o ano de 2002.

<sup>2</sup> O Programa Patrulha Escolar é resultado da integração entre as Secretarias de Segurança Pública (atual Secretaria de Defesa Social) e de Educação do estado de Pernambuco. A partir das suas atividades, iniciadas nos anos 2000, ações de segurança são desenvolvidas na comunidade escolar, assim como, são realizadas palestras com os(as) estudantes, visando ao incentivo

Em decorrência dessas experiências e buscando aprimorar esse conjunto de atividades, a Secretaria de Educação do Estado, também pelo seu pioneirismo no campo da Educação em Direitos Humanos, procurou expandir e implementar, cada vez mais, ações que traduzissem o ideário dos direitos humanos na escola. Nessa linha de atuação é que surgiu o Projeto Escola Legal – Construindo Cidadanias, Tecendo Solidariedades – que, no contexto da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), apresentou seus primeiros traços e planejamento a partir de maio de 2009.

A princípio, pensando a abordagem e a possível atuação do Projeto, foi sendo constituído e elaborado um quadro de pesquisas com o objetivo de obter um diagnóstico mais aprofundado, delineado e atual sobre a recorrência de incidentes de violência no ambiente escolar pernambucano. Foi a partir desse delineamento que os órgãos gestores da política, em especial a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, idealizaram a dinâmica e às ações do Projeto Escola Legal<sup>3</sup> (PEL).

Foi no cenário de altos índices de violência de um conjunto de escolas do estado que o PEL foi idealizado. Em pesquisa realizada na rede estadual foi constatado que, no conjunto das escolas investigadas, 207 apresentaram alto nível de violência, viu-se, ainda, que a centralização desse problema é fortemente notada nas escolas do Recife e Grande Recife. Desse número total, 58,46% estão localizadas nas Gerências Regionais de Educação (GREs) Metropolitana Norte e Metropolitana Sul. No entanto, em um nível médio de violência, a situação se assemelha à anteriormente descrita, com quase metade das 107 escolas (47,66%) se concentrando em GREs da Região Metropolitana do Recife e em Caruaru (MACIEL, 2011).

Instrumentalizando-se, à época, a partir da promoção de formações continuadas para os(as) profissionais da rede de Educação sobre a temática da violência e do uso de drogas nas escolas, é que o Projeto deu seus primeiros passos, com a oferta de palestras e oficinas voltadas a metodologias e procedimentos de prevenção e enfrentamento a violência escolar.

O Escola Legal, desde sua idealização, reconhece a temática da violência no ambiente escolar como um fenômeno que merece um olhar sensível, contextualizado e contínuo e que, indiscutivelmente, permanece em um panorama de prioridades no cotidiano do sistema educacional. Institui-se a partir de ações direcionadas a educação em direitos humanos, como,

---

ao espírito cívico, voltando a proteger os(as) alunos(as) das drogas. As escolas com até mil alunos recebem Polícias Militares em um turno; aquelas que têm mais de mil estudantes são acompanhadas em dois turnos. Na descrição do Programa, este é assumido enquanto uma ação voltada a promover a cidadania e os direitos humanos nas escolas.

<sup>3</sup> A contextualização feita sobre o Projeto Escola Legal toma por base os documentos fornecidos pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco e pela Promotoria de Educação, Infância e Juventude de Caruaru.

por exemplo, a que possui o objetivo de introduzir a mediação de conflitos escolares como alternativa ao cenário de violências.

Nesta etapa do projeto, de modo amplo, a Secretaria de Educação aliou à dinâmica da política à realização de capacitações acerca das temáticas em questão. Assim, em 2010, gestores(as) e educadores(as) de apoio das 1.107 escolas e representantes de conselhos escolares e da comunidade escolar tiveram os primeiros contatos com as questões que perfazem a discussão da violência escolar (MACIEL, 2011) e das possíveis vias a sua gestão como resultados da referida pesquisa.

A partir da instituição dessas primeiras etapas do Projeto, também se passou a investir na gestão de situações de violência ocorridas na escola. Por meio da proposta de um trabalho instrumentalizado por diferentes órgãos, no intuito de reduzir a violência nas escolas, foi possível dar início ao Convênio<sup>4</sup> firmado entre o Tribunal de Justiça, o Ministério Público, a Escola Superior de Magistratura e o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria Estadual de Educação, para a implantação de Comitês de Mediação de Conflito nas escolas estaduais.

A proposta consistiu na atuação conjunta entre as entidades e os órgãos públicos parceiros nessa etapa do Projeto para a implantação dos Comitês de Mediação e demais ações do PEL nas escolas, como também por meio de novos apoios firmados com outras entidades, em especial, Instituições de Ensino Superior, que, por sua vez, buscam a atuação de alunos(as) voluntários(as)<sup>5</sup>.

Tendo as primeiras experiências na Região Metropolitana da Cidade do Recife no ano de 2010, a dinâmica dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares (CMCE) é empreendida pelo PEL a partir da atuação da Rede que compõe o sistema socioeducacional no estado de Pernambuco. A ideia central quanto à construção de um ambiente pacífico, não violento e que vivenciasse os direitos humanos é disposta, nesse desdobramento do Projeto, enquanto responsabilidade do Estado, da escola, da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral.

---

<sup>4</sup> *Convênio nº 114/2010* celebrado entre o Tribunal de Justiça de Pernambuco, Secretaria de Educação de Pernambuco, Escola Superior da Magistratura de Pernambuco e Ministério Público de Pernambuco, tendo como objeto: a cooperação e a ação conjunta das partes relativamente à implantação e à manutenção do Projeto Escola Legal, com o objetivo de prevenir e conter a violência no ambiente escolar, em todo o estado. Possuía o prazo de vigência de 02 (dois) anos, contados a partir de 26.05.2010, o qual já se encaminha para a terceira renovação.

<sup>5</sup> Os(as) voluntários(as) do Projeto Escola Legal são alunos(as) da Educação Superior que, em Caruaru, estão ligados(as) ao Centro Universitário do Vale do Ipojuca e a Faculdade ASCES. Esses(as) voluntários(as) fazem parte dos cursos de Direito, Psicologia e Serviço Social e são tutorados(as) por professores(as) das Instituições de Ensino as quais estão vinculados(as). Estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Nutrição, Fisioterapia e etc também participam das atividades em outras localidades.

Os documentos apresentados pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco<sup>6</sup> – e que conveniam os demais parceiros – instituiu 11 municípios e um distrito de Pernambuco como sendo a meta inicial a serem orientados e acompanhados no estabelecimento dos Comitês, iniciando-se com as escolas que tinham sido destacadas na pesquisa com os maiores índices de violência. Assim, o Projeto Escola Legal contemplou, no início de suas ações, instituições que eram localizadas em Recife, Olinda, Cabo de Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes.

Ainda de forma embrionária, esse “braço” do Projeto Escola Legal que instituiu os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares contou com a importante parceria entre indivíduos que compõem a escola, profissionais ligados(as) ao Poder Judiciário, Ministério Público, Polícia Militar, Conselho Tutelar, membros da comunidade escolar, representantes de pais(mães) de alunos(as) e das Instituições de Ensino Superior. Sua consolidação, na rede estadual de ensino, passou a ser desenvolvida, essencialmente, a partir de duas perspectivas: *preventiva e mediadora*.

Primeiro, a implantação dos Comitês de Mediação se efetivou como reforço à diretriz inicialmente inserida na dinâmica do Projeto, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, quanto à formação dos(as) profissionais da educação para atuação frente à violência, visando à promoção de ações voltadas à formação para cidadania. A implantação desses Comitês de Mediação surgiu como instrumento de intervenção baseado nesse pressuposto, assim como continuidade à política de educação em direitos humanos iniciada no estado de Pernambuco a partir do ano de 2007.

A própria matriz de atuação do PEL evidencia a dinâmica *preventiva* das situações de violência como sendo possível a partir de ações voltadas à educação em direitos humanos. Um vez que o desígnio que funda e traduz a importância do Projeto é de que a escola seja um ambiente de relações pautadas no reconhecimento do outro, de modo que se preserve um contexto democrático e cidadão na formação dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, a intenção em consolidar o trabalho de mediação dos conflitos escolares foi pensada enquanto caminho viável a desenvolver formas de prevenção às manifestações da violência. Buscou-se, assim, ressignificar as experiências em ambiente escolar, de modo a torná-lo mais dialógico, símbolo e processo de alteridade e de respeito.

No que diz respeito à perspectiva *interventiva* dos Comitês frente aos casos de violência nas escolas, este argumento foi planejado enquanto possibilidade à construção de

---

<sup>6</sup> A institucionalização dos Comitês de Mediação Escolar é parte da busca empreendida pelo Tribunal de Justiça de Pernambuco no sentido desenvolver atividades que pudessem promover justiça social nas escolas e, assim, oferecer respostas a uma das Metas Nacionais do Judiciário.

um espaço que propague alternativas à resolução pacífica de conflitos escolares, e, assim, contribua com a não violência na escola.

Já na experiência desenvolvida inicialmente na RMR foram trazidos os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, como sendo compostos em titularidade pelo(a) gestor(a) da escola, por um(a) representante dos(as) professores(as), um(a) representante dos pais(mães) de alunos(as) e um(a) discente das Instituições de Ensino Superior parceiras, devendo haver suplentes designados para cada uma das funções. Havia, ainda, a participação de um membro do Conselho Tutelar ou representante da comunidade, de forma facultativa. Todos os(as) integrantes dos Comitês passam a ser denominados(as) “Mediadores(as) Voluntários(as)”. Estes sujeitos seriam, em tese, afirmadores de uma vivência cotidiana baseada no diálogo.

Contudo, a política também reconhece que os casos que extrapolem a mera autocomposição de conflitos serão, conforme o Convênio que institui o PEL, encaminhados aos órgãos responsáveis pela infância e adolescência do município<sup>7</sup> no qual sejam desenvolvidas as atividades do Projeto ou para as Câmaras Extrajudiciais de resolução de conflito das Instituições de Ensino Superior<sup>8</sup> conveniadas. Nesses casos, o Comitê deve encaminhar e relatar a demanda.

No entanto, o CMCE não fará apenas o relato e encaminhamento dos fatos. Deverá atuar de modo a acompanhar o retorno do(a) aluno(a) envolvido(a) à entidade escolar, articulando junto aos(as) pais(mães) e/ou seus(suas) responsáveis e à instituição de ensino formas de não haver novos desdobramentos – negativos – do ocorrido. E, principalmente, atuará de modo a garantir que o(a) aluno(a) seja mantido(a) no processo de formação escolar, mobilizando os(as) agentes escolares para a sua integração.

Por outro lado, o Comitê também trabalhará como informante de situações de violência que envolvam alunos(as) da escola atendida. Comunicará aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente situações que se relacionem com ameaças ou violações aos(as) alunos(as) atendidos(as) na escola.

Em suma, em suas dimensões preventiva e interventiva, as fases de implementação da política trabalham, de modo amplo, questões relacionadas a fatores de risco e mecanismos de coibição e enfrentamento da violência na escola. Desse modo, esse trabalho direto sobre esses assuntos com o público-alvo das instituições escolares é assumido nos objetivos dessa

---

<sup>7</sup> Vara da Infância e Adolescência, Ministério Público e Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente.

<sup>8</sup> Tratam-se de Câmaras formais de mediação e conciliação mantidas pelas IES e que são conveniadas ao Tribunal de Justiça. Assumem uma perspectiva jurídica na resolução dos casos de violência, diferentemente dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, que trabalham a partir da reconstrução do diálogo no espaço escolar.



política, como sendo instrumentos de reafirmação da cidadania e dos direitos humanos nos espaços escolares.

O Projeto teve sua Rede de atuação expandida para outras cidades do Estado. Ainda em 2010, as atividades dessa política passaram a serem articuladas nos municípios de Caruaru, Goiana, Pesqueira, Vitória de Santo Antão, Garanhuns, Araripina, Petrolina e no distrito de Fernando de Noronha<sup>9</sup>.

A escolha por trabalharmos com a análise do PEL no município de Caruaru parte da ideia de verificar o nível de afirmação que a política, em tese, alcançou, ou seja, quanto à consolidada continuidade dos trabalhos nesses últimos anos.

A institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares na rede estadual de ensino do município de Caruaru, por meio do PEL, ocorreu a partir de trabalhos de articulação iniciados no segundo semestre de 2010. O desenho da política<sup>10</sup> na cidade foi incentivado, principalmente, pela Secretaria de Educação (por meio da Gerência de Educação Agreste Centro Norte), pela Vara da Infância e Juventude do Tribunal (a partir da subseção do órgão na Comarca de Caruaru) e pelo Ministério Público de Pernambuco (por meio da Promotoria de Educação, Infância e Juventude).

A implantação dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares surge, na cidade de Caruaru, como intenção de a experiência já iniciada nas escolas da RMR ser expandida. Apresentada a proposta às Gerências Regionais de Educação dos municípios descritos acima, dentre elas a Gerência de Educação Agreste Centro Norte – a qual a rede de ensino estadual de Caruaru está ligada – é que foram iniciados os trabalhos.

Assim, entre o segundo semestre de 2010 e o início do ano 2011 foram realizados dois blocos de ação quanto à implantação dos CMCE:

*Ações de Articulação da Rede:* a institucionalização dos CMCE contou, inicialmente, com a mobilização da Rede de atores ligados à infância e à adolescência na cidade de Caruaru. Pensado para ser executado a partir de ações de voluntariado no Ensino Superior, nesta fase, o PEL contou, especialmente, com o estabelecimento de vínculos junto a duas Instituições de Ensino Superior locais<sup>11</sup>. Outro passo de extrema importância foi a

---

<sup>9</sup> Desses, apenas Caruaru e Petrolina mantêm ativos, até hoje, os Comitês de Mediação. Os demais já não realizam os trabalhos de mediação de conflitos escolares. A RMR também não conta mais com a realização das atividades. O principal motivo se deve a desarticulação dos atores envolvidos na política, principalmente em relação às IES e ao grupo de alunos(as) voluntários(as) responsáveis pela instrumentalização dos CMCE nas escolas.

<sup>10</sup> Os referenciais que nos auxiliaram na contextualização sobre o Projeto Escola Legal, em Caruaru, foram cedidos pelos órgãos já mencionados anteriormente, com o acréscimo da Gerência de Educação Agreste Centro Norte.

<sup>11</sup> São parceiras do Projeto Escola Legal, desde a institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos, em Caruaru, o Centro Universitário do Vale do Ipojuca e a Faculdade ASCES. Está em andamento, junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco, a inclusão da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, enquanto futuras parceiras/integrantes das atividades da política.

mobilização, a seleção e o cadastro de voluntários(as) para a implantação da política. Estudantes vinculados(as) aos cursos de Serviço Social, Direito e Psicologia passariam a compor o quadro de voluntários(as) responsáveis pelos trabalhos do Projeto.

Essa articulação também contou com a importante adesão do Conselho Tutelar, junto ao Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, e das Polícias Civil e Militar, sendo, também, reforço ao Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD.

*Ações de Sensibilização e Formação de Pessoal:* após a definição das escolas a serem implantados os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, realizada por meio de estudo e indicação da GRE Agreste Centro Norte, foi iniciada a fase de sensibilização para a aderência à política.

A partir de encontros, reuniões, palestras e outros debates, encabeçados, principalmente, pela Secretaria de Educação e pelo Poder Judiciário, a Rede de atores sociais, as escolas que receberiam os CMCE posteriormente, e o quadro de voluntários(as) foram apresentados(as) à proposta e a possível dinâmica de trabalhos. A intenção desta etapa de trabalho visou despertar o grupo de instituições e sujeitos para a importância dos Comitês e para a indispensável participação de cada um dos parceiros na constituição da política.

Em seguida, o Poder Judiciário, através da Coordenadoria do Voluntariado, do Núcleo de Proteção aos Direitos da Infância e Juventude (NUDIJ), e em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado, as IES colaboradoras e os demais parceiros do Projeto promoveram um primeiro evento de capacitação para todos os sujeitos que passariam a fazer parte dos Comitês de Mediação de Conflitos.

Esse quadro de atividades articuladas pela Rede do Projeto teve como objetivos auxiliar e orientar o corpo gestor, docentes, discentes, a família e a comunidade das escolas públicas estaduais que seriam abrangidas na política quanto à sua organização e à possível participação de cada um(a). Com o fortalecimento dessa Rede de enfrentamento à violência nas escolas da rede estadual<sup>12</sup> de Caruaru, foi delineada a perspectiva dos trabalhos.

A implantação dos Comitês de Mediação assumiu a escola enquanto um espaço destinado à formação de sujeitos em desenvolvimento, devendo propiciar o pleno exercício da cidadania, que estaria intimamente ligado ao respeito aos direitos humanos. Assim, com a instalação dos CMCE, propôs-se buscar, a partir de espaços de promoção do diálogo, trabalhar situações e relações violentas no ambiente escolar.

---

<sup>12</sup> Desde 2013, a experiência dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, implantados pelo Projeto Escola Legal, também passou a ser desenvolvida na rede municipal de ensino de Caruaru.

As estratégias de atuação dos CMCE foram pensadas como um *locus* de permanente integração dos(as) mediadores(as). Os Comitês assumiriam, na dinâmica do Projeto Escola Legal, o objetivo de construir soluções para os conflitos ocorridos naquele espaço, buscando favorecer a vivência dos direitos humanos na escola.

Assim, quando tomada ciência por parte da escola sobre a ocorrência de uma situação de violência, os membros do Comitê seriam contatados(as) pelo(a) gestor(a) da instituição de ensino. O Comitê passaria a fazer uso de um livro de registros das situações mediadas como forma de compilar a atuação e a “memória” do Projeto. Também, para que se possa recorrer a documentos que sirvam de parâmetro a novas atuações e para a própria avaliação do decorrer das atividades realizadas.

Desse modo, o diálogo e a sensibilização são dispostos, no organograma do PEL, como sendo os fundamentos e as estratégias ao desenvolvimento das sessões de mediações. Por isso devem ser acompanhados pela execução de ações educativas transversais, fundamentadas em práticas humanistas e cidadãs. É nesse sentido que as ideias e desígnios que instituem o Projeto apontam para a necessidade de construção de uma cultura escolar baseada, por exemplo, na abordagem de temas como: violência, direitos humanos, bullying, uso de drogas, questões inerentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

Portanto, a política pretende que a função do Comitê – em relação à mediação de conflitos escolares – direcione-se a tratar os casos de violência escolar de “menor potencial ofensivo<sup>13</sup>”, que dificultam as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem.

O cenário descrito acima faz menção ao grande contexto de estudo da presente investigação sobre o desenvolvimento do Projeto Escola Legal. As discussões acerca da violência escolar, da mediação de conflitos escolares e da educação em direitos humanos foram decorrentes do estudo dessa política.

Das inquietações e experiências vividas entre os anos de 2011 e 2012, quando da nossa participação como mediador voluntário no PEL, restaram-nos inúmeras dúvidas quanto ao alcance do referido Projeto no enfrentamento à violência escolar. Ao lado desse ponto, tomamos como justificativa para a escolha deste objeto, duas outras questões, estas de cunho acadêmico.

Em um primeiro plano, partimos da curiosidade acerca da implantação das práticas de mediação de conflitos escolares, desenvolvidas na conjuntura do PEL, na intervenção a situações de violência. Consideramos o fato de ser uma “experiência piloto” na rede estadual

---

<sup>13</sup> Diz respeito a situações que podem ser mediadas em ambiente escolar, que não incidem, necessariamente, no encaminhamento a órgãos judiciais.

de ensino de Pernambuco e por ser trazido um assunto extremamente contemporâneo no contexto acadêmico, social e educacional: a mediação de conflitos escolares. Assim, a idealização deste estudo é parte de indagações como: a resolução de conflitos escolares desenvolvida pelo Projeto Escola Legal estaria alcançando o potencial educativo<sup>14</sup> dessa política?

Foi a partir de passagens como essa que surgiram algumas outras inquietações que impulsionaram a presente pesquisa: a promoção da mediação de conflitos escolares desenvolvida pelo PEL colabora com a vivência dos direitos humanos nos espaços escolares, ao passo que contribui para o enfrentamento da violência escolar? Esse questionamento nos instigou à investigação do assunto porque o Projeto objetiva fazer uso de uma temática também pouco conhecida e investigada na intervenção à violência escolar, qual seja, a educação em direitos humanos (EDH).

Essa segunda questão que levantamos partiu de nosso interesse em buscar perceber as entrelinhas da EDH no fundamento às ações desenvolvidas frente a situações violentas na escola. Desse modo, a procura por discutirmos a consolidação de ações humanísticas – seja no sentido da prevenção ou da resolução de atos de violência – no âmbito escolar, é parte da proposta de pôr em xeque as relações e práticas autoritárias de poder<sup>15</sup>, que não acompanham a vivência dialógica e o aprendizado de um discurso humanista e cidadão na escola e que podem, ainda hoje, serem vistas.

Assim, outro ponto que ganhou relevância na concepção dessa pesquisa diz respeito ao fato de, atualmente, serem pontuais e/ou quase inexistentes pesquisas que busquem investigar políticas educacionais de mediação de conflitos escolares.

Ao nosso ver, a possível construção de significados, percepções e análises quanto ao PEL e a sua repercussão no enfrentamento a violência escolar pode incidir em um importante olhar não só à compreensão dos papéis dos Comitês de Mediação de conflitos, mas também no sentido de discutir as diretrizes usadas no enfrentamento a situações violentas na escola.

Também se mostraram como fortes elementos justificadores desta pesquisa algumas “imagens” ou *insights* pessoais quanto à ideia de “rede” institucionalizada no Projeto. Implicam uma forte curiosidade em percebermos as repercussões desse trabalho na redução da violência escolar. Assim sendo, tomamos, nessa pesquisa, a intenção de analisar a proposta – interdisciplinar – do PEL no enfrentamento a casos violentos nas escolas estaduais de Caruaru.

---

<sup>14</sup> Ao nosso ver, uma potencialidade fundada nas noções de educar em direitos humanos.

<sup>15</sup> Adotamos a noção de “poder” enquanto sendo uma potência que simboliza hierarquias e forças vividas, coletiva e socialmente, que aplicam um sistema de “novas forças”, ainda mais violentas, em relação ao outro (MAFFESOLI, 1987).

Toda a problematização que permeia nosso objeto de estudo é acompanhada pelas polissemias, complexidades e inúmeras interfaces que o fenômeno da violência tem assumido nos últimos anos na escola. Foi buscando compreender esse contexto, mesmo que intuitivamente, que assumimos esta pesquisa enquanto terreno fértil a possíveis “encontros” em relação a uma apresentação que se aproxime da relevância adquirida pelo assunto no campo dos direitos humanos.

Nesta pesquisa, ponderamos que esse fenômeno interfere e faz parte do contexto socioescolar – aqui, a escola observada na condição de instituição social. A problematização construída considerou o fato de as manifestações da violência, presentes nas experiências cotidianas dos(as) agentes educacionais e dos(as) alunos(as), terem relação direta ora com a inexistência, ora com a ineficácia das políticas públicas de inserção dos direitos humanos na dinâmica social e escolar e, conseqüentemente, na formação discente.

Assim, ponderamos que foi nessa perspectiva de contribuir para a formação democrática e cidadã, para a vivência de valores humanísticos e de não violência no ambiente escolar, que o Projeto Escola Legal foi instituído.

É com base nesse cenário que problematizamos o presente estudo, alicerçada a realização dessa investigação naquilo que sugeriu a pesquisa de Maciel (2011):

[...] as políticas que visam à redução da violência nas escolas estaduais de Pernambuco, indubitavelmente, devem focalizar ações, principalmente nas unidades de ensino localizadas na Região Metropolitana do Recife, Mata Norte (Nazaré da Mata) e Agreste Centro Norte (Caruaru).

É esse o campo de pesquisa que exploraremos na presente investigação. Dessa forma, foi a partir desse quadro que lançamos como problema de pesquisa buscar saber: *Quais as contribuições do Projeto Escola Legal a partir da mediação de conflitos, na perspectiva da educação em direitos humanos, para o enfrentamento à violência no âmbito escolar?*

Os objetivos que foram traçados nessa pesquisa se dão no sentido de:

#### **Objetivo Geral**

- Analisar as contribuições do Projeto Escola Legal a partir da mediação de conflitos, na perspectiva da educação em direitos humanos, para o enfrentamento à violência no âmbito escolar;

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar as características e as causas do fenômeno da violência em escolas estaduais de Caruaru;

- Analisar as ações do Projeto Escola Legal na perspectiva da educação em direitos humanos; e
- Identificar a contribuição da mediação de conflitos no enfrentamento à violência na escola;

Na sistematização do percurso metodológico desta dissertação acredita-se que o método científico não supre os conhecimentos, as etapas, decisões e planos necessários à execução da investigação. Entende-se ser de extrema valia para que possamos ordená-los, precisá-los e enriquecê-los. Assim, foram adotadas nesta pesquisa as ideias de Bunge (1987, p. 26) nas quais o método *forma*, não *informa*. Em sentido amplo, a concepção acerca do método, seguida neste estudo, significou na “escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação dos fenômenos” (RICHARDSON, 1989, p. 20) a serem conhecidos.

Nesse sentido, o presente estudo dialoga com o campo e com os sujeitos, de modo a alcançar as *intersubjetividades* que (re)constroem o objeto de estudo, análises e conclusões que serão apresentadas. Foi eleito o Método Dialético como linha condutora desta investigação. Como cita Minayo (2000, p. 65), este método:

[...] esforça-se para entender o processo histórico no seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo.

Num diálogo paradigmático<sup>16</sup> (GUBA; LINCOLN, 2006), esta pesquisa constituiu-se a partir da compreensão das *relações* estabelecidas pelos sujeitos *na* e *com* o objeto estudado. Trabalhamos com a construção de sentidos e significados que se aproximam ao máximo possível da realidade investigada. Nesse sentido, elegemos na instrumentalização desse estudo uma pesquisa qualitativa com estudos bibliográficos, análise documental e levantamento de dados empíricos.

A pesquisa, tradicionalmente, organiza-se sobre uma base, *a priori*, teórica. De tal modo, quanto à área científica, a presente pesquisa partiu da concepção de um *Estudo Bibliográfico*, teórico, no que diz respeito ao embasamento e a compreensão dos aportes referenciais que fundamentam as categorias temáticas levantadas (CERVO; BERVIAN, 1977).

Esse estudo assumiu uma *dimensão qualitativa* (MINAYO, 2000). A opção por esta perspectiva surgiu como base do processo e se materializou por entendermos que existe uma

<sup>16</sup> Os autores definem *paradigma* enquanto sistema básico de opiniões ou de visões de mundo que guiam o(a) investigador(a) não somente na escolha do método, mas nos caminhos ontológica e epistemologicamente fundamentais à pesquisa.

relação viva entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável instituído a partir da subjetividade humana. Optamos por uma forma de abordagem que pudesse trazer à pesquisa a capacidade de observação e de interação com os sujeitos e com o campo investigados. A opção pela abordagem qualitativa foi trazida no sentido de dialogar diretamente com o campo empírico, relacionando-se de modo intrínseco com a realidade vivida socialmente.

No que diz respeito aos procedimentos, foram utilizados instrumentos de coleta de dados empíricos e buscamos o aprofundamento de uma dada realidade (GIL, 2008). A coleta de campo permitiu estabelecermos uma melhor aproximação do campo e dos sujeitos da pesquisa. Adotamos esse tipo de coleta com vistas a uma compreensão – o mais fidedigna possível – das relações que constroem o objeto de estudo ora “lido”.

De modo a operacionalizar a coleta de campo, o presente estudo foi instrumentalizado por meio de um *Estudo de Caso* (ANDRÉ, 2005), entendendo que a investigação empírica, a partir desse instrumento, traria a possibilidade de fornecermos uma visão profunda e integrada da unidade social complexa analisada.

Ao lado do contato com o campo e os sujeitos da pesquisa, elegemos a *Análise Documental* (GIL, 2010) como alternativa ao conhecimento da realidade estudada. Esse tipo de análise foi imprescindível à aproximação com algumas das principais fontes de informações sobre o Projeto Escola Legal, em especial, os Livros de Registro das atividades de mediação desenvolvidas na política. Foram analisados os livros-ata das Escolas **A** e **B**, compreendido o período entre 2011 e 2013<sup>17</sup>, ou seja, desde a implantação dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares nas duas instituições de ensino.

Optamos por instrumentos de coleta que possibilitassem a construção de interpretações dos sentidos e dos significados ligados ao nosso objeto de estudo, na intenção de nos aproximarmos *do real, do dito* em relação ao campo e aos sujeitos. É na linguagem construída pelos(as) entrevistados(as) que estão as subjetividades e descrições sobre o fenômeno estudado. (SZYMANSKI, 2002, p. 14-15).

A partir dessa ideia, a *observação* (TRIVIÑOS, 2010) foi definida como um dos instrumentos de coleta de dados neste estudo. A partir dela, almejamos “identificar e obter evidências a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2009) e que poderiam ser determinantes na interpretação do fenômeno. Essa ferramenta nos possibilitou instituir certa

---

<sup>17</sup>As informações com relação a essas fontes serão trabalhadas na seção sobre a análise dos dados coletados.

relação de proximidade com a realidade a ser estudada, para olhar o cotidiano, apreender determinados aspectos do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Fizemos uso dessa ferramenta como possibilidade de, sem interferência, lançar mão de instrumentos de registro, sem influenciar no cotidiano ou nos resultados do estudo. Assim, optamos pela *observação não-participante* já que a partir dessa ferramenta de pesquisa o pesquisador:

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de um espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 195).

A realização das observações se deu durante o período de julho a dezembro de 2014. Na Escola **A**, acompanhamos as atividades do Projeto Escola Legal no horário entre 8h00 às 12h00, semanalmente, às quarta-feira. Em relação à Escola **B**, as observações foram realizadas às quinta-feira, no mesmo horário e com a mesma periodicidade que na Escola **A**. Os pontos que sistematizaram o “roteiro” de observações buscaram apreender algumas percepções relacionadas a:

1. Violência, suas manifestações, fatores e elementos que pudessem contribuir com a leitura desse fenômeno nas Escolas **A** e **B**;
2. As ações de caráter preventivo desenvolvidas pelo Projeto Escola Legal, buscando perceber (ou não) as interfaces entre a educação em direitos humanos e a prevenção da violência escolar, na política; e
3. As ações de caráter mediador desenvolvidas pelo Projeto Escola Legal, com o objetivo de perceber a atuação dos Comitês de Mediação de conflitos no enfrentamento à violência escolar;

Também idealizamos a viabilidade da *entrevista* como sendo ferramenta imprescindível ao presente estudo, pois concordamos com Minayo (2000) que por meio da entrevista podem ser alcançadas “informações ao nível mais profundo da realidade investigada”. A natureza do nosso objeto de estudo nos conduziu a essa ferramenta de coleta de dados, como forma de apreendermos as contribuições dos atores sociais envolvidos na construção da política estudada.

Fizemos uso da *Entrevista* em sua forma *Não-estruturada* (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 199). Através dela buscamos

[...] obter informes **contidos na fala dos atores sociais**. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos



fatos relatados pelos atores [...] essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que **reforça a importância da linguagem e do significado da fala**. (MINAYO, 2002, p. 57, grifos nosso).

A partir da eleição da *Entrevista Não-Estruturada* trabalhamos com a modalidade *Não Dirigida* (MARCONI; LAKATOS, 2009) enquanto sistemática de investigação. Este submodelo ganhou aplicabilidade neste estudo, já que nela há plena liberdade, por parte do sujeito entrevistado, em expressar suas opiniões e sentimentos de modo aberto.

As entrevistas em relação aos grupos de sujeitos participantes dessa pesquisa trabalharam categorias centrais também nos questionários: “*Violência escolar e Mediação de Conflitos*” e “*O Projeto Escola Legal e a Educação em Direitos Humanos*”. Em relação ao questionário, este foi direcionado aos(as): alunos(as) e aos sujeitos atendidos pelo Projeto Escola Legal (APÊNDICE I), aos(as) instrumentalizadores(as) do PEL (APÊNDICE II) e aos membros dos Comitês de Mediação de conflitos (APÊNDICE III). As perguntas foram estruturadas no sentido de buscar apreender as percepções de cada um desses grupos em relação a esses grandes temas segundo a posição ocupada por cada um(a) deles(as) dentro da política.

No decorrer do processo de aplicação das técnicas de coleta de dados, o material empírico alcançado foi sendo lido à luz da literatura referenciada nesta pesquisa. A produção do *corpus* analítico dessas informações foi articulada a partir do uso da técnica da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977). Essa técnica foi utilizada como forma de construir descritores que pudessem auxiliar na leitura do conteúdo dos livros-ata e das entrevistas realizadas. Assim, a partir da eleição da técnica de análise das informações coletadas, buscamos entender a importância do *dito*, do *visto* – mas não compreendido – e das *subjetividades*, que, presentes nos *documentos* e nas *falas dos sujeitos*, explícita e implicitamente, pudessem ser tomados como produção de conhecimento.

Quanto à amostragem, esta foi extraída a partir de uma parcela mais ampla da população de sujeitos que fazem parte da realidade pesquisada. A seguir, apresentamos o percurso traçado na eleição dos(as) participantes desse estudo.

O tipo de amostragem utilizado neste estudo foi a *Não-Probabilística*. Consideramos a pesquisa qualitativa como sendo o *corpus* empírico da presente investigação, de uma maneira a não direcionar-se a um possível feitiço probabilístico (PIRES, 2008).

A partir desse tipo de amostragem adotou-se o subtipo relativo *Amostragem Intencional ou por Julgamento*. Especificamente, a noção de amostra utilizada nesse estudo se enquadra: “[...] nos diversos casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos

elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população” (TRIVINÓS, 2010, p. 23).

A viabilidade quanto ao uso deste tipo de amostragem, neste estudo, deu-se devido ao fato de haver um prévio conhecimento por parte do pesquisador quanto à população a ser selecionada. Como também, os diálogos estabelecidos, previamente, com os(as) profissionais ligados(as) a política – que conheciam melhor a realidade que seria investigada – foi elemento preponderante nesta escolha.

Assim, a instrumentalização quanto à coleta de informações na presente pesquisa foi subdividida a partir da eleição dos sujeitos principais que compõem a dinâmica do Projeto Escola Legal. A amostragem de indivíduos que foi contemplada na presente pesquisa está de acordo com a proposta disposta pelo PEL, ou seja, conforme os principais sujeitos da política, e foi a seguinte:

**1. Alunos(as) atendidos(as) pelo Projeto Escola Legal:** quanto a este grupo de sujeitos, foram participantes da pesquisa 04 (quatro) alunos(as) das 02 (duas) escolas eleitas como campo de pesquisa. Estes(as) foram selecionados(as) igualmente, ou seja, 02 (dois/duas) alunos(as) ligados(as) à Escola **A** e outros(as) 02 (dois/duas) alunos(as) vinculados(as) à Escola **B**.

A seleção deste quantitativo de alunos(as) levou em consideração o fato dos(as) mesmos(as) terem tido contato com as atividades do Projeto Escola Legal por no mínimo 01 (um) ano, como forma de termos algum indicador de conhecimento prévio sobre a atuação e a dinâmica da política.

Em se tratando das características dos(as) alunos(as) que responderam ao questionário desta pesquisa, 03 (três) são do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino.

Os(as) alunos(as) atendidos(os) pelo Projeto Escola Legal das Escolas **A** e **B** que colaboraram com esta pesquisa possuem: 01 (um(a)) deles(as), 15 (quinze) anos; 02 (dois/duas), 16 (dezesseis) anos; e 01(um(a)), 17 (dezessete) anos. 02 (dois/duas) deles(as) se reconhecem como brancos(as), enquanto os(as) demais se veem 01 (um(a)) como pardo(a) e o(a) outro(a) enquanto negro(a).

Por fim, no que se refere ao item “nível de escolaridade” no qual estão, atualmente, 01 (um(a)) que possui o Ensino Médio Incompleto e os demais frequentam entre a 5ª à 8ª série / 5º ao 9º ano.

Ao longo das análises das informações, poderemos utilizar as seguintes denominações para identificar esse grupo de sujeitos: “*Aluno atendido 01*”, “*Aluno atendido 02*”, “*Aluno atendido 03*” e “*Aluno atendido 04*”, ou, apenas, A01, A02, A03 ou A04.

**2. Membros dos Comitês de Mediação:** este conjunto de indivíduos foi representado a partir da amostra de 04 (quatro) membros dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares implantados nas 02 (duas) escolas atendidas pelo Projeto Escola Legal, eleitas como campo de pesquisa nessa investigação.

Entre os critérios para serem respondentes deste grupo: mães/pais de alunos(as), membros da comunidade, alunos(as) voluntários(as) das instituições de ensino superior, professores(as), sujeitos que representem algum órgão parceiro, desde que fossem membros instituídos dos Comitês de Mediação. Também foi levado em consideração o fato de o(a) mediador(a) de conflitos estar no Comitê por mais de 01 (um) ano.

Os indivíduos que foram participantes e responderam as questões do estudo são: 01 (um(a)) diretor(a) escolar, 01 (um(a)) professor(a), 02 (dois/duas) representantes das instituições de ensino superior que atuam nas Escolas campo de pesquisa.

Quanto à representação desse grupo, em se tratando do item “sexo” dos(as) participantes, o mesmo foi composto com a participação de 02 (duas) mulheres e 02 (dois) homens.

Por outro lado, os 04 (quatro) sujeitos que participaram na apresentação de informações sobre suas respectivas atuações nos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares nas Escolas **A** e **B** denominam-se enquanto sendo 01 (um(a)) negro(a) e 03 (três) pardos(as).

Todos(as) os(as) participantes desse grupo são graduados(as): 01 (um(as)) deles(as) possui Licenciatura em História, 01 (um(a)) é Licenciado(a) em Matemática e os(as) outros(as) 02 (dois/duas) possuem Bacharelado em Direito. Sobre os demais níveis de formação que possuem, 01 (um(a)) deles(delas) é Mestre(a) e os demais são especialistas. As áreas contempladas nesta formação descrita são: Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, a qual 02 (dois) membros dos Comitês possuem, Especialização em Ciência Criminais, tendo 01 (um) sujeito formação nessa área e Mestrado em Educação, área na qual 01 (um) sujeito possui formação.

No decorrer das análises usamos as seguintes denominações para nos referirmos a esse grupo de sujeitos: “*Membro do Comitê 01*”, “*Membro do Comitê 02*”, “*Membro do Comitê 03*” e “*Membro do Comitê 04*”, ou, apenas, MC01, MC02, MC03 ou MC04.

**3. Instrumentalizadores(as) do Projeto Escola Legal:** foram participantes desse grupo pessoas que compõem o corpo organizacional da política, ou seja, sujeitos que instrumentalizam o Projeto Escola Legal no que diz respeito ao seu planejamento e à sua coordenação como um todo.

Foi levada em consideração a multiplicidade de órgãos que fazem parte da implementação das ações desta política pública: professores(as) das Instituições de Ensino Superior, membros da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e representantes do Ministério Público, do Poder Judiciário, do Conselho Tutelar e das Polícias Civil e Militar.

Nesse sentido, foram aleatoriamente eleitos 04 (quatro) sujeitos<sup>18</sup> em relação a este subgrupo, sendo 02 (dois(as)) que tivessem relações com cada uma das escolas eleitas. Consideramos como participantes da pesquisa aqueles(as) instrumentalizadores(as) que estivessem atuando no Projeto Escola Legal desde sua implantação no município de Caruaru ou que tivessem ao menos 02 (dois) anos de trabalhos desenvolvidos na política.

Tendo esse processo como orientação à seleção, temos o seguinte quadro em se tratando do marcador “sexo” dos(as) instrumentalizadores(as) participantes: 01 (um) deles do sexo masculino e 02 (duas) do sexo feminino.

No que se refere a faixa etária do grupo, situa-se entre 40 (quarenta) e 50 (cinquenta) anos a média de idade. Um(a) deles(as) tem 41 (quarenta e um) anos e 02 (dois/duas) deles(as) têm 42 (quarenta e dois) anos de idade.

Por outro lado, em se tratando do modo como cada um dos 03 (três) sujeitos desse grupo se reconhecem, quanto ao seu grupo étnico, no que se refere a cor, 01 (um(a)) se diz branco(a), 01 (um(a)) negro(a) e 01 (um(a)) pardo(a).

Acerca da escolaridade dos(as) instrumentalizadores(as) entrevistados(as), 01 (um(a)) deles(as) é Licenciado(a) em Letras, 01 (um(a)) em Pedagogia e 02 (dois/duas) são Bacharéis(Bacharelas) em Direito. Quanto aos demais níveis de formação que esses sujeitos possuem, os(as) 03 (três) são especialistas.

As áreas que correspondem às Especializações *Lato Sensu* dos(as) participantes desse grupo se situam no campo dos Direitos Humanos – 01 (um) sujeito –, no Direito de Família – 01 (um(a)) instrumentalizador(a) – e na Coordenação e Gestão Escolar – 01 (um) sujeito.

Na construção das análises, empregamos as seguintes designações para nos referirmos a esse grupo de sujeitos: “*Instrumentalizador 01*”, “*Instrumentalizador 02*” e “*Instrumentalizador 03*”, ou, apenas, I01, I02 e I03.

---

<sup>18</sup> Neste grupo, um dos sujeitos contatados nos recebeu, teve acesso ao questionário de perguntas, mas até a data de fechamento desta pesquisa não devolveu as possíveis respostas. Por isso, este grupo contará apenas com as respostas de três instrumentalizadores(as).

**4. Sujeitos que fazem parte das Escolas:** preza-se na seleção desses sujeitos, pelas informações advindas de pessoas que fazem parte das duas escolas campo de pesquisa, no nosso caso, também atendidas pelo Projeto Escola Legal.

Gestores(as), coordenadores(as), professores(as), secretários(as), auxiliares de serviços gerais, seguranças etc foram, nesse grupo, considerados(as) como aptos(as) a participarem desta pesquisa. Levamos em consideração, também, o fato de que eles(as) estivessem no estabelecimento de ensino há no mínimo 02 anos ou que tivessem acompanhado desde o início a implantação dos Comitês de Mediação nas duas escolas.

A partir dessas orientações chegamos a um grupo de participantes quanto ao item “sexo”, da seguinte forma: 01 (um) do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino.

No que diz respeito à autodenominação acerca do grupo étnico, referente a cor, os sujeitos desse grupo, em sua maioria, reconhecem-se como sendo pardos(as), o outro sujeito denominando-se branco(a).

Os sujeitos desse grupo possuem uma média de idade entre 35 (trinta e cinco) e 45 (quarenta e cinco) anos, com a seguinte distribuição: 01 (um) com 35 (trinta e cinco) anos de idade; 02 (dois/duas) têm 41 (quarenta e um) anos; e o(a) quarto(a) tem 45 (quarenta e cinco) anos de idade.

Em se tratando do item “escolaridade”, o presente grupo de sujeitos é constituído, em sua grande maioria, por indivíduos já graduados, com as seguintes formações: 01 (um(a)) Licenciado em História, 01 (um(a)) Licenciado(a) em Biologia e 01 (um(a)) Pedagogo(a). 01 (um(a)) estuda, atualmente, Bacharelado em Administração.

Em relação aos(as) que possuem a formação em ensino superior completo e especialização 01 (um(a)) participante tem Especialização em Ensino de Biologia, e 02 (dois/duas) tem Especialização *Lato Sensu* nas áreas de Coordenação e Gestão Escolar.

Na construção das análises, empregamos as seguintes designações para referirmo-nos a esse grupo de sujeitos: “*Sujeito Beneficiado 01*”, “*Sujeito Beneficiado 02*”, “*Sujeito Beneficiado 03*” e “*Sujeito Beneficiado 04*”, ou, apenas, S01, S02, S03 ou S04.

Assim, a caracterização que destacamos, desde o processo de apontamento dos indicies levados em consideração até a seleção dos sujeitos, deu-se no sentido de melhor delinear o percurso metodológico e de investigação traçado até a coleta de informações junto ao grupo de indivíduos.

No que se refere à organização deste texto, a presente dissertação está estruturada em quatro seções. A primeira seção apresenta algumas concepções sobre a ideia de violência – trabalhando, especialmente, certas discussões teórico-conceituais sobre seu(s) significado(s)

na contemporaneidade – e sobre a violência escolar – focando horizontes teóricos da conceituação sobre esse objeto. Compôs-se um quadro teórico sobre suas manifestações, trabalhando discursividades e cenários, e sobre o processo de vitimação socioescolar, seus fatores, sujeitos e rupturas. O último ponto dessa seção aborda papéis assumidos – ou não – pela escola enquanto espaço não violento, articulando algumas ideias quanto ao pensamento atual que tem fundado a ação da instituição e de seus(as) agentes, como possibilidade de perceber as lacunas que têm contribuído para a introjeção da dinâmica violenta na escola.

Na segunda seção, partiremos da análise em relação à trajetória de construção e afirmação da educação em direitos no cenário brasileiro. Nessa passagem, buscaremos evidenciar não só o importante caminho percorrido pela educação em direitos humanos na afirmação – e também na defesa – destes direitos no Brasil, mas também, apresentaremos alguns marcos normativos, políticos e outras discussões que perfazem o sentido da EDH. Num segundo momento, trabalharemos algumas ideias acerca do contexto de afirmação e institucionalização da educação em direitos humanos, apontando os principais passos dados nesse campo no que se refere à conjuntura político-jurídico-educacional, como forma de ilustrarmos a re[no]va]da agenda de lutas por esses direitos. Por fim, apresentaremos alguns fundamentos à mudança, à crítica e à vivência da cidadania a partir dos princípios e das bases da EDH, instituindo a discussão enquanto caminho a uma “cultura dos direitos humanos”.

O ponto inicial da terceira seção apresenta alguns delineamentos gerais quanto ao instituto da mediação de conflitos. Para tanto, introduzimos a discussão do que vem a ser o “conflito” na contemporaneidade, especialmente, quanto à noção de conflitualidades. A partir desse ponto, iremos expor, em linhas gerais, a noção de conflito na escola, tentando expandir a discussão apresentada anteriormente. Buscaremos, também, trazer algumas notas acerca do que vem a ser a mediação de conflitos escolares. Trabalharemos a “pedagogia do conflito”, relacionando-a a ideia de “educação transformativa de conflitos”. Assim, discutiremos acerca de alguns informes ou bases dialógicas à convivência socioescolar, princípios e bases ligadas aos direitos humanos. Por fim, apresentaremos três grupos de questões que se mostram, ao nosso ver, como elementos fundamentais à construção das políticas de gestão de conflitos escolares.

Na quarta, e última seção, serão apresentados os resultados empíricos alcançados nesta pesquisa. Inicialmente, faremos menção aos aspectos relacionados ao campo de pesquisa eleito e depois, três blocos de análise. Um deles dirá respeito às informações e debates alcançados sobre a violência escolar. No segundo grupo de análises, serão expostos alguns aspectos quanto à mediação de conflitos escolares e à atuação do Projeto Escola Legal nas

escolas campo dessa pesquisa. E, por último, apresentaremos algumas reflexões quanto à dinâmica da educação em direitos humanos nas ações dessa política e suas interfaces no enfrentamento à violência escolar.

## I - ENTRE POLISSEMIAS E (RE)CONSTRUÇÕES: CONTEMPORANEIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

---

*“A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada”.*

Hannah Arendt, *Sobre a Violência*.

Nesta seção, apresentam-se algumas concepções acerca da violência urbana, focando, especialmente, em uma discussão teórico-conceitual sobre seu(s) significado(s) na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, busca-se apontar para um construto teórico que apresente a violência sob quatro aspectos: *As influências socioculturais do processo de construção da sociedade brasileira; A violência enquanto aparelho ideológico-totalitário da ação do Estado; Violência, Criminalidade e a produção de contextos violentos; e, O medo e a insegurança enquanto produtos e produtores da violência.*

Posteriormente discutiremos, em específico, a violência escolar e as relações que a produzem nesse contexto. De modo particular, buscaremos tratar acerca de alguns horizontes teóricos da pesquisa e da conceituação sobre esse objeto. Os dois últimos subitens a serem trazidos nesta seção buscarão compor um quadro de discussões sobre as manifestações – discursividades e cenários – e quanto ao processo de vitimação socioescolar – seus fatores, sujeitos e rupturas.

Por fim, buscaremos discorrer, no último ponto desta seção, sobre os papéis (re)assumidos – ou não – pela escola enquanto espaço não-violento, como também, almejaremos articular algumas ideias quanto ao pensamento atual que tem fundado a ação da escola e seus(as) agentes, como possibilidade – ou tentativa – de perceber as lacunas que têm contribuído para a introjeção da dinâmica violenta na escola.



## 1.1 Sentidos, significados e concepções sobre violência

A história guarda grandes incertezas em relação ao conhecimento da violência<sup>19</sup>. Para nós, esta hipótese deriva do próprio surgimento do tema nos discursos – políticos, jurídicos e sociais – de cada época e da maneira como as constantes mudanças sociais de cada tempo a abarcam e a constroem. A partir das incursões sobre o assunto, historicamente, a noção de incerteza permeia as ideias que cercam a apreensão do que vem a ser o fenômeno da violência. Esta também será a nossa posição frente à definição deste fenômeno.

Segundo Caldeira (2000), nas últimas duas décadas do século passado, viu-se emergir um duplo processo de compreensão sobre a violência. Primeiro, o de que a partir da década de 1980, têm sido intensificados e ampliados os estudos sobre o assunto. Ao mesmo tempo e em um segundo plano, este período é cercado pela produção de um novo padrão de segregação, fruto do enorme incremento das atividades criminosas, do crescente temor à violência e pelas marcantes transformações pelas quais passava – e ainda passa – a sociedade brasileira. Estes acontecimentos são determinantes para a re-construção que se vê em relação aos conceitos atribuídos a violência.

Assim, toda a ordem de valores (como a liberdade, igualdade e respeito à diferença) fortemente observados na ascensão democrática do país, é contínua e progressivamente substituída pela fragmentação e pelo isolamento rígido de espaços (inclusive sociais). A subalternização e a diferenciação são utilizadas enquanto ferramentas de enfretamento e de, inevitável, construção da ideia de violência. Para Caldeira (2000), as ideias sobre “violência” estavam, nesse período, diretamente relacionadas à concepção sofisticada de “segurança” e às estruturas de poder sob as quais se deu a valorização das desigualdades, o crescente desrespeito à justiça e aos direitos individuais.

Este panorama permite-nos reforçar o nosso posicionamento frente à análise do que vem a ser a violência. A dificuldade em se definir esse fenômeno decorre do fato de que não se trata de um conceito sociológico (PORTO, 2000), mas de uma ordem de categorias, arranjos – empíricos – de manifestação do social. Entendemos que sua compreensão é dependente das interfaces societárias de que emerge. Daí a recorrência das análises onde a violência é caracterizada como algo ambíguo, relativo. E que, segundo Telles, (1996) a

---

<sup>19</sup> Etimologicamente, o termo “violência” vem do latim *violenta*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Michaud (1989) aponta que tais termos devem ser referidos ao prefixo *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter de uma força em ação.

dificuldade de sua definição se deve às diferentes formas de manifestações no tempo, espaço e lugares, pois não existe uma única forma de violência.

Michaud (1989) ressalta que a compreensão da violência sempre irá sugerir a aproximação com uma tese comparativa, construída *no tempo e em um* espaço específicos, nunca neutros. A partir da interpretação sugerida pelo autor, cremos que a violência contemporânea enquanto objeto mutável, fisionômica e potencialmente, não escapa a este quadro. A partir das ideias do autor, observamos a necessidade de se compreender que não apenas mudaram a administração e a busca pelo conhecimento desse fenômeno ao longo do tempo, como também, mudou a maneira pela qual se convive com todos os aspectos da vida social, inclusive em relação às sociabilidades violentas, fator determinante na compreensão desse objeto.

Os fatores de incerteza no conhecimento desse fenômeno se interligam a questões históricas e sociológicas. No primeiro plano, o (re)conhecimento desse fenômeno torna-se complexo devido a amplitude de normas culturais, morais e jurídicas que descrevem a existência da violência em cada época, que neste terreno de concepções fluídas, terminam, muitas vezes, por não oferecer uma visão mais concisa do fenômeno. Por outro lado, o processo de conhecimento acerca das ideias que perfazem a noção de violência é permeado pela seguinte questão: nem sempre as sociedades têm de si mesmas algum registro que conserve e descreva este objeto em um contexto de conflitualidades e mudanças sociais de cada época.

Michaud (1989) leva-nos a entender que não se pode pensar e conhecer a violência de modo a-histórico. A partir desta ideia, entendemos que a compreensão acerca da violência e de suas manifestações nos dias de hoje são produtos da – e de cada – história e desta imprevisibilidade que define este fenômeno, inclusive na contemporaneidade.

Neste percurso, torna-se importante entender que: a apreensão e a análise da violência não podem se dar de modo objetivo e desprendido dos traços sociais que o tema carrega *em e de* cada época. Arendt (1972) traz a ideia de que as abordagens objetivas deste fenômeno deixam de considerar a imprevisibilidade total que o redesenha. Para a autora, a aproximação e a busca por se conhecer a violência envolvem a assimilação ao imprevisível, à ausência de forma, ao desregramento absoluto do modo pelo qual se conhece. Para ela, não é de se espantar se não pudermos definir e/ou entender a violência a partir de parâmetros rígidos e objetivos.

Neste campo de imprevisibilidades, a própria construção do que a vem a ser a violência, na contemporaneidade, encontra inúmeras interpretações, perfazendo, também, uma

compreensão deste objeto a partir da monopolização de doutrinas científicas que, muitas vezes, partem de um forte processo de racionalização do fenômeno, apenas observado *através* e *a partir* de um olhar ocidental. Entendemos que diferentes tempos, espaços e sujeitos rompem com as ideias *a posteriori* formuladas quanto ao seu significado.

Disciplinarmente, a (pós)modernidade tem tentado “apresentar” a violência enquanto um produto passível de ser, antecipadamente, compreendido por meio de lições técnicas<sup>20</sup> sobre esse objeto, que se fundam, unicamente, em premissas finalísticas e racionalistas para compreensão desse fato social. Sua compreensão, na contemporaneidade, precisa ser formulada a partir de uma perspectiva de interpretação que busque o reconhecimento de uma nova morfologia do social, em consonância com a emergência de novas questões/problemas sociais mundiais.

Para Oliven (1983), a compreensão conceitual da violência durante muito tempo significou uma “distorção ilegítima” das imagens de segurança, uma ameaça ao status de paz social vigente<sup>21</sup>. Na contemporaneidade, esse esforço é trazido na tentativa de enxergar este fenômeno como sendo, antes de tudo, produto de uma época individualizada e é individualizante, que, principalmente, pelo uso da força, está presente nas experiências e no imaginário social coletivo (ITANI, 1998).

A violência enquanto produto pós-moderno preserva algumas características das construções teórico-conceituais demonstradas ao longo dos tempos, como também, se distingue em alguns pontos.

Para Itani (1998), o significado contemporâneo desse fenômeno carrega a noção de caos e desordem, sempre interligados a uma referência externa. Afastamo-nos da violência quando, habitualmente, a representamos através de atos exercidos *pelos outros* ou por situações *externas ao nosso cotidiano*, sempre do lado de fora de nossas casas e escolas, um fenômeno que se dá nas ruelas das periferias das cidades, especialmente entre os cidadãos econômica, social e culturalmente estigmatizados. É nesse sentido que a violência surge enquanto uma das representações coletivas – e individuais – da pós-modernidade.

---

<sup>20</sup> Com o advento da pós-modernidade, o homem tem buscado instrumentalizar verdades, reproduzindo-as ao mundo externo enquanto premissas absolutas, as quais têm contribuído, decisivamente, para a diferenciação – no sentido negativo do termo – entre e em relação aos diversos grupos e sujeitos.

<sup>21</sup> Mesmo que de modo assistemático, a ideia de índole pacífica do brasileiro só passou a ser elemento de estudo e de questionamento – apesar das evidentes manifestações de violência no cotidiano – quando da repressão político-ditatorial iniciada na década de 60. É nesse sentido que a não compreensão dos elementos/interfaces da violência se constitui, durante algum tempo, como uma forma de impedir qualquer ampliação das pautas e da participação popular no tocante as questões inerentes à segurança pública (OLIVEN, 1983).

Há, em sua conceituação, todo o ranço de uma sociedade desenvolvimentista<sup>22</sup> e fincada no âmbito privado. Para Adorno (1998), as relações violentas assistidas nos dias de hoje são também reveladoras da dicotomia entre o público e o privado. Os espaços de convivência não mais revelam condições de entendimento mútuo e de diálogo, essenciais à paz social, mas, sim, manifestam a incapacidade humana de criação de um espaço social pacífico e voltado para a ação política coletiva. Assim, esse objeto está diretamente ligado à noção de conflitualidades violentas. Portanto, é imprescindível que se interrogue sobre o que Michaud *apud* Porto (2000, p. 189) considera como “a violência da violência”, isto é, “as condições a partir das quais a violência é apreendida como tal”. Afinal, nem sempre a noção de conflito traduzirá a ideia de uma ação violenta. O conflito, quando observado sob a perspectiva do debate, pode significar na transformação social, aperfeiçoando os sistemas e os processos democráticos, favorecendo a potencialização e a capacidade integrativa dos espaços públicos.

É na ação, na produção de dano/destruição e na intencionalidade (PINHEIRO; ALMEIDA, 2003) que a violência tem, majoritariamente, manifestando-se na contemporaneidade, em especial na sociedade brasileira. Pinheiro e Almeida (2003, p. 13), na tentativa de apresentarem uma conceituação sobre esse fato social que se aproxime de suas inúmeras posições/aspectos, afirmam que o termo “violência”, mesmo sendo um substantivo, “funciona como qualificador do agir humano. Quando se age, exerce-se a violência ou não”. Entendemos, a partir da fala dos autores, que esse fenômeno tem assumido o feitiço de *ação intencional que provoca dano*, uma das ideias a qual nos filiamos enquanto possível significação a este objeto.

O uso da força e a intencionalidade do ato (PINHEIRO; ALMEIDA, 2003), a desordem radical e o caos (MICHAUD, 1989), o desrespeito aos direitos individuais (CALDEIRA, 2000), a reafirmação de um contexto social anômico individual/individualizante (ADORNO, 1998), a ação arbitrária e danosa contra o *outro* (OLIVEN, 1983), são algumas das principais características que permeiam e constroem o significado do que vem a ser a violência, em especial, na contemporaneidade.

A transgressão e o distanciamento em relação às normas regem as situações ditas naturais, cotidianas ou legais (MICHAUD, 1989) também são alguns elementos que ajudam numa construção linear de significação. Nesse sentido, o conceito acerca da violência é estabelecido “por procedimentos políticos segundo o grupo que, em um dado momento, tem o

---

<sup>22</sup> A burocratização das ações sociais por meio do monopólio da produção e da aplicação de leis pelo domínio estatal prescinde e abre caminho para um mundo estranha e violentamente fragmentado. A violência é parte do contrassenso e das sequelas do “mito do desenvolvimento” (DURAND, 1989) da ordem moderna.

poder de rotulá-la contra outros (grupos), que [...] pode aparecer e desaparecer segundo quem fala” (PORTO, 2000, p. 189).

As normas, percepções e acordos sociais vigentes num dado tempo e espaço diferenciam “os vândalos de torcidas organizadas que cometem violências” dos que “são mal educados”, distinguem “o marido agressor” do “esposo que perde a cabeça”, “o criminoso de colarinho branco” do que “desvia recursos públicos”. Deve-se caracterizar e perceber as manifestações de/da violência a partir de um olhar global, que não desconsidere os descolamentos (MICHAUD, 1898) – sociais, culturais, jurídicos e políticos – do fenômeno.

Para nós, a importância em se construir alguns sentidos e significados em relação ao fenômeno da violência não surge apenas como tentativa – e necessidade – de melhor delinearla. Em verdade, aponta para a possibilidade de serem pontuadas e localizadas, contemporaneamente, suas possíveis manifestações, formas, contextos e principais sujeitos.

Segundo Porto (2000), observa-se, nos últimos anos, o desenvolvimento contínuo e gradual de indicadores quantitativos e objetivos de compreensão da violência (taxas de homicídios, estruturas de criminalidade, perfil das mortes, locais e horários em que têm ocorrido atos de violência, etc.). Esses referenciais têm evidenciado novas facetas deste fenômeno (conflitos étnicos, religiosos, raciais, o narcotráfico, a corrupção nos diversos níveis do setor público e privado, etc.). É nesse sentido que a autora pontua que houve, nos últimos tempos, uma considerável ampliação no entendimento do que vem a ser a violência, em outras palavras, uma re-conceptualização.

As peculiaridades atuais e os novos significados da contemporaneidade, para ela, têm dado conceitos *outros* ao termo, onde o significado e nomeação têm sido configurados “de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais” (PORTO, 2000, p. 190). Questões como a violência intrafamiliar, contra a mulher e crianças e adolescentes, a violência simbólica exercida contra grupos, camadas sociais ou etnias, vistos como “minorias”, afrontas aos direitos humanos, dentre outras, foram deslocadas a condição de violências aparentes, públicas, para então serem consideradas como nocivas.

Se tomarmos algumas ideias quanto às formas da violência, o modo pelo qual “mata-se” e “morre-se” no Brasil é, predominantemente, pelo de uso de armas de fogo. Os Mapas da Violência de 2013 e 2014 mostram que a potencialidade do arsenal que está presente na sociedade brasileira, mantém relação com os índices de mortalidade com este perfil. Segundo dados do Mapa da Violência (2013), entre 1980 e 2010, cerca de 800 mil cidadãos brasileiros morreram por disparos de algum tipo de arma de fogo. Nesse período, as vítimas passam de

8.710 no ano de 1980 para 38.892 em 2010, um crescimento de 346,5% (WAISELFISZ, 2013, p. 08-09).

Os Relatórios ainda evidenciam que são jovens de 15 a 29 anos que mais têm morrido por esta causa. Há, no ano de 2013, nessa faixa etária, um crescimento ainda maior em relação a outros grupos, passou de 4.415 óbitos, em 1980, para 22.694, em 2010, resultando em um total de 414%, nos 31 anos que separam estas datas. Ainda, o elevado e contínuo crescimento dos óbitos pelo uso de armas de fogo foi movido, quase excepcionalmente, pelos números de homicídios, que aumentaram 502,8%, enquanto outras causas, como os suicídios com armas de fogo cresceram 46,8% e as mortes por acidentes com armas caíram 8,8% (WAISELFISZ, 2013, p. 09).

O cenário desenhado no “*Mapa da Violência 2014 – Os Jovens no Brasil*” também acompanha o quadro apresentado no Mapa anteriormente mencionado. O mais recente aponta para os “novos padrões da mortalidade juvenil” (WAISELFISZ, 2014, p. 09). O autor chama atenção para o cenário da morte de jovens por causas externas, que, em 1980, correspondiam a 50% das mortes de jovens e que tem um aumento drástico: “em 2011 acima de 2/3 de nossos jovens – 71,1% – morreram por causas externas” (2014, p. 20). A violência tem operado de forma muito mais letal em relação à população jovem no Brasil.

Nos dois documentos, a “distribuição geográfica” da violência urbana no Brasil tem sido redimensionada e “distribuída”, na contemporaneidade, partindo de algumas questões centrais. Primeiramente, tem-se situado em localidades – urbanas ou de menor porte – onde têm ocorrido um forte “ciclo de desenvolvimento” – hegemônico-capitalista, excludente, de privilégio e acesso a poucos – e com ele, migrações e trabalho precário, por exemplo (WAISELFISZ, 2013; 2014)

Nessas duas pesquisas apresentadas por Wailselfisz, espaços públicos – especialmente municípios – que entraram neste ciclo neoliberal de avanços têm atraído à criminalidade pelo fato deste processo não ser acompanhado por uma sistemática presença de políticas sociais. Contextos que estão geograficamente localizados em regiões de fronteira, que contam com um fluxo turístico predatório e/ou que subsistem a partir de violências tradicionais – coronelismos e clientelismos – (WAISELFISZ, 2013) ou que são constituídos a partir de uma letalidade seletivamente negra (WAISELFISZ, 2014) são outros exemplos de espaços que, circunstancialmente, (re)desenham a disposição da violência no Brasil.

Algumas reflexões sugeridas por Oliveira (2005, p. 15) evidenciam que a violência criminal no Brasil é, notadamente, masculina, seja no que diz respeito aos principais sujeitos vitimados ou em relação aos principais autores de atos criminosos. No entanto, tem-se, na

sociedade brasileira, a peculiaridade de que o perfil da violência homicida tem se dado, sobretudo, a partir de homicídios juvenis, na medida em que as taxas do restante da população decaem ou estabilizam-se (OLIVEIRA, 2005).

Uma leitura/compreensão mais ampla e simétrica do que vem a ser a violência, abre espaço para a desmistificação de outros temas que, corriqueiramente, são colocados sob o mesmo ponto de avaliação – macro e aglutinadora – feita sobre esse fenômeno. Questões como a marginalização da pobreza no Brasil, a subalternização de grupos específicos a partir da leitura fechada de índices de violência e a formulação de metodologias que pré-dispõem os sujeitos atores da violência têm necessitado de uma apreensão sociojurídica da situação. Estes indicadores, muitas vezes e há tempos, têm erguido a violência ao patamar de “problema nacional”, mas pouco têm indicado para possíveis soluções. É imprescindível identificar aportes *outros*, que não apenas aqueles enviesados pela compreensão da sociabilidade violenta, predominantemente negra e pobre, da favela.

É nesse sentido, que a compreensão sobre a violência contemporânea está diretamente imbricada com outros enigmas sociais pós-modernos. Dentre eles, a (in)compreensão das relações entre violência e criminalidade, na reprodução de sociabilidades violentas, baseadas na insegurança e no medo. Afinal, este fenômeno tem sido decisivo no desenho atual das sociedades não modernas<sup>23</sup>.

Quanto ao Brasil, poderíamos destacar algumas questões que, ao nosso ver, acompanham a discussão sobre o fenômeno da violência: *1. As influências socioculturais do processo de construção da sociedade brasileira influenciaram na formação de uma identidade violenta; 2. A violência enquanto instrumento ideológico-totalitário da ação do Estado; 3. Violência, Criminalidade e a produção de contextos violentos; 4. O medo e a insegurança enquanto produtos e produtores da violência.* Assim, discutiremos nosso posicionamento acerca da ideia de violência a partir dessas quatro grandes premissas.

*As influências socioculturais do processo de construção da sociedade brasileira influenciaram na formação de uma identidade violenta.*

Entendemos, assim como Oliven (1983, p. 13), que, embora a sociedade brasileira tenha sido construída com recurso constante à violência – genocídio de povos e línguas, escravidão e exploração, tráfico de pessoas e riquezas – estas expressões têm sido sistematicamente negadas a nível ideológico.

---

<sup>23</sup> Ideia utilizada por Caldeira (2000) para se referir a sociedades de passado colonial, como a brasileira, e que não têm avançado na (re)construção de um contexto social e de instituições democráticas baseadas num direito político e social. Ao contrário, que têm reproduzido argumentos e imagens de uma sociedade civilizadora baseadas na tradição neoliberal, violenta.

Do imaginário social à formulação das políticas de segurança ou políticas públicas de segurança humana, as “questões sociais” têm sido objeto propulsor de inúmeros mecanismos de intimidação e de controle social que perduram até hoje.

Adorno (2002) aponta que todo o anacronismo que enraíza a violência na cultura brasileira foi e *ainda é* sustentado, nos dias de hoje, pela persistência, na sociedade brasileira, da centralização da riqueza, da concentração de precária qualidade de vida coletiva nos chamados bairros periféricos das grandes cidades e da explosão da violência fatal. Há na raiz e no crescimento da violência na cultura do Brasil a configuração de uma sociedade – pobre, negra, periférica e sem acesso a bens e serviços – que tem sido desrespeitada por um processo político-cultural pseudodemocrático.

Esta premissa levantada traduz-se na ideia de que a segregação, a exclusão social e a negação de direitos observadas em relação a parcelas específicas da população brasileira denotam um longo percurso sociocultural de invisibilidade, gestado por alguns – colonizadores, brancos, homens, sujeitos detentores do capital – e direcionada a sujeitos específicos – mulheres, povos do campo, etnias, crianças, negros, homossexuais, dentre muitos outros. A nossa identidade ainda é baseada “em práticas fundadas em uma rígida hierarquização do social” (PORTO, 2000) que institui a desigualdade como processo legítimo, produto e produtora de [novas] violências.

A violência desempenhou/desempenha um forte papel na configuração da cidadania brasileira. A denominação de democracia disjuntiva à nossa sociedade, proposta por Caldeira (2000), se deve ao fato de, apesar de o Brasil viver uma democracia política e embora os direitos sociais sejam razoavelmente afirmados, as inúmeras dimensões sociais da cidadania são, cotidiana e sucessivamente, violadas/negadas. É nesse sentido que a história violenta do Brasil é, antes de tudo, permeada e reproduzida na sofreguidão dos marginalizados, no atropelo do *outro*, simbólica e cotidianamente.

Não pretendemos construir uma ampla discussão acerca da premissa ora levantada, mas, pontuar o feitiço do processo civilizador da sociedade brasileira, o qual se vê ser sistemática e culturalmente recusado enquanto uma das formas – legítimas – da violência socio-histórica-cultural na estruturação e na regulação do social *no* e *do* Brasil. É imprescindível se nomear e se reconhecer a violência enquanto sendo elemento concomitante a realidade a qual se viveu e se vive aqui.



*A violência enquanto instrumento ideológico-totalitário da ação do Estado.*

Da colonização ao abuso da força institucional, expandida durante “os anos de chumbo”, a violência, enquanto aparelho totalitário utilizado pelo Estado, tem repercutido, essencialmente, no acentuado e crescente desrespeito aos direitos humanos.

A violência estatal tem sintetizado, ao longo do tempo, a negação de uma democratização substantiva (BENEVIDES, 1985), ou seja, pouco se conviveu – e, ainda, pouco convivemos – no Brasil com um debate que incluía alternativas a um projeto que garanta, ao mesmo tempo, a segurança e a não violência da/na sociedade e os direitos das pessoas – de todos, e não somente de uma minoria privilegiada.

A sociabilidade violenta do/no Brasil (OLIVEN, 1983, p. 16) afasta a sociedade das discussões acerca da política de segurança humana, ao passo que legitima o abuso do poder pelo Estado, que vai da corrupção à violência extremada. Tal característica, para Adorno (2002), representa o passado e o presente de violações de direitos humanos nesse território, em especial ao longo das décadas de 1960 e 1980<sup>24</sup>.

A ideia de que a violência também encontra genealogias na ação do Estado é parte de uma premissa e de um panorama mais amplo: a violência e o violento não são, tão somente, monstruosidades que determinado sistema provoca, mas representam em um nível mais visível, a sociabilidade anômica<sup>25</sup> de um Estado totalitário, reprodutor de práticas de poder e de uma (des)ordem vigente na sociedade.

As metamorfoses na forma como o Estado se relaciona com o “violento” não traduzem a ideia de igualdade cidadã. O *modus* pelo qual o Estado operacionaliza sua política de segurança fraciona a ideia de Sociedade e Estado, desrespeita garantias fundamentais das pessoas e constrói processos rígidos de dominação do *outro*. Não buscamos aqui “criminalizar” o Estado, mas constatamos, sim, que a criminalidade e a violência que estão presentes na sociedade e que devem ser tomadas em suas singularidades, guardam relação com a política de segurança desenvolvida pelo Estado brasileiro.

Da Matta (1982) propõe ser preciso “etnografar a violência” no Brasil, ou seja, desmistificar inverdades universais sobre o “violento” que aparelha a ação truculenta do Estado. Na visão do autor, essa mudança se inicia pelos seguintes questionamentos:

<sup>24</sup> O período da ditadura civil-militar fez – negativamente – um dos principais momentos da história do Brasil. É nesta época, por meio do Governo Militar, que o país viveu um dos mais aterrorizantes quadros de violação de direitos humanos, repressão e violências.

<sup>25</sup> Fazemos uso enquanto natureza sociológica do termo, campo no qual “anomia” significa a desconsideração e o desrespeito das regras sociais pelos membros de uma dada comunidade.

De que modo a violência é concebida no Brasil? Quais as formas de violência mais invocadas na nossa sociedade? De que forma a violência tende a se manifestar entre nós? Em que esferas do sistema a violência seria vista como mais frequente ou mais normal? Que categorias de pessoas estão mais sujeitas a sofrer violência? Que formas de sociabilidade consideramos como inversas às formas ditas e concebidas como violentas? (DA MATTA, 1982, p. 16-17).

Compreendemos que a essência das respostas a essas questões está circunscrita nas especificidades e singularidades do próprio modelo de sociedade com o qual convivemos. O binômio fragmentação/diversificação é, certamente, fundamento à compreensão do Estado enquanto, também, instrumentalizador da violência.

#### *Violência, Criminalidade e a produção de contextos violentos*

A (re)produção da violência tem sido, recorrentemente, associada à criminalidade oriunda de contextos sociais periféricos e pobres (MAFFESOLI, 1987; CARDIA, 2004; MINAYO, 1999) e/ou de grupos organizados com poder econômico (ADORNO, 1998, PORTO, 2000; DA MATTA, 1982).

As discussões feitas por Caldeira (2000) são essenciais a compreensão de algumas pseudo-interpretações sobre violência e espaços (não)violentos. Para a autora, o fracasso econômico da década de 80, associado à precarização da vida de grande parte da população brasileira na década de 90, serviu, tão-somente, para reforçar estigmas e preconceitos. Hoje, nessa mesma linha de raciocínio, o olhar dicotômico-hegemônico entre “bem” e “mal” é cada vez mais designado aos carentes e a seus lugares de moradia, sobretudo às favelas localizadas nas periferias (CALDEIRA 2000). É neste espaço de vulnerabilidades que outras violências, principalmente as institucionais, encontram legitimação.

Ao investigar sobre a nova configuração de segregação espacial e desigualdade social – que, ao seu ver, resultam de processos e dinâmicas de mudança social conjugados com a violência e o medo – Caldeira (2000) focaliza a reorganização simbólica gerada por aquilo que designa de “fala do crime”. A esse conceito se agregam “todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que têm o crime e o medo como tema” (CALDEIRA, 2000, p. 27). Ao nosso ver, há, nesse conceito, um público bem delineado, o que representaria esta fala: os grupos menos favorecidos, vistos enquanto grupos perigosos.

A partir das ideias da autora: “A fala do crime constrói sua reordenação simbólica do mundo, elaborando preconceitos e naturalizando a percepção de certos grupos como perigosos” (CALDEIRA, 2000, p. 27). Entendemos que a significação dessa “fala”, em um feitiço reducionista, subdivide o mundo entre o “bem” e o “mal”, o “branco” e o “preto”, o “rico” e o “pobre”, marginaliza as categorias sociais menos favorecidas. Assim, a grande

problemática que permeia a ideia de fala do crime, na forma de uma meta-narrativa, está no fato desse discurso não somente manifestar interpretações acerca da violência, mas, principalmente, afirmar atuações violentas, privadas e ilegítimas – inclusive dos agentes das “forças da ordem”, majoritariamente, contra estes grupos.

Entendemos que o *modus* pelo qual se tem interpretado a violência – e também a configuração da criminalidade e dos espaços violentos – não tem trazido uma abordagem da violência implicada em analisar os determinantes sociais, o conhecimento da frequência da violência, sua distribuição nos diferentes grupos populacionais, e, principalmente, a identificação dos “fatores de risco” (CARDIA, 2004). Portanto, entendemos que a designação de “espaços violentos” tem sido determinante na construção da ideia desse fenômeno, além da identidade da criminalidade e dos [possíveis] criminosos.

*O medo e a insegurança enquanto produtos e produtores da violência.*

A insegurança na contemporaneidade está cada vez mais associada à ascensão da violência, que, por sua vez, promove a base e o fortalecimento de um imaginário<sup>26</sup> do medo (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 51-52). A partir das noções sugeridas pelas autoras, vê-se que a violência tem significado, nos dias de hoje, um saldo negativo e retrógrado de uma ordem inumana, que necessita ser urgentemente refreada.

O endurecimento das leis, a desconfiança social em relação aos órgãos da Justiça, o amplo investimento em segurança privada, a marginalização da pobreza, o aumento dos casos de agressão na escola são alguns fatos reflexos e influenciados por este imaginário do medo da sociedade atual. Estes cenários e consequências estão, mais uma vez, instigando o aumento – mesmo que imagético – da violência urbana. Este contexto tem trazido respostas vazias e ainda mais bárbaras à violência (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 53). Nesta “ordem pós-moderna” as respostas à violência – e ao imaginário do medo e da insegurança – têm gerado, tão-somente, rejeições, exclusões, expressões de xenofobia e de recusa ao *outro*.

Assim, entendemos que a produção do “violento”, na sociedade brasileira, tem sido também permeada pelas subjetivações coletivas do medo e da insegurança social, trazidos pelo espetáculo da violência urbana. A compreensão desse fenômeno, nesta dimensão, tem revelado um ser humano e um Estado que têm necessitado tocar, ver e representar o medo e a insegurança, que, cada vez mais, têm buscado atribuir significados *comuns* a sujeitos e a

---

<sup>26</sup> Fazemos uso do termo “imaginário” a partir de um dos sentidos que lhe são atribuídos por Gilbert Durand (1989, p. 41), como: “[...] conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do *homo sapiens*”, a partir das leituras da Teoria do Imaginário.

situações *distintas*, a *objetos* e *pessoas* que possam, ou não, temer no suposto círculo violento em que vivem.

De modo amplo, as ideias apresentadas nesse subitem caminham não para a mera conceituação do que vem a ser o fenômeno da violência, mais que isso: buscou-se traduzir a pluralidade valorativa, de significações, olhares e perspectivas, que perfazem as mudanças cotidianas e sua relação com as ressignificações da violência.

## **1.2 Estudos, ecos e controvérsias na (re)definição do objeto da violência escolar**

Desvendar, epistemologicamente, o fenômeno da violência manifestado nas inúmeras formas e sociabilidades violentas na escola é uma tarefa um tanto quanto complexa. Ainda mais, quando se trata de buscar traçar alguns esclarecimentos e noções em relação a este objeto. Este seria um dos principais – senão o maior – “nós” existente neste campo: o de se conseguir moldar as interfaces, abordagens e/ou enquadramento teórico às complexidades e as múltiplas facetas da violência escolar.

Entendemos que o problema da violência escolar se insere no quadro de discussão de questões mais amplas, no debate dos grandes temas da violência, do controle, das políticas educacionais e do papel sociopedagógico da escola. Assim, optamos neste subitem por trazer uma leitura integrativa, que se dê a partir de diferentes perspectivas sobre o referido objeto.

Charlot (2002) mostra que, no século XIX, escolas do 2º Grau já vivenciavam a ocorrência de explosões violentas, sancionadas, à época, com a pena de prisão. Já na década de 50 a discussão sobre a violência nesses espaços girava, basicamente, em torno das violências dos professores(as) contra os alunos(as), com ênfase para os castigos e punições. Em 1960, há registros de modos de relacionamento violentos entre alunos(as) de escolas profissionais<sup>27</sup> (ABRAMOVAY, 2005a). Os anos 70 e 80, porém, trouxeram um novo delineamento sobre violência escolar, com destaque para os atos violentos entre alunos(as) ou entre alunos(as) contra o patrimônio (depredações, vandalismos, pichações). Tem-se uma forte contribuição de sociólogos(as), psicólogos(as) e educadores(as) desta época na construção dessas discussões (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Os anos 80 representam o ponto de partida de debates de professores(as) e da opinião pública em relação ao surgimento dos referidos episódios na escola (CHARLOT, 2002).

---

<sup>27</sup> Apesar do fenômeno da violência já se manifestar em outros tipos de espaços educacionais, a pesquisa realizada por Abramovay (2005a) foca a discussão sobre esses espaços.

Abramovay e Rua (2002) e Sposito (2001) agregam à abertura de espaços democráticos nas universidades e na sociedade dessa época como ambientes que foram determinantes nas possibilidades de discussão do assunto. No entanto, associa-se ao início dos anos 90 o período em que o assunto teve maior desenvolvimento nas pesquisas acadêmicas. Já nos estudos dessa época, a ideia de violência era extremamente ampla. Afirmam Abramovay e Rua (2002, p. 21): “A ênfase de cada estudo dependia – e ainda depende – daquilo que é definido como violência”.

É também nos anos 80 e 90, segundo Sposito (2001)<sup>28</sup>, que, em decorrência da intensificação do crime organizado e do tráfico de drogas em algumas cidades do Brasil, ressurgiu de forma intensa na sociedade brasileira a sensação de insegurança. Como também, são fortemente destacados pela mídia da época os casos de graves violências que envolviam a escola, por exemplo, os homicídios, fator que denota o forte sensacionalismo existente por parte dos veículos de comunicação nesse período, já que esses ocorridos mais graves são, na nossa história, casos isolados. Nesse contexto, a promoção de debates e ações relacionadas com o tema da segurança nas escolas foram realizadas, essencialmente, por ONGs e pela sociedade civil, que deram resposta ao movimento de punibilidade da época. Assim, buscou-se desenvolver novas concepções sobre democratização dos estabelecimentos escolares, como forma de promover uma cultura de não violência nestes contextos (SPOSITO, 2001, p. 13).

É nesse sentido que os estudos sobre o tema “violência escolar” ganham força no cenário brasileiro, na década de 90<sup>29</sup>, impulsionados pelo desenvolvimento de outras pesquisas sobre a violência urbana e a indisciplina escolar. Sposito (2001) acrescenta que foi ao longo – e, especialmente, no final – da década de 90 que ONGs, entidades relacionadas à educação (sindicatos e associações) e órgãos públicos, realizaram diagnósticos e pesquisas descritivas<sup>30</sup> sobre o contexto de escolas com índices de violência. Ainda segundo a autora, os estudos desenvolvidos pelas Universidades, nesse momento histórico, também colaboraram para a compreensão do fenômeno. Assim, percebe-se que nas pesquisas nacionais e naquelas oriundas de outros países, havia uma procura por refinar o conceito de violência escolar,

---

<sup>28</sup> Sposito (2001) realizou uma das mais importantes investigações sobre as pesquisas feitas no Brasil após 1980, que tiveram como tema as relações entre violência e escola.

<sup>29</sup> É também no início da década de 90 que as próprias concepções acerca do que vem a ser a violência passam a ser repensadas a partir de novos estudos. A crescente onda de homicídios, roubos e uso de armas, assim como a associação a estes acontecimentos como sendo a gênese da criminalidade (CALDEIRA, 2000) impulsionou a crescente análise do fenômeno.

<sup>30</sup> Conforme Sposito (2001), os *surveys* realizados nesta época têm grande destaque. Empreendidos no sentido de identificar a relação entre jovens e a violência nas escolas públicas em algumas capitais brasileiras, acabaram por identificar, nessa época, algumas mudanças de padrão da violência escolar, no qual as ameaças, os diversos tipos de vandalismo e as agressões interpessoais, em especial as agressões verbais, continuavam enquanto questões recorrentes na dinâmica daqueles contextos.

“enfocando o público-alvo, os jovens e a escola, como instituição” (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Além de estimularem a compreensão de fenômenos violentos que ocorriam, estes estudos iniciaram um processo de desmistificação do que vinha a ser a violência ocorrida no ambiente educacional, até então, tomada, quase que totalmente, e apenas, enquanto atos de indisciplina (TIGRE, 2009).

Havia, ainda nos anos 90, uma forte centralidade no que diz respeito às fontes sob as quais se buscava discutir a temática. A discussão ainda estava embevecida pelos debates sobre indisciplina escolar: ora voltava-se para leituras tradicionais sobre disciplina, principalmente a partir das contribuições de Foucault<sup>31</sup>, ou, por outro lado, tendia-se a apresentar alguns traços acerca da violência na escola, mesmo que de modo bastante superficial, a partir de discussões que, majoritariamente, giravam em torno do tema “disciplinamento”. Entre esses estudos destacavam-se: D’Antola (1989), Vasconcellos (1993) e Aquino (1996).

Em suma, D’Antola (1989) apresenta algumas práticas que podem significar, no ambiente escolar, a construção do que a autora denomina enquanto “disciplina democrática”. Para ela, a vivência deste cenário seria capaz de proporcionar a formação de pessoas participantes e responsáveis por suas próprias histórias. A discussão proposta pela autora alerta acerca do inverso dessa prática, em que o cotidiano escolar, ao tornar-se sobredeterminado e pontilhado, assume a condição de um “sem-número de infrações” no qual, a regra da punitividade se sobrepõe à convivência e a aprendizagem.

Vasconcellos (1993) procura apresentar alguns subsídios que se relacionem com o enfrentamento cotidiano do problema da disciplina, que, já nesta obra, trazia a questão da indisciplina como uma das grandes dificuldades encaradas na dinâmica da prática educacional. Para ele, a acentuação do fenômeno da indisciplina nesta década era resultado, em boa parte, do estabelecimento, pelos(as) educadores(as), de posturas pedagógicas de “não disciplina” trazidas por uma compreensão distorcida de uma educação liberal, ou seja, não eram trabalhadas na escola, práticas que assumissem uma postura aberta, ativa e diretiva.

Aquino (1996) se destaca por sua vasta produção acerca do tema “indisciplina escolar”. Suas leituras sobre o assunto foram decisivas à configuração dos estudos sobre violência no ambiente escolar na metade da década de 90. Em *“Indisciplina na escola: alternativas teóricas e prática”*, o autor aponta para a necessidade de uma nova significação das práticas educacionais. Para ele, seria necessário não se remeter, exclusivamente, ao

---

<sup>31</sup> Foucault (1991) proporcionou antes, durante e depois desse período, inclusive ainda nos dias de hoje, uma importante – e também, por muitos, criticada – noção acerca da reprodução do poder em diferentes espaços. Nessa obra, Foucault constrói a noção de disciplinamento e as diversas formas e mecanismos sob os quais é exercido o poder, especialmente sobre o corpo.

âmbito didático-metodológico, mas seria preciso alcançar uma extensão ética da ação pedagógica. Assim, entendemos ser preciso pensar, a partir de novas concepções de conhecimento escolar, à organização do trabalho em sala de aula, e, principalmente, os modos de construção da relação professor(a)-aluno(a).

Estas discussões abriram espaço para trabalhos mais específicos sobre o tema “violência escolar”. Podemos destacar as publicações realizadas por Candau, Lucinda e Nascimento (1999), Aquino (1998), Guimarães (1998), dentre outras. Esses(as) autores(as) encontram alguns pontos de intersecção, quanto à discussão sobre o fenômeno da violência. De modo geral, apontam para suas causas, as múltiplas formas de manifestação, as implicações na prática pedagógica das escolas, os desafios e as possíveis atuações em relação ao enfrentamento dessa problemática.

Ressaltamos que as propostas e ideias apontadas por esses(as) autores(as) são tomadas como base nesse estudo. Afinal, as pesquisas sobre esse assunto voltam a estar em um terreno teórico-conceitual movediço, das inúmeras significações que este objeto assume.

Segundo Tigre (2002, p. 37), conseqüentemente à difusão de estudos sobre a temática, passa-se a utilizar nos contextos das pesquisas em educação e na própria escola, as designações oriundas do termo “violência” para se referir a uma infinita gama de fatos violentos ocorridos no contexto escolar. O possível conceito a ser dado a este fenômeno incide, novamente, em múltiplas definições. A representação do conceito de violência na escola termina por absorver e maximizar inúmeros acontecimentos, em seus exageros e excessos, que têm instituído e reforçado condutas pessimistas dentro e fora do ambiente escolar, em relação ao fenômeno.

Todo expansionismo na designação conceitual sobre o que vem a ser a violência escolar traz em si um risco epistemológico (DEBARBIEUX, 2002) de hiperexpandir o seu significado. E o autor questiona: Usar o termo “violência” para descrever fenômenos altamente díspares não seria uma extrapolação abusiva e bastante anti-científica desse conceito? Um dos poucos entendimentos que converge, na literatura que discorre sobre o assunto, quanto à significação deste fenômeno é o de que se trata de um objeto em constante construção e só esse fato, da própria definição do fenômeno, gera uma série de discussões (ABRAMOWAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2004).

Na tentativa de conceituar o que vem a ser esta sociabilidade violenta na escola, buscaremos nos aproximar de determinados “lugares” ou “olhares” adotados pelos estudiosos do assunto.

O olhar assumido por Itani (1998) se configura a partir de referências externas à noção, intimamente escolar, de violência. Numa perspectiva similar, Teixeira e Porto (1998) pontuam a ocorrência de episódios violentos no ambiente escolar em um panorama da reprodução de sentimentos, de modo totalitário, pelos(as) agentes educacionais e pela escola, ou seja, apontam o fenômeno da violência escolar dentro de outro “estado de violência”, também vivido cotidianamente por todos(as) aqueles(as) que compõem – ou não – o ambiente escolar.

Os aspectos que cercam a ideia de violência escolar estão/são absorvidos pelo próprio sistema educativo, seja no projeto de formação, ou no processo educativo como um todo, o qual age violenta e simbolicamente – numa perspectiva bourdieuniana – na ação pedagógica (ITANI, 1998, p. 37). Assim, o despertar de atos isoladores e violentos ganha o feitiço de processos incorporados à cultura escolar e social, a nível individual e coletivo, que tem transformado as relações dentro e fora daquele ambiente (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 51).

Entendemos que as ideias produzidas por Itani (1998, p. 38-39) contemplam nosso pensar sobre este contexto, ao buscar traçar o conceito de violência escolar sob o prisma de uma violência que é reproduzida e representada a partir de um fenômeno mais amplo, externo a escola, a violência social, que está impregnada no imaginário<sup>32</sup> popular. A violência escolar, desse modo, assume o feitiço da violência enquanto “cotidiana”, da qual a instituição escolar não escapa, como se fossem “irmãs siamesas”. Do mesmo modo, Teixeira e Porto (1998, p. 53) propõem uma abordagem sensível do cotidiano, em que, para elas, a violência na escola representa uma crise de identidade de uma sociedade – a globalizada e pós-moderna – e de uma instituição – a escola racional e excludente – que, (ir)racionalmente, têm criado formas de socialização baseadas em padrões hegemônicos de normalidade.

A partir dessas reflexões, a violência escolar nos é percebida como um dos resultados de uma escola regida por uma ordem lógica de bem-viver – construída pelo senso comum de (in)segurança e medo, que, por si só, são excludentes e violentos. Ainda, de ambientes seguros, higienizados/higienizadores do *outro*, que se contrapõem as imagens de alteridade e de sociabilidade. Os muros, as grades, as práticas pedagógicas opressoras, a aprendizagem tradicional e totalitária são alguns dos aspectos que se interligam e (re)constroem a noção de violência escolar (ITANI, 1998). Opera, nesse ambiente, a “mediação simbólica e imagética da violência” (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 56).

---

<sup>32</sup> Notadamente, as construções propostas pelas autoras sobre a noção de violência escolar assumem abordagens socioantropológicas, a partir de um viés fenomenológico do objeto, fundadas nos aportes da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (1989).



Tomando por base um olhar descritivo da realidade<sup>33</sup>, Routti (2006, p. 55) denomina a violência escolar como sendo um conflito multifacetado que influi negativamente na aprendizagem e na convivência no ambiente escolar. Para a autora, esta manifestação da violência também se constrói enquanto “sintoma” da violência social, ou seja, a violência escolar *stricto sensu* é apenas a “ponta do iceberg” de um problema genuinamente social, que tem redimensionado, negativamente, o modo pelo qual os sujeitos que compõem a escola se relacionam e aprendem.

O ponto de vista oferecido por Routti situa-nos e conceitua a violência ocorrida na escola num plano contemporâneo. Para ela, o conceito mais adequado ao cenário atual deve ser aquele que não reproduza alguns estigmas do exacerbado convívio com a violência. Ao se buscar conceituar a violência escolar, tem-se tendido a generalizar a imagem de que as escolas públicas, principalmente as localizadas nas regiões periféricas, são violentas (ROUTTI, 2006, p. 58).

Esta lógica de “reprodução”, segundo Sposito e Gonçalves (2002), está atrelada às imagens construídas pela escola, a partir das ideias instigadas/sugeridas pela mídia, em relação à noção de “violência”, o que, para os autores, inibe a prática docente voltada à redução do problema no ambiente escolar. A escola e, principalmente, as(os) alunas(os) – jovens e negros(as) – têm sido vistos pela ótica midiática do medo, tratados(as), na maioria das vezes, enquanto potenciais criminosos(as) e delinquentes juvenis.

A significação quanto à violência escolar está diretamente ligada a como também se enxergam as questões relacionadas ao rendimento, à retenção e evasão escolar, à deterioração física e humana das instalações das escolas, à desvalorização ampla e difusa dos sujeitos que compõem este contexto (ROUTTI, 2006, p. 58). Nesse sentido, o conceito de violência escolar emerge, também, das lacunas existentes no sistema de ensino, que reforçam e legitimam outras violências (MONTEIRO, 1998).

As abordagens quanto à conceituação da violência escolar têm sido recorrentes em meio a duas outras categorias: as questões socioeconômicas e as representações em que a juventude escolar se insere (SPOSITO; GALVÃO, 2004). O distanciamento entre o mundo juvenil – violento, policialesco, periférico e pobre (WASELFISZ, 1998) – e a cultura escolar, constitui processos que (re)criam panoramas decisivos na disseminação do baixo rendimento, da indisciplina e de práticas violentas nas escolas.

---

<sup>33</sup> A investigação realizada pela autora sobre o fenômeno da violência escolar se deu a partir de uma pesquisa feita em 60 escolas públicas localizadas nas Zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo, entre os anos de 2002 e 2003.

Segundo Waiselfisz (1998), muitos estereótipos ainda constroem a noção de violência escolar. Assim, as apreensões acerca desse fenômeno têm sido estabelecidas numa relação antagônica a própria ideia de escola. Bem como, erroneamente, a instituição escolar enquanto “superestrutura” não tem, muitas vezes, dialogado com os fatores responsáveis pela queda da qualidade, pelo aumento da indisciplina, da violência e a conseqüente perda do prestígio anterior.

Assim, a violência escolar não se resume a questões socioeconômicas e de delinquência juvenil – mesmo que, em certa medida, guardem algumas relações<sup>34</sup>. Mais que isso: representa a fissura existente entre a (in)capacidade das instituições sociais e escolares no fomento de uma educação emancipatória e na vivência de uma (pseudo)democracia *neste e deste* processo. É nesse sentido que, para Sposito e Galvão (2004), a violência escolar tem abarcado as limitações da sociedade – vistas na insegurança, na vida diária, na família, no bairro e nas interações sociais e escolares – em mobilizar saberes que permitam, ao menos, a convivência sem grandes prejuízos pessoais.

Como forma de oferecer uma sistematização do processo de conhecimento sobre a violência escolar, Waiselfisz e Maciel (2003, p. 23-24) elencam três enfoques teórico-explicativos para o que vem a ser este fenômeno. São eles:

[...] enfoque *teórico-explicativo estrutural* procura considerar a problemática como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. Assim, para eliminar ou diminuir as violências nas escolas seria preciso, sobretudo, procurar solucionar o problema no nível mais amplo das violências como um todo.

[...] enfoque *teórico-explicativo institucional* procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu), de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza.

[...] enfoque *teórico-explicativo individual* atrela o problema da violência nas escolas a aspectos biológicos, hereditários e de personalidade dos agressores. (grifos no original)

Ao proporem a investigação do que é a violência escolar, nestes moldes, os autores lançam mão de um olhar sistemático do fenômeno, no qual a violência ocorrida na escola é entendida e situada em diversos níveis (estrutural, institucional e individual), fornecendo diferentes possibilidades de compreensão do fenômeno.

Conseqüentemente, a noção formulada pelos autores sobre violência escolar, capta o fenômeno não apenas como o desdobramento de uma crise estrutural, mas atentam, sobretudo,

<sup>34</sup> Referimo-nos à exposição, à constante vivência de uma sociedade e de um cotidiano violento, que terminam por aproximar inúmeros sujeitos a fatores ligados à criminalidade. Desse modo, este cenário se configura pela vivência de uma subcidadania, ou de um padrão periférico de cidadania (SOUZA, 2003).

para o que mudou – ou não – no contexto pedagógico atual das instituições escolares, como possível explicação a recorrentes atos de violências, outrora inimagináveis (WAISELFISZ, MACIEL, 2003, p. 24).

Abramoway e Rua (2002), Charlot (2002) e Debarbieux (2002) comungam de algumas ideias e leituras comuns na construção do conceito de violência na escola. Dentre elas, destaca-se a noção de que o ambiente em que a violência escolar ocorre é determinante – e, até certo ponto, integrador – do conceito de violência escolar. Complementarmente, Defrance (2005) aponta que o fenômeno da violência na escola pode ser melhor compreendido – e também coibido – quando lança-se mão de um “olhar criminogênico” do cotidiano em que ocorre o ato, ou seja, no sentido de perceber as manifestações sociais da violência desencadeadas no entorno, repercutidas na escola.

Os(as) autores(as) apontam a necessidade de ser adotada uma perspectiva conceitual que evite uma “macro abordagem” sobre o fenômeno, que, muitas vezes, incorre apenas na criminalização de posturas cotidianas, fortemente evidenciadas em meios de comunicação, e, por outro lado, deixam de considerar as “microviolências” existentes na dinâmica do ambiente escolar, ou, ainda, acabam excluindo a experiência de alguns atores educacionais e vítimas no processo de reflexão sobre o problema (ABRAMOWAY; RUA, 2002, CHARLOT, 2002 e DEBARBIEUX, 2002).

Sobre este aspecto, destaca-se o pensamento de Debarbieux (2001) a partir do qual se afirma que a forte influência da mídia sobre as abordagens e estudos acerca da violência na escola tem conduzido as pesquisas acadêmicas a uma “pré-fabricação social da violência nas escolas”, ou seja, o pouco – ou quase nenhum – conhecimento de causa por parte dos(as) pesquisadores(as) e as obscuridades do processo de conhecimento sobre esse fenômeno têm sido preenchidos, de forma desregrada e genérica, pelo senso comum da mídia.

As descrições e opiniões sensacionalistas apresentadas por jornais e pela televisão não retratam de modo fidedigno o problema da violência na escola; ao contrário, terminam por acentuar estigmas, ao passo que constroem justificativas retrógradas. Entendemos esse processo também como sendo uma espécie de “ocidentalização midiática” da violência escolar, destinada a encontrar respostas descomuns, a partir de leituras psico-jornalísticas da família e das interações sociais de crianças e adolescentes.

Tomando outro ponto de vista, Debarbieux (2002, p. 61) aponta a ideia de que: “[...] a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência [...]”. Para o autor, nestes discursos estaria o desvelamento de práticas violentas explícitas e silenciosas que

dizem respeito “tanto a incidentes múltiplos e causadores de stress, que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica” da violência na escola.

Uma importante conceituação, trazida pela análise das ideias dos(as) autores(as) tradados(as) acima (ABRAMOWAY; RUA, 2002, CHARLOT, 2002 e DEBARBIEUX, 2002), marca, no nosso entender, esse fenômeno enquanto sendo abrangedor dos seguintes aspectos: 1. A noção sobre violência escolar, em sua multifacetagem conceitual, incorpora inúmeros microfenômenos sociais; 2. A violência na escola compreende a *violência física* (roubos, vandalismos e agressões que, por si só, podem matar); e a *violência simbólica ou institucional* (instrumentalizada pelas relações construídas na escola sob a égide da opressão e do poder).

Abramovay (2005a) assinala ser preciso levar em consideração que, além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem diferenças entre culturas e pessoas no que tange à compreensão sobre o assunto. Assim, constrói-se a ideia de que, na conceituação sobre a violência escolar, são importados da significação da violência urbana os sentidos sobre relativismo, historicidade e mutabilidade que permeiam esse fenômeno.

Não se pode deixar de considerar que a escola está inserida num contexto sociocultural distinto de outras realidades evidenciadas pelos sujeitos que a compõe. É manifesto que, enquanto categoria conceitual (ABROMOVAY, 2005a; 2005b), a violência escolar nomeia as práticas que se inscrevem nestas diferentes sociabilidades, contextos e relações, exercidas neste (des)locamento social e de sentidos que vivem tanto a instituição como os sujeitos.

Para nós, a violência escolar tem se conceituado/tornado – ao lado da violência urbana – uma trama espetacular, no sentido literal do termo. Os diversos atos que “estranham-nos” em relação ao cotidiano, são os mesmos que tomam forma de conflitos nas escolas, que naturalizam outras e novas práticas e sociabilidades violentas.

A perspectiva pessimista em relação à sociedade e, em especial, à escola, tem fomentado, cada vez mais, a ideia de que esse espaço tem se configurado como território de agressões e conflitos. Não se vê na ideia de “conflitualidade” a possibilidade de diálogo, de convergência de opiniões. É a partir dessa “pré-construção” que se continua denominando o que vem a ser a violência escolar. Formular-se-ia, segundo Abramovay (2005b), a noção de que a violência na escola se constitui numa via discursiva, que alimenta certos sentidos de naturalização e banalização dos sujeitos e de suas práticas no ambiente escolar.

Sobre a relação conceitual entre violência e escola há, segundo Defrance (2005), um “duplo silêncio” que referencia a noção sobre esta manifestação de violência: por um lado, aquele que emudece a instituição escolar em relação à elaboração de práticas que fomentem

um espaço inclusivo e de convivência, sendo o mesmo processo silenciador que, por outro lado, desarma os(as) agentes educacionais perante o simultâneo e real sentido da formação escolar: a aprendizagem em sua dimensão cognitiva e humana.

Abramovay (2005b) ainda nos mostra que a ideia que precisa prevalecer é a de que este fenômeno repercute nas instituições também enquanto ato silenciador, ocultador de um processo de reflexão crítica sobre a própria escola, por natureza, o lugar da educação e da comunicação humana. Entendemos que um movimento contrário a este quadro imagético – provocado pelo medo e pela recusa ao *outro* – das violências no corpo da escola ainda é incipiente, porém, extremamente necessário e urgente. Não à toa, a manifestação dos determinantes da violência (ABRAMOVAY, 2005b) passa a ser usual/apropriada à lógica político-institucional, na medida em que esta dialética afasta do sistema de ensino seus encargos no processo de enfrentamento da violência na escola<sup>35</sup>.

É nesse sentido que Aceves, Vargas e Molina (2010, p. 58) também nos oferecem uma importante e completa definição do fenômeno: “La violencia es considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridade física, psíquica, moral, derechos, libertades)”. As autoras terminam por apresentar/construir a conceituação deste fenômeno enquanto um plano de “negação de direitos” aos sujeitos que compõem a escola.

Assim, a violência escolar pode ser definida na ocorrência de comportamentos irruptivos no ambiente escolar, em suas dimensões de frequência e de gravidade. No entanto, é imprescindível que se reconheça as violências ocorridas no contexto da escola que, necessariamente, não estão relacionadas a um dano aparente. São exemplos cotidianos de violências sutis que passam despercebidas, e, muitas vezes, são desconsideradas por quem convive e analisa o fenômeno: os atos e discursos machistas e homofóbicos, a diferenciação do outro a partir da cor, a reprodução de estereótipos classistas, a desconsideração da diversidade humana, entre muitos outros. É na observação destes aspectos que compõem esta linha tênue que se pode perceber o que vem a ser a violência na escola, sem incorrer em erros epistemológico-conceituais.

Ainda, as ideias apresentadas pelas autoras remetem-nos ao retrato de que a violência escolar pode ser vista enquanto resultado da crise de identidade da escola, da adoção de uma postura conflitiva entre os(as) agentes escolares e os(as) alunos(as), da racionalização do

---

<sup>35</sup> Contudo, não se desconsidera na formulação desta crítica, o fato que existem escolas que se tornam alvos constantes de ataques de criminosos(as) e de outros tipos de violência, que, necessária e diretamente, não partem da responsabilidade do estabelecimento de ensino.

ensino e da concepção de educação, da incorporação e vivência de violências externas à escola, etc. Esta manifestação da violência estaria significada na redistribuição conflagrada de um poder que, antes, a escola assumia plena e tradicionalmente e que agora está em total disputa.

No entanto, os ecos que ressoam a ideia de violência evidenciam-nos, de modo amplo, um elemento muito importante nesse percurso: a noção de poder. A violência na escola tem significado a sobreposição de ideias, a oposição de interesses, a instrumentalização de um imaginário a partir do qual cada um dos atores que compõem a escola buscam, única e exclusivamente, definir papéis e regras, em sua maioria violentas, de como se relacionar, ver e entender o *outro*. Trata-se da ideia de violência exercida sob a lógica do distanciamento, que decorre das desigualdades de poder, da maximização de relações assimétricas, permitindo incluir ou excluir pessoas, demarcar fronteiras, diferenciar-se o *nós* e o *outro*.

Portanto, a noção de violência escolar estaria, ao nosso ver, intercalada a uma cultura e um imaginário de poder. A escola e os(as) agentes escolares – professores(as), alunos(as) e demais sujeitos – exercem “el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello, así la violencia se representa en una agresividad injustificada y cruel (ACEVES, VARGAS, MOLINA, 2010, p. 05).

### **1.3 As violências na escola: entre discursividades e manifestações na contemporaneidade educacional**

Mesmo estando disposta enquanto um fenômeno que já vem sendo discutido há um certo tempo, a violência guarda, especialmente em relação ao ambiente escolar, *modus* e *facetar* quanto às suas formas de manifestação, que, cada vez mais, se multiplicam sob diferentes aparências. O desafio em apreender sua personificação no ambiente escolar torna-se um exercício de subjetivação das práticas e fatos ocorridos na escola, que carregam – ou não – o aspecto violento.

Acerca de suas manifestações na escola, é imprescindível ter-se em mente que, enquanto fenômeno social, a violência se insere em diversos contextos e perspectivas<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Ao ampliarmos a leitura sobre o modo pelo qual se percebe/descreve a manifestação da violência na escola, há, segundo Abramovay (2002a), na literatura norte-americana, um olhar concentrado em relação às gangues, à xenofobia e ao bullying, e que, diferentemente, nas discussões construídas pelos estudiosos europeus a ideia de “incivilidade” aparece com maior frequência.

Sobre as multifaces que a violência e suas manifestações assumem e sobre como estes aspectos se moldam nas vivências sociais dos indivíduos, Abramovay e Castro (2006, p. 12-13) ressaltam que:

O mundo se apresenta como mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais. É menos violento porque a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação.

No entanto, o fato de que a violência se apresenta sob diversas formas, a partir de múltiplas causas e nos mais distintos espaços sociais, infelizmente, não diminui a ideia de que muitas de suas “amostras” estão naturalizadas no cotidiano. Violências têm deixado de ser observadas enquanto agressões. Muitas que, a partir de um olhar superficial, perdem o real significado<sup>37</sup> e o conceito de práticas violentas.

Há na literatura a clássica tripartição feita por Charlot (2002) que afirma ser necessário distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *contra* a escola.

Charlot cita que a violência *na* escola é aquela que se prolifera no espaço escolar sem que haja uma ligação a natureza e com as atividades da instituição escolar. O autor cita que “quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local” (2002, p. 434). No entanto, a gravidade deste quadro – externo, mas não desvinculado da escola – faz com que o autor indague acerca da “fragilidade” do contexto escolar em ser alcançado por violências desta dimensão, que outrora se conseguia mantê-las distantes.

Com relação à violência *à* escola, esta se configuraria enquanto ato que mantém ligação com a natureza e com as atividades da instituição escolar. Há uma conexão direta entre a violência ocorrida e os sujeitos envolvidos, por exemplo, “quando os alunos provocam incêndios, batem em professores ou os ofendem. O autor da violência age visando “diretamente a instituição escolar e aqueles que a representam”, cita Charlot (2002, p. 435).

Por último, o autor relaciona a violência *à* escola com a ocorrência da violência *contra* a escola. Esta seria um ato institucional violento, simbólico, que os(as) alunos(as) passam a experimentar a partir do modo pelo qual os(as) agentes escolares os(as) tratam. Segundo Charlot (2002, p. 435): “os modos de composição das salas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas”, são

---

<sup>37</sup> É a partir da ideia de “banalização da violência” que Arendt (1972) assegura que este fenômeno opera de tal maneira nas experiências do ser humano que este sujeito não guarda consigo registros simbólicos do cotidiano violento em que vive, não conserva a memória desses acontecimentos. Para ela, o registro é quase que sensorial, uma angústia redundante e vazia de (re)significação.

maneiras pelas quais a violência escolar se manifesta nesta dimensão. É nesse sentido que “a violência é outra forma de responder, de reagir às tensões e injustiças provocadas pelo sistema escolar” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 11). Assim, uma nova dimensão “não violenta” na/da escola precisa ser entendida não apenas como negação (ausência) da violência, mas sim, enquanto um contexto de formação propositivo de justiça e solidariedade (CARDOSO, 2012).

Priotto e Boneti (2009) irão propor uma abordagem expansionista – para não dizer de mera exegese – daquilo tratado por Charlot (2002). Para os(as) autores(as) a significante que qualifica as manifestações do fenômeno enquanto “*violência na escola*”, deveriam ser referidas como “*violência escolar*”, ponderando que esta designação é mais irrestrita por conglomerar a violência *na, da e contra* a escola.

Para Abramovay e Castro (2006) os níveis de categorização acerca da manifestação da violência escolar sugeridos por Charlot (2002), apesar de ajudarem na compreensão e na demarcação deste fenômeno – ao passo que levam em consideração as manifestações de múltiplas ordens –, são tratados enquanto limitados para apreensão qualitativa de determinados perfis de violência, que se dão interiormente na dinâmica das instituições de ensino e que, de certo modo, estão relacionados a dilemas intrínsecos de funcionamento, de gestão e de convivência.

Neste campo de significações, Abramovay (2002a, p. 73-76) irá propor um entendimento sobre as manifestações da violência *na* - e também para além *da* – instituição escolar que ora se aproxima, outrora se distancia das ideias sugeridas por Charlot (2002). Para a autora, a violência na escola assume as seguintes nuances:

*i.* Sob a metáfora da *Intervenção Física*: de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros grupos e também contra si mesmo(a), abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios. Estupros, homicídios, ferimentos, roubos seriam manifestações concretas desta dinâmica, rodeados pelo uso de armas – aquelas armas que ferem, sangram e matam.

*ii.* Nas representações da *Violência Simbólica*: assume a forma de violência *verbal* pelo abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; e,

*iii.* *Institucional* – presente na marginalização, discriminação e nas práticas de assujeitamento utilizadas pelas escolas que instrumentalizam estratégias de poder.

É, ainda, a partir das noções sobre as manifestações da violência apontadas por Charlot (2002), que Abramovay (2002a) esclarece uma última extensão da violência na



escola: as *Incivilidades*. São expostas por Charlot (2002) como sendo: “as pressões psicológicas, humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou *bulling*”, inerentes a esta dimensão.

Nesse sentido, ainda segundo Charlot:

[...] a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários aluno) ver respeitada sua pessoa (2002, p. 437).

Entendemos que a “incivilidade” seja a manifestação e o resultado da intolerância ao diferente – os(as) negros(as), os homossexuais, os(as) bons(baos) alunos(as), os(as) maus(más) alunos(as) e os(as) feios(as), os(as) pobres, o feminino – muitas vezes, mascarada em brincadeiras e em outras formas de agressão. Segundo Debarbieux (2001), o desrespeito na relação com o *outro*, provocado pelas incivilidades, é constituído de pequenas agressões cotidianas que ocorrem, principalmente, na escola.

Além da ideia de “incivilidades”, o autor considera que a violência na escola, ao mesmo tempo em que se diferencia, é também perpassada de outras duas expressões violentas e anteriores a este fenômeno: a da agressividade e da agressão. A agressividade, enquanto “disposição biopsíquica reacional, diz respeito à frustração inevitável de quando não se pode viver apenas do prazer”, o que conduz à angústia e à hostilidade. A agressão<sup>38</sup> consistiria na materialização deste “sintoma”, na força que agride.

Tomamos a ideia de que a agressividade mantém relação direta com a pouca – ou, quase nenhuma – empatia com os demais. A dor, física ou psíquica, se traduz, ao nosso ver, como o ápice da satisfação com o sofrimento provocado. Trata-se de uma permanente relação de hostilidade, egocentrismo, hedonismo e desprezo em relação ao *outro*.

Assim, a violência escolar está interligada a características deste ato, nas quais a dominação e o poder do(a) dominante se dão pelo uso da força. É nesse sentido que Charlot (2002, p. 437) assinala: “De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força”. Assim, conforme o autor, a manifestação da violência pode estar relacionada à instrumentalidade ou não da força na realização do ato violento<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> A própria etimologia da palavra, *agredire* relaciona a “agressão”, materializada, à ação de abordar alguém, atacá-lo (CHARLOT, 2002, p. 436).

<sup>39</sup> A força, em uma acepção *instrumental*, abre caminho para ameaças, por exemplo, a fim de apossar-se de um boné, ou de um tênis de outro(a) colega intimidado(a). Por outro lado, em agressões vistas enquanto *violentas*, o(a) autor(a) do ato faz uso da força de modo exagerado, muito além do que necessita para obter resultado. Em sua ação, há uma espécie de prazer em causar mal, em humilhar, destruir o *outro*.

García e Madriaza (2006) consideram a violência escolar enquanto um processo de “quebra de sentidos da convivência na escola”, vivido na frequência e intensidade de atos de desrespeito ao *outro*.

Para os autores, a percepção de como se manifesta e, ao mesmo tempo, os determinantes da violência escolar se dão em níveis ou categorias específicas. Para eles, em um primeiro plano, a manifestação da violência se dá, como um fator, aprioristicamente, “[...] más amplo, [...], es decir factores que escapan al contexto específico de la violencia pero que sin embargo influyen en ella o eventualmente son presentados como “causas” o “factores contextuales amplios” [...] (GARCÍA; MADRIAZA, 2006, p. 250).

García e Madriaza (2006, p. 251) apontam que os “fatores mais amplos” que desencadeiam as manifestações da violência escolar estão inseridos em três outras subdimensões: nos *antecedentes individuais* (relacionados a dificuldades psicológicas de relacionamento, como impulsividade, transtornos mentais, etc.), nos *antecedentes familiares* (na influência dos conflitos familiares na reprodução de práticas violentas na escola) e, por fim, nos *antecedentes sociocontextuais* (dizem respeito a uma “história de interações sociais de violência” com os pares, que serve de base – autoritária – para a disseminação da violência no ambiente escolar).

Os autores apontam também que as expressões da violência se dão num segundo nível a partir de “[...] los factores mediadores, que aluden a determinantes que no son directos, sino mediatos, y que están presentes en el contexto específico de la violencia escolar” (GARCÍA; MADRIAZA, p. 250).

Segundo esses autores, os “fatores mediadores” da violência escolar dizem respeito a aspectos que mediam o “realizar ou não” da dinâmica violenta. São elementos que facilitam (as rivalidades, os mal-entendidos, as provocações diretas ou sutis, o abuso de poder entre os pares) ao passo que outros inibem (o fortalecimento do sentido de convivência, a sociabilidade baseada na alteridade, sentimento de pertencimento à escola) as manifestações da violência no ambiente escolar (GARCÍA; MADRIAZA, 2006, p. 253). Entendemos que existe uma “tensão” constante, mediada na dinâmica da escola, em relação à existência – ou não – de atos violentos.

E, por fim, apontam o fenômeno da violência escolar sob um terceiro desenho onde estão “[...] los gatillantes, nivel que engloba todos los provocadores directos (inmediatos) del fenómeno, particularmente de la pelea [...], e que para os artífices assinalam como “[...] la manifestación más representativa de la violencia escolar (GARCÍA; MADRIAZA, 2006, p. 250).

Quanto à ideia de “provocadores diretos”, García e Madriaza (2006, p. 251) trazem a noção de que são atos ou gestos que são considerados por aqueles(as) que coexistem e são informantes diretos(as) de um ato de violência. Geralmente, observado pela/na dinâmica da “luta”, ou seja, não se trata do ato em si, mas da leitura feita sobre ele e de como este entendimento pode incitar novas manifestações de violência na escola.

As ideias apresentadas acima caminham para uma convergência: há na manifestação da violência escolar um forte subjetivismo que se liga a própria natureza humana, multifacetada e inacabada em si. Assim, entendemos que o “objeto escolar violento” é resultado e manifesto *na – e a partir –* da resistência e negativa do ponto de vista do outro, na legitimação de práticas arbitrárias, representando a antípoda da compreensão e do diálogo, necessários à convivência na escola e na sociedade.

Paredes, Saul e Bianchi (2006), dentre outros pontos discutidos, destacam os preconceitos e as discriminações, que motivam a negação de diálogo, como sendo manifestações visíveis da violência no ambiente escolar. As autoras assinalam que existem grandes deficiências na escola, que são ‘processo’ e ‘resultado’ de práticas violentas, construtoras de *outros* sujeitos e objetos violentos.

Nesse sentido, a manifestação das facetas da violência no ambiente escolar têm se dado num processo visível de negação do desenvolvimento físico, intelectual e moral de crianças e jovens. Há em cada expressão desse problema à personificação da não integração humano-intelectual e social dos sujeitos envolvidos, sejam eles(as) autores(as) ou vítimas.

Percebemos na literatura dois grandes enfoques descritores das manifestações destes atos na escola: de um lado, a compreensão sobre o fenômeno oriunda das ideias dos(as) alunos(as) envolvidos(as) – (ora vítimas, ora autores(as)) – de outro, as proposições apontadas pelos(as) agentes educacionais (em sua maioria professores(as)).

É nesse nicho que nos indagamos: a construção de sentidos e significados sobre a maneira pela qual se manifesta a violência na escola aproxima as concepções formuladas por alunos(as) e professores(as)? Na busca por estudos que apresentassem percepções acerca do objeto da “violência escolar”, concomitantemente, a partir dos enfoques destes sujeitos, é que destacamos os trabalhos de Santos (2010), Tigre (2009), Debarbieux (2004), Yamasaki (2007), Sarmiento e Marmolejo (2005) e Abramovay (2002a, 2002b).

A reflexão acerca do estudo desenvolvido por Santos (2010, p. 68-75) permite-nos apontar para compreensões distintas de como o fenômeno se manifesta para alunos(as) e professores(as). Aliás, aponta para o entendimento daquilo que se considera ou não enquanto uma violência. Segundo a autora, os(as) alunos(as) tendem a desenvolver práticas grupais de

“solidariedade e de reprodução de poder”, uma potencial proteção “dos chegados”, que, em sua investigação, não fica clara a consideração por parte dos(as) alunos(as) destas ações como violências.

Assim, a violência se manifestaria, *a priori*, enquanto um “movimento de buscar, nos grupos, o reconhecimento de uma identidade mais forte e respeitada na escola”. Entendemos, a partir das ideias da autora, que esta seria a recorrência sob a qual se manifesta o fenômeno ora estudado, na visão dos(as) alunos(as) (SANTOS, 2010).

Para a autora, enquanto os(as) alunos(as) apontam para meras “práticas de sociabilidade”, as manifestações da violência sob a ótica de professores(as) denotam um “sentimento de denúncia” à família, à falta de regras entre os(as) alunos(as) e à própria escola. Ressalta a autora um elemento importante: o prisma delineado tanto por alunos(as) como por professores(as) desconsidera, ou não enxerga, a escola enquanto contexto incorporado a todas essas situações, ou seja, não há – nem mesmo como discurso construtor de como se manifesta a violência – o (re)conhecimento da escola enquanto ambiente/objeto decisivo nesta dinâmica. Conforme Santos (2010), as visões empregadas colocam-se para além do cotidiano ou da possível responsabilidade da escola. Criam-se, entre autores e vítimas da violência na escola, novos e agressivos contextos, alheios à significação da relação indivíduos-escola.

Para Tigre (2009, p. 77) a insegurança e a sensação de medo que rodeiam as múltiplas formas da violência na escola são características que acompanham a construção de alunos(as) e professores(as) acerca da manifestação do fenômeno. No entanto, são díspares as formas como estes sujeitos percebem o *modus* pelo qual este problema (re)aparece no dia a dia da escola. Cita a autora que as práticas discursivas que apreendem a manifestação da violência na escola, para professores(as), correspondem as “violências menores” – desrespeitos em sala de aula, brigas entre alunos(as), ofensas aos(as) agentes escolares, brincadeiras agressivas, dentre outras – que, de modo frequente, estão presentes e dificultam a interação no ambiente escolar. Ao nosso ver, esta percepção relaciona-se com um fator anterior, no qual o processo de ensino e aprendizagem, por si só, já é visto pelos(as) educadores(as) como sendo difícil de ser implementado. A violência e suas manifestações, muitas vezes, apagam as dificuldades pedagógicas nesse contexto, formulando uma “denúncia” genérica dos fatos, que ora traduzem atos de violência, ora problemas pedagógicos.

Por outro lado, a autora aponta que a significação do que é ou não uma manifestação violenta, para alunos(as), apresenta-se na ideia de “violências brutais e espetaculares” – explosão de bombas, depredações, roubos, abusos sexuais, dentre outros – brutalidades que, segundo Tigre (2010, p. 78), “ficam registradas neste imaginário coletivo” e alimentam a

“sensação de violência” na escola. As reflexões lançadas sobre as proposições da autora permitem-nos atentar para a ideia de que os aspectos da “intensidade imagética” da violência na escola é que distanciam e/ou aproximam as maneiras pelas quais alunos(as) e professores(as) percebem os incidentes desse fenômeno.

Debarbieux (2004, p. 20) perfaz um caminho diferenciado na compreensão das manifestações da violência. O autor lança mão de um olhar global e globalizado<sup>40</sup> para inferir a maneira sob a qual este fenômeno se apresenta aos sujeitos escolares. Para ele, tanto alunos(as) como professores(as) agem à esquerda do movimento da violência na escola. O modo pelo qual estes indivíduos percebem a violência manifesta em seus espaços de socialização, segundo o autor, é, primeiramente, um problema que diz respeito a uma disposição – desigual – de posições.

A lógica excludente das manifestações da violência escolar seria, para Debarbieux, a “miopia” dos(as) alunos(as), ora em reproduzir potencialidades violentas como forma de exercer poder, ora por não terem canalizada esta dimensão pela pedagogia da escola. Assim, o misto de sensações – em sua maioria negativas – relacionadas ao clima educacional, à sensação de insegurança, à (im)potência pedagógica e política dos(as) agentes educacionais terminam por reafirmar dinâmicas violentas.

O diálogo apresentado por Yamasaki (2007, p. 33), com base nas ideias de Paulo Freire, se torna extremamente oportuno à discussão. Para a autora, o olhar construído pelos(as) alunos(as), com relação às manifestações da violência na escola, “é voltado às assimetrias, discrepâncias, distanciamento e a verticalidade nas relações diretas com os agentes escolares”. Já a ótica dos(as) professores(as) confere ênfase à reprodução de práticas violentas fundadas naquilo que, segundo a autora, denominam de “processo de exclusão social” pelo qual muitos(as) alunos(as) passam/vivem.

Ressaltamos, a partir das proposições feitas por Yamasaki (2007), o fato de que a violência assume a forma e a urgência que passa a pessoa envolvida com o fenômeno. No entanto, as ideias trazidas pela autora nos indicam que as assimetrias construídas pelos processos violentos na/da escola conduzem a infinitas implicações pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida por Sarmiento e Marmolejo (2005), na Espanha, mostra um quadro no qual a manifestação da violência na escola converge nas (re)construções de alunos(as) e de professores(as). Para as autoras, esses sujeitos concebem determinados

---

<sup>40</sup> O autor relaciona o processo, cada vez mais amplo e gradativo, da reprodução da violência na escola àquilo que denomina de “*mondialisation de la violence*”. Para ele, um fenômeno que guarda relações intrínsecas com outro “problema contemporâneo”: a globalização. Debarbieux (2004) cita que a “globalização da violência escolar” é reflexo/resultado das interações sociais de alunos(as) e agentes escolares com a violência da “globalização econômica”, por natureza violenta e desigual.

“produtos da violência” na escola. Atitudes que, geralmente, estão relacionadas a algum tipo de dano aparente, onde os mais recorrentes são:

i. *Maltrato físico* ou “*Abuso físico*”<sup>41</sup>: ações que, realizadas voluntariamente, provocam ou podem provocar dano ou lesões físicas.

ii. *Maltrato emocional* ou “*Abuso Emocional*”: ações que – normalmente – são de caráter verbal, visível<sup>42</sup> ou atitudes que provocam ou podem provocar danos psicológicos.

iii. *Vandalismo*: violência dirigida à escola com a intenção de provocar sua deterioração ou destruição (2005, p. 10).

A compreensão apresentada pelas autoras, quanto à manifestação da violência na escola, dá-se, com maior relevo, no que diz respeito às violências que ganham visibilidade, que são aparentes, materializadas no imaginário das pessoas, mas, também, e principalmente, nos corpos, na ambiente escolar, nos(as) professores(as), nos(as) alunos(as), etc. (SARMIENTO; MARMOLEJO, 2005, p. 10).

Esse estudo se aproxima epistêmica e teoricamente das pesquisas elaboradas por Abramovay no Brasil. Dentre as ideias apresentadas por Abramovay et al. (2002b), a autora aborda as novas formas de violência no país, tratando acerca das características contemporâneas desse fenômeno, de sua “capacidade” de apresentar novas e inimagináveis formas de manifestação.

Também é possível perceber as aproximações com o estudo de Sarmiento e Marmolejo (2005) em relação as seguintes obras: “*Cotidiano das escolas: entre violências*” (ABRAMOVAY, 2005a) e “*Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas*” (ABRAMOVAY, 2005b). A primeira obra aponta para as construções simbólicas e discursivas dos atores sociais que exercem e/ou lidam com episódios de violência no âmbito educacional. Na segunda, a violência escolar é percebida num *lócus* de ações/atitudes exercidas, especialmente, contra a escola. A discussão abre espaço para a caracterização dos diversos tipos de violência, como também, discute o modo – institucional e social – pelo qual a escola se coloca frente à problemática. Ao nosso ver, as percepções construídas pelos sujeitos escolares balizam a ideia de violência escolar como fenômeno, permanentemente, em construção. No terceiro estudo, são apresentados alguns resultados quanto à análise de modalidades de violência escolar. A ênfase apresentada nos remete,

<sup>41</sup> Os termos foram traduzidos de forma “livre”, com base na leitura e contextualização da obra de Sarmiento e Marmolejo (2005).

<sup>42</sup> Os elementos “visibilidade” ou “invisibilidade” são colocados na concepção de alunos(as) e professores(as) espanhóis(olas) como sendo aspectos diferenciadores entre a violência e a prática do bullying. Haveria para estes sujeitos, distinções entre esses dois fenômenos que se dão no campo da *visibilidade* dos atos e não com relação a sua *intensidade* (SARMIENTO; MARMOLEJO, 2005, p. 12).

particularmente, aos delitos e as infrações praticadas no âmbito de escolas de algumas cidades brasileiras, assim como evidencia a significativa presença destas formas de violência, agora, também no espaço escolar.

De modo aberto e sistemático, entendemos que, cada vez mais, as investigações sobre a violência na escola tem se dado a partir da construção pessoal da realidade e das experiências vividas por alguns sujeitos – especialmente, professores(as) e alunos(as) –, que, na dinâmica da violência escolar, ora estão na condição de vítimas, ora na condição de agressores(as). Esse processo representaria, no nosso entender, a disposição cíclica da violência em se (re)inventar a partir de inúmeras situações, contextos e sujeitos.

Especialmente, um dos estudos desenvolvidos por Abramovay (2005b) apresenta importantes posicionamentos quanto àquilo que denominamos, nesse estudo, de “binarismo representacional” da violência nas escolas brasileiras, tomando por base as significações e representações, principalmente, alunos(as) e professores(as) envolvidos(as).

Nesse sentido, a violência na escola se manifesta enquanto um problema de cunho pedagógico-social. A falta de motivação na escola e no ensino, a convivência constante com expressões sociais violentas e a ausência de perspectivas seriam, na concepção docente, os grandes desenhos da violência escolar (ABRAMOVAY, 2005b). Ao que se vê, a violência representada na visão docente brasileira assume o feitiço de um fenômeno intrínseco ao cotidiano social e escolar, particularmente relacionado ao(a) discente. A partir dessas ideias, segundo Abramovay, a escola surge como um espaço no qual a violência escolar se manifesta enquanto “conflitos associados à formação educacional, humana e pessoal” do sujeito (2005b, p. 121).

Esse panorama alinha uma das opiniões levantadas nesse estudo: a escola quando não consegue representar e construir um espaço de vivência humana e pedagógica proporciona margem a expressões violentas que negam não só o *outro*, mas, também, a própria escola enquanto sendo espaço de diálogo e formação educacional e humana.

Por outro lado, a autora cita que a compreensão discente está “no campo dos juízos negativos”, que terminam por abarcar diversos aspectos e sujeitos que compõem a escola, materializando-se em ações. Assim, as ações concretas da violência escolar estariam ligadas a negação as regras da escola e dos(as) professores(as), aos xingamentos, e a outros atos desencadeados numa violência grupal – não no sentido de gangues – mas na feição de um “imaginário coletivo de violência” (ABRAMOVAY, 2005b).

De modo geral as pesquisas e discussões acerca das “discursividades” e “manifestações” da violência na contemporaneidade educacional têm nos levado à evidência

de novos [velhos] problemas relacionados ao desajustamento da escola enquanto espaço de diálogo e de formação humana, capaz de coibir expressões de violência. Cada vez mais a influência dos conflitos e contradições de uma estrutura social excludente tem delimitado a trajetória dos(as) alunos(as) – e, conseqüentemente, a atuação dos(as) professores(as) – na escola, esta cada vez mais desigual por não saber, muitas vezes, lidar com a heterogeneidade.

Ao que nos parece, a discussão tem realçado não apenas a dimensão do “violento” no contexto escolar, mas, também, evidencia um horizonte no qual as intencionalidades formadoras da instituição escolar precisam estar voltadas à construção de um *modus* inter-relacional de habitar a escola, de utilizar cada espaço, e à construção de sujeitos que a compõem enquanto ferramentas dialógicas, e de não violência.

### 1.3.1 Agressão e vitimação escolar: fatores, sujeitos e rupturas

A busca pela compreensão acerca dos(as) “autores(as)” e “vítimas” da violência na escola tem sido um debate recorrente em sua desmistificação. Inúmeras perspectivas têm sido enfatizadas nessa busca. Os enfoques, com relação a questões de ordem subjetiva (necessidade de reconhecimento), leituras relacionadas à situação socioeconômica (classe social que os(as) alunos(as) atores e vítimas da violência ocupam), sem dúvidas, ganham destaque neste percurso. No entanto, designações quanto às condutas de professores(as) e demais sujeitos da escola – habitando o polo de autores(as) ou vítimas – também são elementos recorrentes.

Segundo Abramovay (2005a), na Europa e nos Estados Unidos, as investigações sobre agressividade e vitimização se realizam desde o fim dos anos 60. Para a autora, o processo de análise – e seus resultados – é extremamente relevante para o conhecimento da violência na escola. Conseqüentemente, são também muito relevantes as imagens dos atores desses episódios, na medida em que possibilitam conhecer os sujeitos envolvidos, assim como, delinear uma dimensão mais real dos atos de violência ocorridos na dinâmica interna e externa a escola, pois, termina-se por captar representações e episódios que nem sempre estão registrados nas estatísticas oficiais.

Quanto à ideia de aluno(a) autor(a) da violência, García e Madriaza (2005a, p. 249) afirmam que o(a) agressor(a) seria:

[...] un sujeto **en permanente busca de reconocimiento** de parte de sus pares, y su violencia sería un modo de ser reconocido positivamente por este testigo. El agresor cree que el testigo lo reconoce positivamente, a través de admiración o el temor, en la medida que él se violenta. Del mismo modo, en aquellos sujetos que habiendo



sido agresores han dejado de serlo, un factor, que aparece como relevante en este cambio, es justamente la disminución de la necesidad de reconocimiento (grifo nosso).

Os autores partem do pressuposto de que o(a) aluno(a) ator(atriz) da/na dinâmica da violência escolar reproduz uma lógica de dominação e de brutalidade como um processo de *afirmação pessoal* em contextos de violência, uma mostra do uso excessivo do poder e de admiração construída de pertencimento, com a finalidade de sua *afirmação coletiva*.

Entendemos que o(a) aluno(a) agressor(a) rompe com o pacto social das relações humanas por acreditar ter o direito e legitimidade de dispor de seus pares. A sua forma de socialização se dá na quebra de uma nova sociabilidade (SANTOS, 2010), integrativa em relação ao outro, na hierarquização das relações socioescolares (ALVES, 2013).

Nesse sentido,

É provável que os agressores construam o seu autoconceito **a partir do poder e protagonismo social que as condutas agressivas lhes fornecem**, face aos pares, e que percebam a sua competência social também em função do facto do contexto social em que estão inseridos valorizar ou não a agressão (MARTINS, 2005, p. 402, grifo nosso).

A condição de “vítima” para García e Madriaza (2005a) também está intercambiada com a relação descrita acima. O(a) aluno(a) “novo(a)”, o(a) “introspectivo(a)”, o(a) “dedicado(a)” seriam posturas que perfazem a figura do(a) “desconhecido(a)”, e que nesta condição ameaçam o quadro de protagonismo dos(as) agressores(as).

Martins (2005, p. 402) vai além da noção de “dialogicidade” proposta por García e Madriaza (2005a) e afirma que este “intercâmbio de papéis” denota a possibilidade de sujeitos serem, simultaneamente, vítimas e agressores (vítimas provocadoras), ou, como anuncia Freire (1995), (opressor(a) e oprimido(a)), ou, ainda, como observadores(as) participativos(as) cujo papel pode variar do apoio aos(as) agressores(as) principais, até à ajuda à vítima, passando pela indiferença e, menos frequentemente, pela ignorância das ocorrências.

O “reconhecimento” que constrói o perfil do(a) aluno(a) que extrapola a agressividade, na direção de destruição de outra pessoa, mostra-se nessa relação através da violência. É por isso que Olweus, citado por García e Madriaza (2005a), insiste que uma característica recorrente na conduta escolar violenta se dá pela predominância de uma “fortaleza física” do(a) autor(a) em detrimento do “não diálogo” com a vítima.

Este cenário constrói, segundo os autores, algumas características individuais dos(as) estudantes agressores(as): “[...] hombre, de menor edad, la impulsividad e hiperactividad y el consumo de drogas y alcohol están presentes” (GARCÍA; MADRIAZA, 2005a, p. 250). Outros estudos empíricos acerca da violência na escola (ALVES, 2013) desenharam o perfil

dos(as) protagonistas(as) desses atos como sendo, sobretudo, indivíduos do sexo masculino, seja enquanto vítimas de situações de violência escolar ou, de forma ainda mais numerosa, em se tratando de autores/suspeitos(as) dessas mesmas situações.

Entendemos que García e Madriaza avançam na discussão sobre o perfil do(a) agressor(a) escolar ao apontar que esta personalidade violenta pode ser construída/associada: “[...] la influencia de los pares y la educación e interacción con los padres, así como el nivel socioeconómico y el vivir en un sector urbano, parecen también estar asociados” (2005b, p. 07). É imprescindível considerar, por exemplo, que a exposição e o possível consumo de drogas lícitas e ilícitas guarda relação direta com os episódios de violência escolar. A acentuação dos fatores de risco e o perfil dos atores e vítimas da violência escolar se dão num processo de “formação de identidades na violência do mundo contemporâneo” (ADORNO, 1999), no qual o consumo de drogas media, ao mesmo tempo, esta relação de pertencimento (ALVES, 2013) e de uso excessivo do poder (GUIMARÃES, 1996), qual seja, violento. Waiselfisz (1998) alerta para a necessidade de não ser estabelecida a associação entre drogas e violência de modo mecanicista e meramente causal<sup>43</sup>. Ao nosso entender, a ruptura de pactos sociais, éticos e morais, na escola, torna-se também reflexo e resultado desta lógica conflituosa e problemática do mundo das drogas.

Segundo Abramovay (2005a) o perfil “do(a) aluno(a) agressor(a)” está, geralmente, associado ao sujeito que possui uma forte descrença em relação à escola, e que, na sua dinâmica cotidiana, terminam por não considerar qualquer tipo de “governo” exercido pelos(as) agentes escolares. Para a autora, uma das principais posturas empreendida pelo ator da violência na escola está no fato de que este sujeito não percebe seus atos enquanto “rupturas dos códigos da vida social elementar”, ou seja, podem não enxergar suas ações enquanto antissociais e violentas, trata-se de uma postura de não *estar na* e de não *ser da* escola.

Por outro lado, a figura da vítima é geralmente caracterizada pela situação de desproteção, de subalternidade como em uma condição de inferioridade. Abramovay (2005a) e Pegoraro (2002) apontam que o sujeito que ocupa a condição de vítima convive com relações sociais frágeis ou conflituosas na escola, cercadas de abusos no exercício do poder, de opressão e assujeitamento aos grupos dominantes e agressivos. Por isso compreendemos que a condição de vitimação se dá, antes de tudo, em uma “ordem da violência simbólica” mais do que propriamente física. O medo e a insegurança em relação a novas situações de

---

<sup>43</sup> Para o autor, as abordagens propostas pela mídia – por meio de seus telejornais sensacionalistas – têm contribuído, decisivamente, para leituras desconexas a realidade entre drogas, juventude e violência.

humilhações têm levado crianças e adolescentes, vítimas reincidentes, ao fracasso e evasão escolar.

A vítima da violência na escola, geralmente, é quem sofre as consequências da construção do ato violento como um meio “normal” (TAVARES DOS SANTOS, 2002) de acertar e de conviver com a diferença. A imposição e o mando sobre o *outro* se dá na busca por romper e/ou ameaçar as suas possibilidades de participação social, escolar (TIJMES, 2012) e de vivência de sua cidadania (TAVARES DOS SANTOS, 2002). Tavares dos Santos (2002) apresenta a ideia de que aquele que é visto na condição de inferior, menos importante, diferente e/ou não aceito no ambiente escolar está a um passo de conviver com o “dilaceramento do corpo e da carne”, de ter sua “cidadania dilacerada<sup>44</sup>” pela crescente manifestação da violência física.

A partir deste cenário Abramovay e Rua (2002, p. 203) nos descrevem o clima e as repercussões institucionais com os quais as vítimas costumam conviver: “[...] entre los impactos más significativos de las violencias en el ambiente escolar están la transformación de la escuela en un ambiente sofocante, el estímulo a faltar a clases, la baja calidad de las clases, el nerviosismo, la revuelta y la falta de concentración”.

Abramovay (2005a), Camacho (2001) e Alves (2013) alertam-nos para um quadro que se ressignifica a cada dia e que vem tomando sérias proporções no cenário educacional. O perfil do(a) autor(a) da violência escolar tem se inclinado cada vez mais a uma violência potencial e visivelmente letal. Nesse cenário, alguns crimes, como roubos – contra a escola, em face dos diferentes agentes escolares – ameaçam a segurança de todos os sujeitos que compõem esse espaço. Há uma retomada da força enquanto elemento instrumentalizador da violência na escola.

É nesse mesmo cenário que se re-desenha a postura e as características das vítimas da violência escolar: sujeitos vitimados – com especial ênfase às violências racistas, homofóbicas e ligadas à classe social –, insatisfeitos(as) e desacreditados(as) em relação à escola, desestabilizados(as) pelo grande potencial de agressão e de assujeitamento vivenciado no ambiente e em suas relações escolares.

Uma especial constatação salta-nos aos olhos: “[...] a agressão e a vitimação possuem consequências nefastas para os(as) principais(as) envolvidos(as), quer a curto prazo, quer a longo prazo” (MARTINS, 2005, p. 402). As ideias apresentadas nos revelam que a exposição contínua a atos de violência tem levado as vítimas a apresentar autoconceitos comumente

---

<sup>44</sup> O autor faz uso do termo “cidadania dilacerada” para explicar as crescentes formas de violência física que têm tomado espaço na contemporaneidade e realçam “o grande paradoxo da sociedade brasileira atual: malgrado o regime político democrático, o autoritarismo faz parte da vida social” (TAVARES DOS SANTOS, 2002).

desfavorável sobre si, acompanhados de baixa auto-estima, problemas de saúde mental (sintomas depressivos, insegurança e ansiedade); e, por isso, tendem, ainda mais, a serem rejeitadas pelos pares. Além do que, a presença constante de interações violentas entre o sujeito agressor em relação ao mundo e aos seus pares quebra com preceitos morais e de sociabilidade, marginalizando-os. Na escola são “agitados(as)”, “desobedientes”, “indisciplinados(as)”, “incapazes de aprender”, “nervosos(as)”, “mal educados(as)”; na sociedade, assumem a condição de “marginais”, “bandidos(as)”, “menores”.

Outras perspectivas que têm se fortalecido nos estudos sobre agressão e vitimação escolar tem buscado explicações nos determinantes socioeconômicos para construção da ideia sobre atores e vítimas da violência na escola. A literatura sobre o assunto tem assumido posicionamentos diversos sobre esta questão, ora no sentido de desmistificar alguns determinantes sociais (como a pobreza e outros fatores socioeconômicos enquanto fatores diretos da violência praticada na escola), ora por buscar perceber alguns intercâmbios entre esses e outros pontos. Para Debarbieux (2001), Cubas (2006), Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008) e Abramovay, et al. (2002b) esta análise se inscreve no campo das “questões sociais<sup>45</sup>”.

Na abordagem proposta por Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008) as crianças e jovens autores(as) e vítimas da violência escolar têm sido inscritos(as) em uma “dinâmica territorial da violência”, ou seja, diferenças sociais, econômicas, culturais, etc., têm se espacializado, e assim, formado “territórios” – violentos –, escassos de cidadania<sup>46</sup> e de capital social<sup>47</sup>, nos quais a escola também se insere. Entendemos que é neste espaço que a violência vivida e testemunhada acaba desempenhando influências negativas sobre o modo de conviver na escola. É imprescindível considerar que espaços – seja a escola ou a sociedade – são formados e correspondem a “modos de organização, ocupação e supervisão” (ALVES, 2013) e é sobre eles que a violência influi e atua.

Habitar a escola e os espaços sociais, quando esses são permeados e construídos (ou não) a partir de uma matriz violenta é determinante na identificação e veiculação de um

<sup>45</sup> As “questões sociais” dizem respeito à leitura da violência escolar sob o prisma dos problemas sociais vividos cotidianamente pelos sujeitos escolares. Trata-se de uma reflexão sociológica do fenômeno que considera a dinâmica das violências e das desigualdades sociais enquanto elementos interligados ao fenômeno da violência na escola.

<sup>46</sup> A não afirmação e vivência de preceitos cidadãos têm contribuído para a consolidação de espaços violentos, negadores e desrespeitadores do humano. Entendemos que a “escassez de práticas cidadãs”, nos contextos violentos, precisa ser discutida a partir de uma noção de cidadania que caminhe para uma perspectiva basilar de conhecimento de direitos, da formação de valores e atitudes para o respeito aos direitos humanos e o aprendizado dos mesmos (SILVA; TAVARES, 2011).

<sup>47</sup> A relação entre capital social e a ausência de práticas de violência diz respeito à construção de espaços públicos e escolares voltados a cidadania enquanto fundamento da ação coletiva. Para Pegoraro (2002, p. 277) a ausência de violência perpassa a interrupção de sua “espiral”; acrescenta que o alcance de certo nível de capital social está relacionado com a não “participación de jóvenes en la violencia delictiva”, no combate a “expansión de las formas ilegales de supervivência”, ao “manejo de la prostitución”, ao “contrabando y tráfico de armas” e outras ilegalidades que possam deturpar a plena vivência de direitos fundamentais básicos, especialmente, a garantia a uma educação de qualidade.

conjunto de regras e valores que in-formam a interação humana num dado ambiente. Entendemos que a condição de “agressor(a)” ou “vítima” é parte da vivência ou não desse quadro. Sobre a manifestação (ou não) da violência, coabitam fatores de ordem econômica, de relações de poder, de caráter étnico, religioso, social e cultural, envolvendo aquele(a) que agride e aquele(a) que é agredido(a).

Fatores relacionados à (não)manutenção do desempenho escolar, assim como as interações e relações estabelecidas entre as pessoas (alunos(as), professores(as) e demais sujeitos que atuam na escola), mediados pela crescente propagação e falta de maneiras de lidar com os conflitos, têm sido aspectos que acompanham a construção da imagem ora da “vítima” ora do(a) “agressor(a)”.

Segundo Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008, p. 05) há um *modus* desmedido de *ser* e *estar* na contemporaneidade que se amplia pela violência da “deterioração do espaço social e escolar”, no qual as atitudes violentas des-controlam o clima escolar e reproduzem práticas desumanas e de subalternização do *outro*. Esse quadro tem guardado forte relação com uma cultura que

[...] impõe, sobretudo **aos jovens do sexo masculino**, padrões, como ser "**durão**", **valente**, **destemido**. A conquista do respeito (e às vezes do temor) do *outro* chega a representar, no imaginário juvenil, um elemento de conquista para chamar a atenção das meninas e mesmo de outros jovens. (FERREIRA; VASCONCELOS; PENNA, 2008, p. 05) (grifos nossos).

Assim, a violência escolar – e nesse sentido a violência juvenil<sup>48</sup> – apresenta-se como predominantemente masculina, em que os agressores exercem a força física geralmente sobre uma vítima normalmente mais fraca – pessoa do sexo feminino, jovem mais frágil, deficientes, homossexuais, ou sujeitos cotidianamente intimidados e com medo – como demonstração de superioridade (SILVA, 2004; SILVA; SALLES, 2010). Há um intercâmbio de características que marcam os perfis tanto dos(as) agressores(as) como das vítimas, pois são, predominantemente, do sexo masculino, de classe social menos favorecida, com baixo nível de escolaridade e de cor negra.

Teixeira e Porto (1998) citam que a mediação simbólica e imagética exercida pelo medo, na escola, engendra formas subjetivas e particulares de violência. Assim, segundo as autoras, o medo transforma as relações socioescolares, fazendo de cada indivíduo uma vítima atual ou potencial, ou um(a) suspeito(a) permanente, desenvolvendo formas de solidariedade e

<sup>48</sup> Segundo Waiselfisz (2013, p. 11): “A taxa de homicídios juvenis, que era de 42,4 por 100 mil jovens foi para 53,4”. Neste estudo, apresentado no ano de 2013, o autor aponta que entre os jovens de 15 e 24 anos de idade 73,2% das mortes ocorrem de forma não natural, e que, nesse percentual, os homicídios são responsáveis por 39,3% das mortes. É nas entrelinhas deste quadro que cremos que esta violência vem não só vitimando a parcela jovem da população brasileira, mas, também, contribuindo para um quadro de “violência permanente” na sociedade, e, igualmente, na escola.

identificação ou colocando uns(umas) contra os(as) outros(as). As socialidades<sup>49</sup> passam a serem exercidas sob a égide dos novos lugares de encontro, partindo de novas formas de proteção, definidas *na* e *a partir* das representações – de autores(as) e vítimas da violência – e do medo, na escola. Não à toa, são os(as) alunos(as), entre os atores<sup>50</sup> da escola, vistos como as principais vítimas e, ao mesmo tempo, os(as) agressores(as), mais constantes de ações violentas, seguidos de professores(as) e funcionários(as) (SILVA, 2004).

Nesse sentido, entendemos haver uma “produção social dos sujeitos violentos”, fator esse que tem alcançado o imaginário e as representações *na* e *da* escola. Essa dimensão, no pensamento de Minayo (1999), está associada à fragmentação da realidade, que opera no nível da classificação social dos sujeitos, também nesse âmbito. O imaginário escolar e social coletivo tem instituído, enquanto potencial ator(atriz) da violência social e escolar, o sujeito pobre, miserável, excluído(a), que foge às regras e padrões do sistema. O efeito desta reflexão assujeitadora tem criado na dinâmica escolar uma espécie de hierarquização, na qual os sujeitos pertencentes a uma classe capital e moralmente superior precisam ser tutelados(as) em relação à outra classe, a “delinquente”.

É imprescindível pontuar que a produção de sujeitos violentos, na escola, é, muitas vezes, resultado de inúmeros processos de exclusão, imediatos e anteriores, que vulnerabilizam e condicionam à falta de oportunidades. As interações pedagógicas e humanas, no ambiente escolar, por inúmeras vezes, consideram os(as) alunos(as) – e outros sujeitos – mais vulneráveis, social e economicamente, não como parte, mas, como excluídos(as) ou fora do sistema.

Assim, na medida em que os sujeitos que compõem a escola associam os estereótipos à criminalidade e ao perigo que, supostamente, ronda o ambiente escolar, por conseguinte, a escola e seus(as) agentes educacionais terminam por identificar nas pessoas pertencentes às classes mais vulneráveis esse perfil. Para Minayo (1999), esse cenário, de modo algum, explica o real quadro de agressividade e de vitimação na sociedade e na escola, mas contribui, potencialmente, para a compreensão do fácil rompimento da solidariedade e da empatia entre os sujeitos na escola e fora dela, assim como, na automática designação de determinados sujeitos escolares enquanto violentos.

O pensamento construído por Minayo evidencia-nos o modo – onipresente, onipotente e totalitário – sob o qual se tem percebido/construído a ideia de autor e vítima da violência na

---

<sup>49</sup> Citamos enquanto sendo “socialidades” as experiências sociais compartilhadas pela multiplicidade de redes, formadas por pequenos grupos no cotidiano. Um “estar junto” que supera a mera associação cotidiana na escola e na sociedade (MAFFESOLI, 1987).

<sup>50</sup> Adotamos a denominação “atores(as)” enquanto sendo àqueles(as) que estão, de algum modo, envolvidos(as) nas atividades escolares.

escola. Existem silêncios que não permitem a verbalização deste cenário de sujeições, mas, tem-se reiterado a existência de distinções perversas que muito têm contribuído para o desencadeamento de novos – e fabricados – sujeitos e fatores de risco na escola.

Portanto, as ideias iniciais apontadas nesse subitem, principalmente, sobre a busca pela compreensão acerca dos(as) “autores(as)” e “vítimas” da violência na escola é um fator preponderante na desmistificação do fenômeno, ganham importância por, de maneira ampla, chegarmos a algumas premissas conclusivas sobre esse ponto:

- A produção dos “sujeitos violentos” na escola, obedece uma mentalidade que desconsidera a negação, anterior, de cidadania aos assim reconhecidos; e,
- A imagem do(a) “autor(a)” e da “vítima” da violência na escola é resultado das leituras imediatistas ligadas, principalmente, a marcadores sociais de classe e de renda sobre os quais operam, principalmente em relação ao alunado, o imaginário do medo e da “segurança” no ambiente educacional.

### **1.3.2 Em busca de significados: Porque o contexto escolar é violento?**

Pensar um espaço no qual pessoas convivam e se relacionem a partir de princípios de bem comum é um desafio não só a escola, mas para toda a sociedade. Do mesmo modo, o debate acerca da violência na escola – ou sobre as “escolas (não)violentas” – perpassa a própria discussão das ideias que constroem o significado e papel desta instituição social. A escola, em especial, é atribuída a condição de gerenciar, a partir de práticas mediativas e medidoras, a ordem e as relações humanas entre os indivíduos.

Não pretendemos com a discussão deste subitem atribuir apenas a um dos polos, nesse caso, a escola e seus(as) agentes, a responsabilidade exclusiva pela manifestação da violência. Ao contrário, buscamos trazer uma leitura de elementos e circunstâncias originados, *a partir e pela* escola, como forma de re-pensar a importância desse contexto na afirmação da não violência.

Discutir esses papéis é, também, discorrer acerca dos porquês de o cotidiano escolar ter se tornado ou estar, cada vez mais, violento. É, antes de tudo, pôr em debate a própria noção do que vem a ser este espaço de socialização e de formação humana “em tempos de crise” (CANDAUI, 2008).

Há nos dias de hoje, segundo Candau (2008), a existência de uma “crise global de paradigmas” que influencia diretamente na afirmação de ações, valores e práticas voltadas a coletividade e ao bem comum. Este cenário de crise desafia a construção de um cotidiano

outro: a uma nova leitura de mundo não global-hegemônica, capaz de enviesar a ação político-pedagógica e o discurso inter/pluri/transcultural da educação em direitos humanos como sendo, ao mesmo tempo, justificção e ponto de partida para uma escola não violenta. Entendemos que a “crise” vivida na pós-modernidade convida à luta pela afirmação das singularidades na pluralidade humana, como caminho a uma escola não violenta.

A autora dirige-se a escola enquanto um espaço de polissemias, mas também de – necessária – (des)construção de paradigmas, dentre os quais a construção de um novo olhar não violento, nesse contexto, diz respeito à *afirmação singular – no plural – de identidades e de “diferenças”*. Entendemos ser a partir desse basilar processo que se pode viabilizar a convivência (SILVA, 2000; 2004) e o respeito (CANDAU, 2003; 2008) na escola contemporânea, assim como, poder-se compreender algumas dimensões acerca dos porquês de esse espaço ser/conviver com práticas de violência (GUIMARÃES, 1996; 1985).

Segundo Guimarães (1996) o esfacelamento da imagem da escola tem representado parte de um processo de decadência de um “mundo progressista<sup>51</sup>”. Nele o assujeitamento do *outro* em nome do capital e o fábula de uma escola que se insere numa lógica moderno-capitalista que, por si só, não é capaz de tornar visível a insuficiência deste modelo de “projeto” e de “instituição”.

Assim, as possibilidades de compreensão da escola enquanto um espaço violento (ou não) têm se situado no campo da substituição da imagem – quase idílica – desse ambiente como *locus* de formação do pensamento humano – a partir da recriação do legado cultural do sujeito – pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis, insignificantes, mas suficientes para causar um mal-estar coletivo quanto à crise (re)vivida na/pela escola (AQUINO, 1998).

Em nome de um “algo” extremamente abstrato, a escola tem sido marcada pela “reprodução” desmedida de discursos hiper-reducionistas que não levam em consideração que esta instituição também se constrói “pela ação de seus agentes e de sua clientela” (AQUINO, 1998, p. 09). É imprescindível ser tomado neste quadro um raciocínio que situe a indigesta justaposição escola/violência, numa relação que ofereça uma compreensão a partir da ideia de “relações e/ou práticas sociais” e que apresentem – ou indiquem – o que vem a ser a ideia de uma escola violenta.

---

<sup>51</sup> A expressão “*mundo do progresso*” faz referência ao “*mito do progresso*” tratado por Durand (1989) a partir do qual o autor expõe a ideia de que o pensamento ocidental que permeia/acompanha a escola, caminha sob a égide evolucionista e cartesiana do saber. A perda de significados da escola é também, parte da crise destes pressupostos que não mais se interligam ao *habitus* social e ao pensamento humanista, essenciais à escola, os quais vêm perdendo cada vez mais significado na (re)criação das práticas cotidianas do ambiente escolar.



Entendemos que a escola não pode ser lida enquanto uma instituição ou como uma entidade estranha à sociedade, carregada de poder e, principalmente, que, por natureza, vai de encontro à prática concreta dos(as) demais agentes e instituições sociais. A compreensão desse contexto enquanto potencialmente violento (ou não) deve partir do pressuposto de que: “A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais [...] *quanto mais igual, mais fácil de dirigir*” (GUIMARÃES, 1996, p. 75).

Nesse sentido, pode a escola ser violenta pelo fato de não assumir um projeto político-pedagógico que tenha como eixo a democratização de seus espaços e de sua pedagogia (SILVA, 2004). Sua representação enquanto violenta se dá no esvaziamento das interações na/da vida educativa (GUIMARÃES, 1985), na reprodução da diferença (CANDAU, 2003). Esses são fatores que acompanham as próprias práticas sociais dos sujeitos, que passam, também, a permear a vida no contexto educacional.

Segundo Guimarães (1998; 1996) e Aquino (1998) é preciso ser construída uma perspectiva reflexiva sobre a escola e a violência, de modo a ser mediado o fato de que a instituição educacional não é a única reprodutora de expressões de violência e de opressão, mas que esse quadro é resultante de um contexto social mais amplo. Também não pode ser desconsiderado o fato de que a inserção desta instituição numa macroestrutura violenta também fomenta a ideia da escola como sendo re-produtora e local de múltiplas violências.

Assim, compreender porque a escola é ou tem se tornado um ambiente conflituoso e violento é parte de uma análise e visualização sobre os princípios, os fins e os papéis assumidos por esta instituição.

Um dos porquês que trazem à tona a ideia de uma “escola violenta” diz respeito à incapacidade/impossibilidade dos estabelecimentos de ensino em incluírem, em suas ações e práticas pedagógicas, uma interação mais aberta no que se refere às relações construídas em seu interior (GUIMARÃES, 1985). Segundo Tijmes (2012, p. 106) a escola se torna violenta também pelo fato de não levar em consideração “estilos de gestión, normas de convivencia, participación de la comunidad escolar y las expectativas académicas” que promovam o diálogo. É nesses espaços onde ambientes violentos são gestados, segundo a autora, a partir de uma forte “unilateralidade das interações”.

As fissuras provocadas pelo “desencontro entre a instituição escolar e as particularidades” (ZALUAR *apud* TAVARES DOS SANTOS, 2002) dos sujeitos que a compõe são instrumentalizadas por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição: uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

Esta incessante procura, assumida pela escola, por uma “unilateralidade homogeneizadora” seria percebida em seu ambiente, segundo Guimarães (1996, p. 78), em: “atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores e dos próprios diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade”. Em linhas gerais, este é um dos principais marcos discutidos na literatura (AQUINO, 1998; GUIMARÃES, 1985; CANDAU, LUCINDA, NASCIMENTO; 1999; ALVES, 2013) acerca da condição da escola enquanto espaço de violência: a instituição escolar enquanto mero espaço de normalização<sup>52</sup> e obediência.

Há em vigor na escola um “autoritarismo arrogante” (GUIMARÃES, 1985). É a partir do exercício desse controle normativo permanente que a escola consegue manter a ordem e a uniformidade. Nas relações de poder exercidas pelos agentes escolares, o possível sucesso e eficácia da escola – silêncio, limpeza, obediência e ordem – camuflam a violência normalizada e referendada pelo próprio sistema.

É, principalmente, a partir do exercício do “poder disciplinar” (FOUCAULT, 1991) que a instituição escolar tem desenhado o clima educacional. O desejo de correção, de ajustamento e de controle sobre as condutas (SILVA, SALLES, 2010) – especialmente, dos(as) alunos(as) – tem levado a escola a uma política educacional fragmentada, totalitária e de renúncia ao diálogo, por inversão, conflituosa e conflitante. A leitura sobre o exercício do poder pelos agentes educacionais é uma das principais vias à compreensão da violência *na* e *da* escola.

Entender o porquê de a escola ser violenta se traduz em pensar as relações sociais de excesso de poder, exercidas em seu interior, que impedem o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero – (TAVARES DOS SANTOS, 1999). Afinal: “sempre que nos posicionamos perante o outro na qualidade de representantes hierárquicos de determinada prática social, seja no intuito que for, estabelecemos uma relação, a rigor, violenta” (AQUINO, 1998).

O não respeito à diferença no ambiente escolar submete os(as) agentes e demais sujeitos escolares a uma relação de “dever-ser” extremamente violenta. Todo o antagonismo das relações e interações (ALVES, 2013) – que corporificam a ideia de “escola” – dá espaço à dominação (CANDAU, LUCINDA, NASCIMENTO; 1999). Não se pode deixar de considerar que aspectos como “el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas, el

---

<sup>52</sup> A ideia de “normalização” é oriunda do pensamento de Foucault (1991). Para ele, inúmeras instituições sociais, dentre elas a escola, exercem sobre os corpos uma função normalizadora. Essa condição representa, nesse contexto, a “burocratização” que domina esse ambiente.

aprendizaje afectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio tienen relación directa con el clima escolar positivo” (TIJMES, 2012, p. 106).

A hierarquização desse espaço baliza a violência ao evidenciar o desinteresse da escola e de seus(as) agentes, por exemplo, em trabalhar e solucionar questões ligadas ao fracasso escolar, à falta de interesse e permanência dos(as) alunos(as) na escola ou, até mesmo, no trato de conteúdos alheios aos interesses do alunado (PRIOTTO, BONETI, 2009). Assim, o incipiente enfretamento a questões de desvalorização da instituição para com o(a) aluno(a) e vice-versa, contribui para o apagamento da imagem da escola como espaço de integração/participação (SILVA, 2004) e de não violência (CAMACHO, 2001).

Por outro lado, o permanente quadro normativo/confrontivo (AQUINO, 1998), que constitui a dinâmica escolar, denota a incapacidade desse ambiente e de seus(as) agentes em lidar com a díade violência/autoridade (AQUINO, 1998), ou seja, de exercer, positivamente, o poder e de administrar os seus efeitos. O excesso no exercício do poder é um potencial vetor do simbolismo da violência, do estabelecimento de lugares de assujeitamento, de sujeitos e rituais de verdade (FOUCAULT, 1991), de realidades e de conhecimentos excludentes. Afinal, “la autoridad es siempre un referente importante contra el cual se ejerce resistencia y una permanente lucha contra el poder que ostenta (GARCÍA, MADRIAZA, 2005a, p. 12).

Certamente, a configuração da escola enquanto violenta passa, majoritariamente, pelo uso de símbolos de autoridade como ferramentas de poder sobre o outro. Professores(as), diretores(as) e supervisores(as), por exemplo, impõem, a partir de avaliações, atribuição de notas, entrega do boletim, nas expulsões e suspensões (PRIOTTO, BONETI, 2009; MACIEL, 2012) dentre tantos outros, formas de disciplinar e reduzir a autonomia do outro (GUIMARÃES, 1985; 1996) – em sua maioria, o alunado.

A escola tem se apresentado enquanto violenta em decorrência de suas próprias limitações – humanas e pedagógicas – de formar uma identidade e um trabalho coletivo tecidos a partir de “cidadanias” ou participações de cada sujeito que a compõe. Estas perspectivas são isoladas pela vigilância e pela homogeneidade da gestão dos espaços escolares (MACIEL, 2011). O emparedamento da palavra (SANTOS, RODRIGUES, 2013), a docilização dos corpos (GUIMARÃES, 1985), a gestão vigiada dos espaços e do tempo (ROUTTI, ALVES, CUBAS, 2006), somados a um modelo pedagógico que permite produzir o “diferente” (CANDAUI, 2003), são, hoje, os grandes desafios à superação da imagem da escola enquanto espaço de violência.

É na configuração dos sistemas disciplinar-pedagógicos de cada instituição de ensino que estão as respostas acerca de porque a escola é (ou não) lugar de violência. Esse espaço

que, em tese, representa a possibilidade de vislumbrar caminhos para a conquista do saber e da liberdade convive com desvios que fragmentam e dividem. No processo educativo, além da modelação a partir de grupos sociais, por faixa etária, nível de inteligência, sexo, cor ou outro, surgem às imagens dos bons(boas) e capazes e dos(as) incapazes e ruins (ITANI, 1998). Trata-se de categorias formadas a nível ideológico, mas que perfazem a posição da escola frente ao *outro*, fatores determinantes na construção de desigualdades demasiadamente violentas.

Os efeitos perversos dessa ideologização, trazidos por Itani (1998), representam, segundo López et al. (2011, p. 02): “[...] una pérdida del sentido de la educación que tras el fracaso de las escuelas [...] en cumplir las promesas de integración social, afectando especialmente a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad”.

É nesse sentido que entendemos que o ambiente escolar tem se fundado enquanto violento pelo fato de a escola negar/afastar a noção de que sua própria gênese e fundamento se dão na relação direta e contrária com a ideia de transgressão, ou de que é possível equacionar e exercer vigilância sobre a diversidade de elementos que compõem esse ambiente, construindo um *locus* de tranquilidade e docilidade desse lugar.

Portanto, entendemos que a escola deve ser, constantemente, investigada e submetida à crítica. Seu poder deve ser re-equacionado e trabalhado entre os seus membros. Pode-se trabalhar não na perspectiva da negação das conflitualidades ou com base na mera vigilância e punição delas, mas, sim, a partir da reflexão constante sobre as violências e as formas de preveni-las. Não se trata de questões que podem ser aplicadas de maneira pura e simples, mas, da construção de uma prática constante de inquietação em relação às manifestações das diferentes expressões violentas na escola e do reconhecimento quanto à complexidade em preveni-las e/ou enfrentá-las.

Pensando as conflitualidades sob essa perspectiva positiva e enquanto abertura a mudanças no ambiente escolar é que passamos a discutir acerca da educação em direitos humanos, na seção a seguir. Buscaremos discutir a EDH enquanto um dos elementos fundantes à passagem de um ambiente escolar hostil e pouco democrático, para uma escola que vivencia e dialoga com bases de cidadania, diversidade e diferença. Assim, a parte a seguir é apresentada enquanto base a ideia de uma escola democrática, baseada nos direitos humanos, capaz de possibilitar a vivência da cidadania como princípio a não violência.

## II – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIAS, FUNDAMENTOS E HORIZONTES

---

*“[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade de “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”.*

Paulo Freire, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**

A segunda seção da presente pesquisa é, ao mesmo tempo, fundamento inicial às ideias gerais desta investigação, como também elemento basilar aos olhares, às reflexões e às análises no/do campo dos direitos humanos.

Num primeiro momento, partiremos da análise da trajetória de construção e afirmação da educação em direitos no cenário brasileiro, especialmente, das conjunturas política e social que estiveram, desde a década de 60, associadas aos próprios fundamentos da EDH. Nesta passagem, o objetivo maior da discussão relaciona-se com a intenção de buscar evidenciar não só o importante caminho percorrido pela educação em direitos humanos na afirmação – e também defesa – destes direitos no Brasil, mas, também, apresentar alguns marcos normativos, políticos e outras discussões que perfizeram o sentido da EDH no cenário humanista nacional.

Destacando o subitem anterior, a segunda passagem desta seção disporá, essencialmente, acerca do importante cenário de afirmação e institucionalização da educação em direitos humanos a partir da década de 90, pelo governo brasileiro. Busca-se apontar os principais passos dados neste campo no que se refere à conjuntura político-jurídico-educacional, como forma de ilustrar a re[no]va agenda de lutas pelos direitos humanos.

Por fim, visamos apresentar alguns fundamentos à mudança, à crítica e à vivência da cidadania a partir dos princípios e bases da educação em direitos humanos, instituindo a discussão enquanto caminho a uma cultura dos direitos humanos.

## **2.1 Educação em direitos humanos: conjuntura(s) e desventura(s)**

As noções centrais que perfazem a grande ideia sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) estão imbricadas com a própria história de lutas e de aprendizados alcançados/postos em prática pelos diferentes grupos sociais que, ao longo do tempo – e, ainda hoje –, buscam a afirmação cidadã dos direitos humanos. *Foi e é* com o intuito de ser alcançado um imaginário a nível coletivo e, conseqüentemente, práticas sociais que representem e repercutam a não violência, não discriminação e o não preconceito, que a EDH é fundada.

Assim, adotamos nesta pesquisa a concepção de que os preceitos basilares deste campo do saber têm origem e fundamento no respeito e no reconhecimento do *outro*. Entendemos por “*outro*” aquele que, por algum aspecto ligado à cultura, cor, religião, etnia, sexualidade ou grupo social, por exemplo, reivindica a condição de ser, em sua particularidade, diferente; assim como, de ter considerado esse aspecto na vivência com o coletivo.

Este processo histórico de desventuras – mas também de conquistas – é fortemente delineado, no Brasil, nas últimas décadas a partir de inúmeros acontecimentos que têm possibilitado à sociedade brasileira experimentar e trazer à tona expressivas participações e mobilizações. Esses fatores foram, no passado, e são, no presente do país, elementos fundamentais para o forte crescimento de novas forças sociais, resultantes/resultados de um processo de formação e amadurecimento *pela e na* luta social. Dallari (2007) aponta que este processo é fortemente visto na luta contra a ditadura civil-militar<sup>53</sup> implantada no Brasil em 1964 e que também é reflexo – e influência – do consenso mundial, ainda vigente, de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> O uso do termo “civil-militar” decorre da compreensão de que o regime militar brasileiro contou, de modo decisivo, com a participação de “civis” pertencentes a segmentos dominantes da época – políticos, empresários, forças armadas etc – que foram influenciadores, partícipes e coautores das atrocidades ocorridas durante os “anos de chumbo” no Brasil, inclusive com a colaboração dos Estados Unidos na arquitetura e execução desse regime.

<sup>54</sup> Podemos compreender este consenso a partir do esforço da Organização das Nações Unidas em construir um discurso global afirmador dos direitos humanos. Ao longo do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é trazida a noção de que toda a humanidade compartilha de alguns valores comuns, considerados fundamento, inspiração e orientação

Assim, Fortes (2010, p. 07) afirma que:

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já chamava a atenção **para a necessidade de que indivíduos e entidades se esforcem pela Educação em Direitos Humanos**, anunciando e colaborando para forjar a inquietação de Hanna Arendt de que os homens não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos **em processos de construção e reconstrução, de organização e de luta política**. (grifos nossos)

A importância do desenvolvimento de uma educação em os direitos humanos, enquanto instrumento de “mobilização”, frente às violações de direitos humanos, não só no Brasil, mas também no mundo, já era mencionada pela Organização das Nações Unidas (ONU) quando da necessidade em ser disseminado entre todos os povos do planeta o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Esse documento ainda recomendou aos governos que viabilizassem sua disseminação, apresentação, leitura e exposição, *sobretudo em escolas e outras instituições educacionais* (ONU, 1948).

Antes mesmo do Golpe Militar de 1964 no Brasil, na década de cinquenta, ações voltadas ao incentivo e facilitação da leitura da Declaração Universal em escolas e programas de educação de adultos, assim como por meio da imprensa, do rádio e de vídeos educativos, já eram executadas por diversos Conselhos da ONU (SYMONEDES, 1998) como mecanismos à difusão dos DH.

Foi a partir das experiências desenvolvidas nesse período que, em 1971, a Comissão de Direitos Humanos da ONU solicitou à Unesco a realização de um estudo sistemático quanto à viabilidade e ao desenvolvimento de uma disciplina científico-acadêmica a respeito do tema direitos humanos. A intenção das Nações Unidas já apontava para um cenário que pudesse facilitar a compreensão, o estudo e o ensino da temática no nível universitário e, subsequentemente, nos outros níveis de formação.

Neste campo de (re)significações da época, mesmo que de modo intuitivo ou desarranjado, foi/é a partir da EDH que a sociedade civil brasileira – e também mundial – pôde encontrar subsídios à construção – e à permanente busca – de um pensamento coletivo por uma sociedade democrática e respeitadora da dignidade humana<sup>55</sup>.

Dallari (2007) e Zenaide (2010) relacionam o próprio “nascimento” dos direitos humanos com a capacidade de resistência do povo brasileiro frente às prisões arbitrárias e à tortura como práticas institucionais à época da ditadura civil-militar. Para eles, a educação em

---

no processo de crescimento e desenvolvimento da comunidade internacional, compreendida não apenas como uma comunidade constituída por Estados-nação, independentes, *mas também de indivíduos livres e iguais* (ADORNO, 1999).

<sup>55</sup> Segundo Viola (2010), após os flagelos da Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a enxergar e a desenvolver de modo inadiável, por meio de ações humanistas, a necessidade/importância em educar para os direitos humanos como instrumento voltado à não violação desses.

direitos humanos não se dissociava/dissocia das lutas pelo reconhecimento e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos, pelo contrário, associa a cultura do direito à prática democrática.

Assim, a EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico-reivindicatório do movimento contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários. É no sentido de reafirmar esta importante característica da educação em direitos humanos que Dallari (2009) menciona que “até então éramos um ajuntamento de indivíduos”. O autor traz o pensamento de que um projeto de nação só se tornaria viável a partir do engajamento de cada indivíduo em prol da coletividade.

O ensaio de aproximação com os movimentos sociais na década de 1960 foi determinante para a gestação – entre os atores sociais – de processos de conhecimento e de aprendizagem. Esta seria, segundo Silva (2000), a primeira fase da EDH – denominada pela autora de ativismo político –, considerando que a maneira espontaneísta pela qual a educação em direitos humanos se deu nessa época, embora carregada de uma lógica de reivindicação, implicou na construção de experiências educacionais que buscavam romper com o modelo autoritário vigente.

De modo consequente,

[...] na ditadura militar, tivemos que aprender a resistir e intervir [...]; nas décadas de 1970 e 1980, **aprendemos a educar em direitos humanos** junto com os trabalhadores rurais, o movimento pela anistia, o movimento feminista, os movimentos populares, os movimentos dos direitos humanos, os movimentos pela defesa da educação [...]. Nos anos 1990, expandimos para as esferas públicas da cidadania, intervindo, capacitando e avaliando os avanços nas políticas públicas (ZENAIDE, 2010, p. 69, grifo nosso).

Vê-se que a educação em direitos humanos assumiu – e ainda assume –, antes de tudo, a proposta de ser um mecanismo político de defesa dos direitos humanos e contra as variadas formas de violência.

É nesse momento, para resistir às violências e opor-se à ditadura, que o povo foi tomando consciência, foi se organizando e, exatamente nesse período, surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia (DALLARI, 2007).

Assim, houve um forte avanço na qualidade das reivindicações da população. A contínua reflexividade quanto às demandas sociais da época e a prática pautada em preceitos educativo-humanísticos se deram, especialmente, pela participação a nível nacional de:

[...] comissões de direitos humanos, compostas por juristas, por membros da Igreja Católica, do meio universitário, de movimentos sociais, que foram incorporados ao



campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal, de teses acadêmicas [...] (SADER, 2007, p. 81).

Assim como no exemplo do Brasil, há também muito que se aprender com a experiência do Cone Sul latino-americano<sup>56</sup>. Os abusos sofridos durante os períodos de regime militar reduziam os direitos humanos a sua dimensão mais elementar, quase que biológica, da sobrevivência e requeriam do povo maior conhecimento de causa para o contra discurso e para a ação política. Esse quadro de transição para o regime democrático representou a abertura a um processo de construção da subjetividade individual e coletiva das sociedades, inclusive a brasileira, em relação ao “*outro*” em geral, e, em particular, a um “*outro* privilegiado”, o Estado.

Foi também a partir dos preceitos da educação em direitos humanos que foram gestadas, ao longo dos períodos de transição democrática no Cone Sul, algumas iniciativas que pontuavam a proteção/promoção dos direitos dos direitos humanos a partir dos fundamentos da EDH. Assim, educar para os direitos humanos na América Latina se constituiu em um:

[...] Espaço de encontro entre educadores populares e simultaneamente de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRÍO, 1991, p. 33).

Dessa forma, podemos, desde já, exemplificar:

Em 1986, tem início o envolvimento da Comissão de Justiça e Paz com o serviço Paz e Justiça (Serpaj), no Uruguai, fundado [...] em 1980, em plena ditadura militar. Inspirando-se na Teologia da Libertação e no trabalho de Paulo Freire, os ativistas do Serpaj **desenvolviam um projeto de Educação em Direitos Humanos** – o qual, pouco depois, seria premiado pela Unesco (BENEVIDES, 2009, p. 322, grifo nosso).

Vê-se que há um forte elo entre a causa religiosa teológico-libertadora, a “luta freireana” contra a opressão, a defesa ao exercício de direitos fundamentais e a noção que cerca a instrumentalização da educação em direitos humanos neste período<sup>57</sup>. Benevides

<sup>56</sup> Podemos ampliar este panorama de lutas pela “construção de uma história dos direitos humanos” a outros países do Cone Sul Latino-americano. Merece forte destaque a mobilização ocorrida na Argentina conhecida como “Abuelas de Plaza de Mayo”, uma dissidência do movimento das “Madres de Plaza de Mayo”, formado por mães que foram submetidas a práticas de tortura e inúmeras violências à época de seus partos e separadas de seus(suas) filhos(as) recém-nascidos(as). Estas mulheres desenvolveram processos de resistência e, mesmo de modo vigiado, buscavam restituir a identidade de seus(suas) filhos(as) e netos(as) desaparecidos(as) – para elas, mortos(as) pelo regime civil-militar. A partir da mobilização social, estas mulheres encontravam mecanismos para não serem atingidas pela mesma repressão que atingiu seus filhos e netos. Mostraram a toda a sociedade as graves violações pelas quais passaram. A educação em direitos humanos assumia a condição de elemento propulsor da busca por justiça e pela afirmação de um quadro não mais violador de direitos, mas de uma educação para o “nunca mais”.

<sup>57</sup> Os cursos promovidos nesta época pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), sediado na Costa Rica, foram outros importantes instrumentos da Comissão de Justiça e Paz na promoção da educação em direitos humanos enquanto instrumento contra a repressão (BENEVIDES, 2009, p. 322).

(2009) aponta que o trabalho de Margarida Genevois<sup>58</sup> e o pensamento libertador de Paulo Freire foram elementos de destaque nessa composição de um quadro que pudesse articular a busca por um estado democrático e pela vivência plena de direitos a qual chamamos de luta “problematizadora do cotidiano”.

De modo especial, o pensamento de Paulo Freire foi/é visto como o grande proliferador da ideia de uma educação reflexiva e para a libertação, sempre permeadas pela noção, problematizada, do “humano”. Suas discussões contribuíram, decisivamente, na configuração dos quadros sociais de luta e no pensamento pedagógico-político do Brasil e da América Latina a partir da década de 60.

Segundo Olabuenaga, Morales e Marroquin (1975), os ensinamentos de Freire colaboraram para a construção de um sentido de responsabilidade político social ante aos fatos de violação ocorridos, e, principalmente, fomentaram uma “hipersensibilidad histórica”, capaz de, no imaginário social, difundir uma “reflexão ininterrupta” acerca das violências ocorridas na conjuntura da época.

Esse “fidelismo” às ideias de Paulo Freire repercutiu nos movimentos/acontecimentos da época sob a forma de uma funcionalidade extremamente profunda, certamente, uma fidelidade ultra dogmática à possibilidade a um destino e à emancipação (OLABUENAGA; MORALES; MARROQUIN, 1975). A autoderminação freireana abriu caminho à busca coletiva pela força humanístico-política-educacional dos movimentos sociais da época.

Tomamos a ideia nesta pesquisa de que a teoria pedagógica de Paulo Freire significou em uma estratégia político-educativa – em direitos humanos – para a sociedade brasileira e também Latino-americana<sup>59</sup>. É nesse sentido que entendemos que toda a *consciência transitiva* e *dialogante* proposta por Freire teve grande valor e funcionalidade na luta pelo respeito aos direitos humanos, além de construir o conceito do que denominamos nesta pesquisa de *dimensionalismo político da educação em direitos humanos*.

O “unidimensionalismo” político e social, a forte inação e alienação das classes populares, no que tange a cidadania e os direitos sociais, dentre tantas outras questões, foram – e ainda são – grandes desafios aos direitos humanos no decorrer de quadros de totalitarismo e, até mesmo, em democracias recém-instauradas. Assim, conceituamos a ideia de *dimensionalismo político da educação em direitos humanos* como sendo o processo

---

<sup>58</sup> Tendo desenvolvido um importante trabalho junto a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a partir de 1972, na defesa e promoção dos direitos humanos, Margarida Genevois é um dos grandes expoentes da educação em direitos humanos no Brasil.

<sup>59</sup> Os demais países que assim como o Brasil passaram por regimes civil-militares também tiveram uma grande aproximação com o marco situacional brasileiro e com as ideias de Freire.

alternativo à resistência e à luta contra toda e qualquer dialética vanguardista de massa, intransigente e tirana que ameace a vivência da cidadania individual e coletiva.

A vivência gestada a partir da pedagogia de Paulo Freire, frente à ditadura civil-militar no Brasil, é um rico campo para essa discussão. Apoiamo-nos nas ideias de Freire (1995; 1996) para discutir o plano de que a EDH construiu espaços de vivência democrática e de conhecimento acerca dos direitos fundamentais no período de luta contra o regime militar brasileiro. Também, fomentou discursos e aprendizagens capazes de desconstruir a noção, já marginalizada, dos direitos humanos. Inclusive, é em relação a essa época que repousa a ideia de que “direitos humanos são direitos de bandidos”. Aqueles que defendiam os cidadãos perseguidos, presos e torturados pela ditadura civil-militar foram estigmatizados, em nome da manutenção do regime, como “defensores de bandidos”, já tidos enquanto “marginais” pelo fato de serem “comunistas”. Essa ideia foi fortemente realçada durante e no pós-repressão do civil-militarismo no Brasil.

Sader (2007, p. 82) afirma que esta conhecida criminalização que se costumava fazer dos direitos humanos – e que, erroneamente, continua a ser feita –, sendo chamados de “direitos dos bandidos”, dava-se, especialmente, com a complacência de políticos, muitas vezes vinculados diretamente a policiais, a paramilitares e a esquadrões de extermínio. Setores da própria esquerda, temerosos, às vezes, de serem caracterizados como coniventes com criminosos, cediam às pressões da opinião público-política, fabricadas pelos mecanismos de repressão.

A EDH desenvolvida ao longo dos anos 60, 70 e 80 carregou a convicção sociológica de Paulo Freire ao atentar, segundo Olabuenaga, Morales e Marroquin (1975, p. 16), que a sociedade daquela época estava inserida num “contexto de caos<sup>60</sup>”, em que: “Se han roto los mecanismos de contención social que la estructuraban y se perfila um nuevo juego de fuerzas y de condicionamientos para la convivencia social”.

Segundo Yamasaki (2007), foi também a partir da pedagogia da esperança<sup>61</sup>, cultivada por Freire, que os movimentos populares da época semearam e celebraram a vida na sociedade brasileira frente à constante violência. O pensamento freireano também convidou o povo brasileiro – cotidianamente oprimido pelo civil-militarismo – a *ser e construir* um cenário social liberto de constantes opressões e violações, com inspiração em um movimento educativo-humanístico e revolucionário – em face dos opressores. Os ideais freireanos

---

<sup>60</sup> Um contexto de violações e de permanentes opressões, de desrespeito à dignidade humana.

<sup>61</sup> Freire apresenta-nos a “pedagogia da esperança” enquanto processo de sobreposição de uma condição de opressão a partir de uma dialética emancipatória de si e do outro. Uma espécie de consciência de si e do mundo, a aderência deste àquele, uma ação capaz de evidenciar que o fim das relações de exploração do *outro* não pode se dar por obra dos opressores, mas tão-só *pela ação libertadora dos oprimidos*.

contribuíram, decisivamente, com a reconstrução da história do Brasil, ao lado de outros(as) pensadores(as) que ajudaram a compreender a estrutura social e política brasileira. Entre eles é possível destacar: Florestan Fernandes (1968; 1986), Francisco de Oliveira (1980; 1987), Darcy Ribeiro (1993; 1995), Dalmo Dallari (1995; 1998), Fabio Comparato (1999).

Assim, poderíamos relacionar a construção da ideia de *dimensionalismo político da educação em direitos humanos*, a partir das influências da pedagogia freireana (FREIRE, 1995; 1996), construindo alguns pontos e/ou hipóteses convergentes e interligados entre si, que foram ampliados no percurso histórico desse movimento, como veremos no decorrer dessa seção.

*i. A educação em direitos humanos como prática de liberdade:* a apreensão de saberes é elemento fundante – e, ao mesmo tempo, decorre – de um processo mais amplo de conhecimento de direitos, de leitura de mundo e de reflexão acerca dos problemas sociais comuns na reivindicação de garantias sociais. A autodeterminação social é elemento chave no fomento de práticas coletivas de libertação das opressões. A via ativa da ação social é, antes de tudo, resultado da emancipação dos sujeitos – aprendentes –, conhecedores e intervenientes no *status quo*, sujeitos ativos e humanizados, construtores de uma história coletiva.

*ii. A mudança/desenvolvimento social enquanto elemento propulsor das lutas sociais e de práticas sociais voltadas aos direitos humanos:* este ponto está diretamente relacionado com o anterior. É na cultura e na prática da democracia que as aprendizagens sociais/coletivas passam a convergir para a afirmação da cidadania. É no jogo de lutas exercido pelos atores sociais que as estruturas de opressão são destituídas. Somente por meio de uma cidadania e educação reivindicatórias que estratégias problematizadoras podem convergir para mudanças substanciais nas condições de convívio social. Nessa dinâmica, a afirmação de novos direitos amplia, reafirma e abre espaço para serem buscadas novas e mais completas garantias.

A EDH, simultaneamente, nasce e se afirma enquanto *processo* e *produto final* dos princípios do projeto da educação popular freireana, *fundante* e também *fundada* para/na vocação em se construir um novo cenário de direitos, potencializando a transformação social pela luta. Podemos entendê-la como sendo um projeto de natureza histórica e estrutural, direcionado ao compromisso e à mobilização que orientam a mudança. Os ideais educativo-humanistas rompem com as discrepâncias da barbárie, da cultura do autoritarismo e do esquecimento, apodera sujeitos historicamente subalternizados acerca do passado e do presente (VIOLA, 2010) e converge para um futuro afirmador dos direitos humanos.

O empoderamento dos diferentes sujeitos e grupos sociais vulnerabilizados por regimes de repressão esteve, na história, intimamente relacionado às práticas sociais vivenciadas cotidianamente. Freire contribuiu com o pensamento de que a busca por espaços de poder deveria significar a luta por emancipação dos atores sociais. E indicava para: “[...] um processo político de classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (FREIRE, 1995, p. 32).

Foi, especialmente, no período da ditadura civil-militar que o pensamento de Paulo Freire trouxe à tona a existência de “processos sociais desumanizantes”, negadores do diálogo emancipatório do sujeito, que mantinham inúmeras “amarras” sociais. Freire contribuiu para a ideia de que educar em direitos humanos desvela a sujeição da população e a negação desses direitos, ao passo que indica caminhos à mudança por meio do exercício da cidadania.

Sobre o ideário freireano, só a partir da reafirmação da participação e de um processo de conhecimento e interação social com os direitos é que se poderia vislumbrar um cotidiano cidadão. Incorporar e privilegiar a educação popular, reinventada e construída a partir de um diálogo entre pares, seria, para ele, o processo capaz de quebrar com a lógica de reprodução de práticas hierarquizadas de poder, que não desenvolviam a consciência crítica e que oprimiam e violavam a dignidade humana (FREIRE, 1995).

É a partir da noção do “estar *com* o mundo” e não apenas “estar *no* mundo” que Paulo Freire muito contribuiu para a dialética formadora da educação em direitos humanos. Toda essa dialogicidade (re)afirmada no pensamento freireano contribuiu para a abertura democrático-cidadã do país, enquanto um signo orientador, crítico, fundado na reflexividade e não de modo meramente mecânico.

Nesse sentido, deve-se entender que há na história humanista de lutas muito da educação em direitos humanos e vice-versa. A potencialidade educativo-humanística marca a história da sociedade brasileira – e de tantos outros países, especialmente, os da América Latina – no que diz respeito à resignação social frente às violações de direitos fundamentais.

Utilizamos da ideia de resignação trazida por Boaventura de Souza Santos (2013), em que o autor afirma que a maneira pela qual a sociedade se organiza em torno das questões sociais se institui enquanto elemento de reivindicação política e constitutivo da vida pública. É nesse sentido que a educação em direitos humanos se apresentou – e tem se apresentado – como instrumento dialógico na construção dos direitos humanos ao longo dos tempos e, na sociedade contemporânea globalizada, como alternativa frente à sua essência individualista.

A EDH ressignifica a ação política e contribuiu para a transformação social *no* e *pelo* exercício de uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), pela construção de fundamentos

éticos mínimos de justiça social e de democracia (CANDAU et al., 2013). Tomando assim como referência a conceituação trazida por Benevides (1991, p. 20) em que, para a autora, o exercício da cidadania ativa traduz e requer a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”.

É nesse sentido que:

[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, **com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder** (FREIRE, 1996, p. 99, grifo nosso).

Podemos afirmar que a educação em direitos humanos foi decisiva na história brasileira, em especial no período da ditadura civil-militar, por ter conseguido evidenciar a necessidade de busca pela concretização da cidadania nacional, estilhaçada pelo totalitarismo da época. De modo particular, seus preceitos figuraram entre as décadas de 1960, 1970 e 1980 como instrumento de conhecimento de direitos, na formação de valores e de atitudes (SILVA; TAVARES, 2011), *na e por meio* da luta social em favor do respeito aos direitos humanos, assim como, na vivência – mesmo que ameaçada – destes.

Todo o decorrer e, principalmente, o ápice deste processo de lutas – e também de formação – resultou em fundamentais conjecturas à democracia, de extrema importância aos direitos humanos na história do Brasil.

Em um salto no tempo, entre os anos de 1970 e 1980 são identificados inúmeros fatos que evidenciam a importância e a dimensão do “fazer” e da “pedagogia de lutas” neste período. Foi movido pela ideia de “autodeterminação” que em meados de 1985, o movimento em prol das “Diretas Já” congregou diversos segmentos da sociedade civil brasileira a fim de serem viabilizadas eleições diretas para Presidente da República. Todo este processo de mobilização, de distensão política e de redemocratização do país – assim como na América Latina – significaria, segundo Silva (2000), a segunda fase da EDH, iniciada na metade dos anos 80.

Segundo Miranda (2006, p. 37): “[...] mesmo não obtendo sucesso, os diferentes grupos, movimentos sociais e comunidades de base conseguiram participar da elaboração da Constituição, por meio das Emendas Populares, Plebiscito e Audiências Públicas”. A participação popular<sup>62</sup> e a reivindicação por direitos marcam este período, e, são frutos de um

---

<sup>62</sup> O pensamento de Paulo Freire é de extrema importância quando se trata da educação popular. Estando voltado para um processo diferenciado de escolarização, as raízes deste “caminho” se dão *na e pela* formação de consciência do sujeito, no modo como se relaciona com seu entorno.

amadurecimento e de imensuráveis aprendizagens – em direitos humanos – da sociedade brasileira, advindas de um processo anterior, ainda contínuo, de lutas.

Todo o processo de “conhecimento de direitos” alicerçado pela EDH nos movimentos sociais combatentes da ditadura civil-militar passa a travar uma nova batalha, desta vez por democracia. A agitação do movimento pró-participação popular na Constituinte<sup>63</sup> assumiu neste momento da história brasileira a função de esclarecer à população – que conviveu durante 21 anos com o regime civil-militar – o que vinha a ser a democracia e a liberdade (MIRANDA, 2006, p. 37).

De modo particular, a segunda metade dos anos 80 trouxe – junto à ideia de democracia – a noção de que a mera passagem de um estado totalitário para o republicanismo não simbolizava a total condição de serem ultrapassadas as graves violações aos direitos humanos ocorridas em tempos passados. Pelo contrário, realçou-se a noção de que se tornava indispensável ir além e romper com a cultura dos privilégios, da estigmatização e preconceito e do não reconhecimento da coletividade e do *outro* enquanto construtores da cidadania e do bem-estar nacional. É nessa época e com esse objetivo que, de modo expressivo e palpável, são desenvolvidas importantes ações de educação em direitos humanos.

Os anos que sucederam o importante “elo” com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) culminaram em ações de afirmação e disseminação da educação em direitos humanos no Brasil, que, conforme aponta Miranda (2006, p. 56): “[...] financiados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos e com o apoio da Unesco, dezenas de cursos, seminários, palestras, oficinas, foram feitos para criar uma cultura de direitos humanos e novas práticas sociais. Esse período e ações marcam, segundo Magendzo (1999), a expansão em rede da EDH não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

Os projetos relacionados à EDH no nosso país foram concentrados, inicialmente, em alguns polos: no Nordeste, com a atuação da Universidade Federal da Paraíba e com o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP), que assumiram, junto com o Conselho Estadual de Defesa do Homem e do Cidadão, a organização de inúmeras ações e importantes iniciativas sobre o tema; e no Sudeste com o já mencionado Núcleo de Direitos Humanos da PUC do Rio de Janeiro, e com o projeto da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo (CANDAUI, 2000), ações que foram sucedidas por alguns

---

<sup>63</sup> Importantes atores sociais como Fábio Konder Comparato, Dom Mauro Moreli e Dalmo Dallari, dentre outras, foram decisivas para este movimento que colheu milhões de assinaturas de eleitores a fim de que fosse possível incluir emendas que regulamentassem inúmeras demandas sociais. Isso, pela permissão da reforma agrária e da reforma urbana, pela mudança do paradigma de criança e adolescente, passando a vê-los(as) enquanto sujeitos de direito em condições peculiares de desenvolvimento, pela igualdade jurídica entre homens e mulheres, pela criminalização do racismo, pela instituição do Sistema Único de Saúde, pelo direito à participação política, em favor do direito de reunião, dentre tantos outros (MIRANDA, 2006, p. 37-38).

seminários temáticos. Também, em Pernambuco, no período de 1987 a 1991, iniciava-se uma experiência de trazer os conteúdos de DH para o currículo escolar e para a formação dos profissionais no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, na perspectiva de desenvolver essas ações enquanto política de sistema educativo no Estado. Essa experiência também teve o apoio do Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica.

Não só a realização destas ações, mas toda a sistemática dialógica pela qual a EDH foi se afirmando no cenário político, social e educacional do país, aponta e perfaz a ininterrupta busca pela constante mudança e adequação deste campo do saber na superação de cenários de graves violações aos direitos humanos (VIVALDO, 2006, p. 79). Foi a partir das discussões de grupo, da confecção de materiais relacionados à língua portuguesa, na prática/discussão coletiva, e, principalmente, no intuito em ser expandida/disseminada a experiência da EDH para todo o país que estes seminários foram decisivos para consolidação da agenda educativo-humanista no Brasil<sup>64</sup>.

Candau (2003, p. 75) reafirma que este processo mobilizatório, instituinte e sistematizador do projeto de educar em direitos humanos contou com o marcante impulso dos cursos, oficinas, encontros, mesas-redondas e outras atividades promovidas por sindicatos e organizações não-governamentais, orientadas para os professores(as), líderes comunitários, organizações populares e outros agentes sociais.

Neste importante momento da história, as ações desenvolvidas re-apresentaram a EDH enquanto instrumento formativo de uma cultura humanista. Falamos de um grande e importante projeto, que, na articulação de diversos grupos ligados a causa dos direitos humanos, pôde instituir, integralizar e transversalizar a EDH na matriz discursiva, política, pedagógica e cidadã de ações voltadas à proteção dos direitos fundamentais de inúmeros grupos sociais.

De modo conseqüente, é essa concepção do conteúdo aberto dos DH que inspira a Constituição Federal de 1988, que representa um marco histórico para a EDH no Brasil, assim como é produto dela.

É com o advento da Constituição de 1988 que passou a haver no Brasil uma forte ampliação dessas ideias, que, a princípio, deu-se de modo acentuado a partir da participação social na incorporação, criação e ratificação de normativas, em relação a esse assunto, no âmbito jurídico nacional, principalmente pela defesa da democracia.

A Constituição de 1988, segundo Dallari (2007, p. 29):

---

<sup>64</sup> Além de Recife, os outros três seminários realizados ocorreram nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.



[...] foi a **expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo** e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana **de grande parte da população brasileira**, vítima tradicional de um ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade. (grifos nossos).

Como também, Fernandes e Paludeto (2010, p. 04) afirmam que neste cenário de ampliação/afirmação de direitos: “Houve a ratificação da Convenção de Haia, dos Direitos da Criança e dos Adolescentes e, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996)”.

“Resultado” das lutas sociais contra as inúmeras formas de opressão ocorridas durante o regime civil-militar, a CF de 1988 retoma não só o quadro democrático no Brasil, mas aponta para a importante influência da educação em direitos humanos no processo de transformações de uma nação. Assim, a EDH readquire – de modo mais definido e vivo – a importante conotação de instrumento ampliador de garantias, partindo das noções de cidadania e governança pública para a – necessária – afirmação de uma cultura democrática e dos direitos humanos.

Partindo da posição contemporânea de que as Constituições ocupam não só o papel de legitimar, limitar e garantir direitos – mera formalização de direitos –, a perspectiva observada na Constituição brasileira de 1988, pela própria denominação de “Constituição Cidadã”, assume a intenção de incorporar, de modo mais eficaz e ativo, no ordenamento jurídico nacional, um conjunto de ações que possam, efetiva e materialmente, construir uma vivência coletiva da cidadania.

Existe muito dos direitos humanos e, conseqüentemente, da educação em direitos humanos na instituição da nova ordem jurídica no Brasil. É nessa perspectiva emancipatório-participativa da Lei brasileira que se passa a observar que a contribuição e o avanço normativo, em se tratando da temática dos direitos humanos no Brasil, é resultado da própria emancipação social dos atores envolvidos. Desse modo: “[...] os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 108).

É a partir do desenho desta conjuntura que, segundo Viola (2010, p. 15):

O tema educação em direitos humanos é recente na história brasileira. Surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, **com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos.** (grifo nosso).

A importância da nossa Carta Magna em vigor é acompanhada, também, pela (re)afirmação de instrumentos, fundamentos e marcos jurídicos<sup>65</sup> sobre a EDH, fator que, segundo Silva (2011), abre espaço a partir da década de 90 para a terceira fase da educação em direitos humanos, marcada pela aprovação/publicação de importantes marcos desse campo.

Assim, a agenda, a atualização das demandas e essa conjuntura socio-jurídico-político-educacional da educação em direitos humanos passa a ganhar novos contornos a partir das – também novas – significações democráticas na/da sociedade brasileira. Em relação a este objeto, passam a existir novos olhares, dinâmicas, temáticas e dilemas contemporâneos – ou não – que cada vez mais o ressignifica.

A EDH ressurge na contemporaneidade democrática – mas, globalizada e individualizante – enquanto espaço e mecanismo capaz de materializar as diretrizes normativas que asseguram os direitos humanos. É na dialogicidade de seu debate que o real sentido da diversidade, da solidariedade e da dignidade – nesta pesquisa entendida como reconhecimento do *outro* – constituem-se e dão [novo] sentido ao conjugado de leis que protegem os direitos humanos.

Também, a conjuntura social atual, regida pela globalização – cada vez mais perversa –, pelas políticas de arranjo neoliberal e na (in)segurança global, são circunstâncias que estão realçando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações, e, conseqüentemente, tornando-se um desafio à EDH na atual conjuntura democrática.

Candau (2007) ainda aponta para o seguinte cenário: estes problemas não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. Ao nosso ver, passa operar nesta lógica uma forte “indivisibilização”, na qual são tidos enquanto “diferentes” as pessoas que, por suas particularidades socio-político-culturais, não se amoldam a um contexto social cada vez mais marcado pela competitividade e pela lógica do mercado.

Assim, torna-se evidente que os preceitos educativo-humanistas têm assumido, nos dias de hoje, a responsabilidade de construir, além de uma renovada ordem democrática, um contra-discurso no qual a recorrente “descartabilidade” humana seja substituída pelo

---

<sup>65</sup> Alguns instrumentos foram reafirmados pela instalação da democracia e pelas conquistas das lutas quotidianas. Em âmbito internacional, especialmente, na América Latina, destacam-se inúmeras normativas que balizam e reafirmam o objeto da EDH, dentre elas: a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, os Pactos Internacionais de proteção aos Direitos Humanos – Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos e o de defesa dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais –, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, as Convenções Interamericanas para Prevenir e Punir a Tortura e para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, todos ratificados e incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro.

horizonte do “direito a ter direitos” e pela responsabilidade e deveres de cidadão pelo/com o “humano” e o bem comum.

A vivência de valores democrático-republicanos, os preceitos de solidariedade e o reconhecimento de dignidade humana de cada cidadão, constituem, ao mesmo tempo, o fundamento e a finalidade em “educar para os direitos humanos” na consolidação desses direitos. Construir uma sociedade pautada na paz social e no respeito aos direitos humanos institui-se como o grande desafio da EDH, em uma agenda necessária e urgente.

Em uma significação muito próxima, podemos entendermos que: sem que os direitos das pessoas sejam defendidos, a democracia se esfacela; sem preceitos democráticos mínimos, não existe abertura ao diálogo e ao encontro do *outro* para a solução pacífica de conflitos. Assim, a agenda democrática sintetiza a própria afirmação dos direitos humanos. Afinal, é possível que um sistema jurídico exista sem democracia, mas não há democracia sem direito.

Os caminhos de desventuras percorridos a partir dos processos de EDH no Brasil evidenciam que é na associação entre dignidade, direitos e democracia que o próprio conceito desta última se funda. O seu alcance como sistema de governo caminha, na realidade brasileira, para a afirmação de uma cultura de valores a partir da educação em direitos humanos. Tem significado a possibilidade de caminharmos para um regime fundado na participação popular na construção do pleno respeito aos direitos humanos.

Entendemos que o final dos anos 80 e início dos anos 90 marcam, de modo expressivo, a passagem para um cenário de diálogo acerca da necessária preservação e respeito aos direitos humanos como elementos fundantes de um quadro de bem estar social e de abertura a práticas cidadãs.

A experiência e trajetória brasileira revelam a importância da EDH na aplicação e ampliação dos princípios da democracia a nível coletivo; de como esses pressupostos dinamizam e difundem a dimensão da politicidade freireana, a serviço dos direitos humanos, da cidadania e da democracia. Para Estêvão (2011) a “politicidade” pode ser traduzida na cosmopoliticidade ao serviço da cidadania terrestre e no assentamento em valores fundamentais. Esta compreensão articula-se, também, com a ética de uma justiça universal.

Portanto, o entendimento quanto os caminhos percorridos a partir da EDH, no que diz respeito à realidade brasileira, evidencia-nos a intrínseca relação entre a vivência cidadã e o reconhecimento dos direitos humanos enquanto pressupostos à formação de um panorama democrático.

## 2.2 Contemporaneidade e educação em direitos humanos: o século XXI e uma nova agenda de lutas

A construção político-pedagógica da EDH, ao mesmo tempo em que constrói o significado desse campo do conhecimento e de lutas políticas, aponta para documentos, acontecimentos e esforços institucionais desenvolvidos mundialmente na busca pela afirmação global deste objeto. É nesse cenário – marcado por contínuas e graduais conquistas – que a temática vem obtendo ampla significação para a proteção e afirmação dos direitos humanos no mundo e, de modo especial, no Brasil. Notadamente, num processo que se inicia de modo mais sistemático a partir do final dos anos 80 e se amplia, principalmente, no início dos anos 2000.

Esse período que compreende o final dos anos 80 e alcança os primeiros anos dos anos 2000 permite demarcar dois grandes blocos de produção pedagógico-legislativa sobre a educação em direitos humanos: a *politização* e a *interseccionalização* da EDH.

Num primeiro plano – do final dos anos 80 ao final dos anos 90 – os esforços em demarcar a EDH como sendo contribuição à garantia de um país e de um mundo mais diverso, sem desigualdades e reconhecedor dos direitos humanos designa o período ao qual nos referimos como sendo de *politização da educação em direitos humanos*<sup>66</sup>. Trata-se do período de forte inclinação, no Brasil e no mundo, quanto à apresentação de legislações, programas e ações voltadas a difundir e afirmar práticas em EDH como mecanismos à não violação de garantias fundamentais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Viena (ONU, 1993a), fruto da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 1995), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) e a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996b) sintetizam esse esforço, no Brasil e no mundo.

Partindo da experiência brasileira, a Constituição Federal de 1988, passa a cumprir um papel fundamental no desenvolvimento da cultura dos direitos humanos. Não apenas por apontar mecanismos ao reconhecimento de tais direitos, mas, principalmente, por representar simbólica, social e politicamente um signo à não banalização de violações. O discurso jurídico adotado nesse documento ao apresentar garantias individuais e coletivas de não submissão,

---

<sup>66</sup> Utilizamos o termo “politização” enquanto sinônimo a ideia de que as legislações, ações e programas apresentados nesse período, tanto mundialmente como no Brasil, deram maior foco a EDH como via à construção de um cenário social livre de violações de direitos. A concepção de que é possível afirmar direitos e prevenir violações a partir de aprendizagens é ponto-chave nesse momento da história.

exclusão, exploração, discriminação, violência, preconceito ou perseguição abre espaço a um discurso afirmador da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), e da cidadania (art. 1º, II) (BRASIL, 1988). A redemocratização dá início, no Brasil, à incorporação de direitos humanos nas políticas governamentais e de práticas e discursos sociais voltados à ampla universalização dessas garantias.

Em se tratando da experiência mundial, destaca-se, no final do Século XX, especificamente em 1993, a realização da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, de Viena<sup>67</sup>, circunstância na qual a Organização das Nações Unidas expôs forte interesse em desenvolver políticas e ações educativas de alcance mundial, visando ao fortalecimento da cidadania por meio da educação em matéria de direitos humanos. Sentidos e intenções que acompanharam a consagração das ideias de “universalidade” – no sentido de “natureza universal” – e de “indivisibilidade” dos direitos humanos, que foram afirmadas nessa ocasião (ONU, 1993a).

Assim, ao mesmo tempo em que o documento produto desta Conferência trouxe o debate sobre a temática da EDH, também conceituou este objeto, apontando que:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, **para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos** (ONU, 1993a, p. 09, grifo nosso).

A princípio, a educação em direitos humanos é assumida/descrita na Declaração de Viena (1993a) enquanto instrumento educacional capaz de propagar, em matéria de direitos humanos, informações de caráter político-(in)formativo, prática e teoricamente. Ainda, primariamente, aponta que os Estados e demais instituições devem incluir os direitos humanos e seus temas correlatos enquanto matérias didático-curriculares, seja em processos formais ou informais de ensino/aprendizagem (ONU, 1993a).

Em suma, a EDH é colocada no Programa de Ação da Conferência de Viena coligada à ideia de desenvolvimento e justiça social, ou seja, como mecanismo capaz de instrumentalizar práticas sociais afirmativas de aplicação dos direitos humanos no mundo, a partir de diversos pontos de partida, que coexistam nas inúmeras “frentes de luta”.

---

<sup>67</sup> A primeira Conferência desenvolvida pelas Nações Unidas acerca do assunto foi realizada no período de 22 de abril a 13 de maio de 1968, na capital do Irã, Teerã, instituída como parte das ações do “Ano Internacional dos Direitos Humanos” – 1968 marca o vigésimo aniversário da Declaração Universal de 1948. Os envolvidos neste importante evento ainda clamavam por instrumentos jurídicos capazes de ratificar e proteger os direitos já proclamados na DUDH de 1948. Limitada pelos descompassos trazidos pela Guerra Fria – em seu auge nesta época – a ONU esteve restrita a tratar na Conferência de Teerã sobre os avanços obtidos no âmbito dos direitos humanos no processo de descolonização, sobre a marcha da universalização destes direitos, afinal, havia neste momento histórico um forte separatismo, “ocidentalizado” pelo “Leste-Oeste” dos interesses, acirrado pelas disputadas bélico-econômicas (ALVES, 2000).

A educação em matéria de direitos humanos é pontuada ao longo da Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena (1993a) como sendo instrumento necessário a reforçar o respeito pelos direitos fundamentais e outras liberdades. Deduz-se, a partir desse documento, que esses direitos são imprescindíveis à promoção da compreensão, da tolerância, da paz e das relações amistosas entre as nações e todos os povos do mundo, contudo, este cenário só é possível de ser viabilizado a partir de um estado democrático de direito e da própria EDH.

É ratificada neste importante documento de promoção e tutela dos direitos humanos a ideia de que o reforço às instituições de defesa desses direitos e da democracia perpassa não só a proteção jurídica *stricto sensu* dessas garantias, mas também, e, principalmente, a formação de agentes defensores a partir da ampla educação e difusão de informações à sociedade como um todo<sup>68</sup>. A EDH, assim como outros importantes instrumentos jurídico-políticos, deverá ser disponibilizada enquanto componente dos programas e ações de defesa e promoção dos direitos humanos.

Consideramos esse cenário de proposição da EDH enquanto elemento essencial à possibilidade de promoção de relações harmoniosas entre comunidades. Nos contextos de defesa e afirmação dos direitos humanos, reiterados pela exposição de conteúdos e processos de aprendizagem, educar nesses direitos surge como sendo um processo capaz de fomentar o respeito mútuo, a convivência e a paz entre as pessoas.

Os preceitos de uma educação em direitos humanos retomam, neste período, o que a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 já apontava. É ressaltado o desígnio de que educar em direitos humanos constitui uma tarefa de todas as pessoas e de todas as instituições da sociedade. O respeito pelos direitos humanos e o esforço coletivo em prol de seu reconhecimento universal e efetivo, mais uma vez, (re)constrói-se a partir do significado de uma educação humanista.

O “convite” reiterado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, em serem intensificadas ações de cunho educativo-humanístico na defesa e afirmação dos direitos humanos, recebeu forte apoio institucional, com a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a qual compreende o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 (ONU, 1995).

---

<sup>68</sup> Ao nosso ver, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena reafirmam a noção de que não só os profissionais que lidam diretamente com promoção e defesa dos direitos humanos assumem a responsabilidade pela pauta de ações deste campo. O texto consolida – mesmo que implicitamente – a ideia de que *todos os cidadãos* são agentes cotidianos e permanentes de promoção e de defesa dos direitos humanos. Assim, o ideário desta matéria assume a natureza e (re)afirmação de uma responsabilidade coletiva.

Nesse documento elaborado pela ONU, que fundamenta e orienta as ações em direitos humanos, a educação em direitos humanos deve ser compreendida – e buscada – enquanto mecanismo de papel fundamental na formação das pessoas, para que procurem/possam defender direitos e a coletividade. Educar em direitos humanos surge neste momento histórico como elemento capaz de capacitar e, conseqüentemente, dar uma importantíssima contribuição para a prevenção de graves violações de direitos humanos.

Nesse sentido, o texto da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de direitos humanos aponta e reforça a ideia de que àquela é imprescindível ao respeito e à afirmação dos direitos econômicos, sociais e culturais, ao reconhecimento explícito da igualdade entre todos os seres humanos, à liberdade religiosa, à não discriminação por raça, cor, etnia, orientação sexual, dentre inúmeros outros temas afins<sup>69</sup>. Compreendemos que educar em direitos significa formar para a defesa e o exercício das liberdades fundamentais de que cada sujeito é detentor, livre de qualquer ato de discriminação.

Nesse mesmo momento da história, em se tratando de normativas da área da Educação, os termos da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, não apenas regulamentou a educação no Brasil. Neste texto, abriu-se espaço para a construção da “convivência humana” *a partir* de processos formativos, nos diversos níveis e espaços socioeducacionais, no intuito de promover o pleno desenvolvimento do sujeito, como, também, de favorecer a transformação social por meio de processos cidadãos (BRASIL, 1996a).

A LDB reinaugura – assim como fez a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a nível mundial – as bases formativas defendidas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos e da democracia no Brasil. A menção a princípios relacionados à liberdade, aos ideais de solidariedade humana, a igualdade na permanência e acesso a educação, a valorização dos espaços sociais como sendo potencialmente formativos, dentre outros princípios, consolida a máxima de que a educação, seja ela enquanto direito humano fundamental ou enquanto ferramenta de formação política, é elemento fundante para a (con)vivência de valores, preceitos e ações voltadas à construção de uma cultura de bem-estar social fundada nos direitos humanos.

A ordem principiológica presente e defendida no Brasil, a partir da LDB, aponta para uma pedagogia do empoderamento (CANDAUI, 2013), para uma conjuntura na qual a educação em direitos humanos é apreendida e instrumentalizada com o intuito de transformar,

---

<sup>69</sup> É com o fim da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, no ano 2004, que no ano seguinte é aprovado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH).

mobilizar e reinventar contextos sociais historicamente subalternizados e marginalizados. Há, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), uma forte sistemática voltada a formação crítica, democrático-cidadã e construtora de bases e fundamentos de uma conjuntura favorável à diversidade humana.

A abordagem brasileira<sup>70</sup>, trazida na/pela conjuntura das ações voltadas à educação em direitos humanos – inclusive a partir da LDB –, desponta para a ideia de que investir num processo educativo-humanístico, em todos os níveis e espaços de formação, significa formar gerações mais críticas e menos manipuláveis, mais conscientes de seus direitos (IIDH, 2002).

Ainda no que compreende o período de *politização* da educação em direitos humanos, outro importante documento balizador do processo de construção e de avanços no cenário em questão é o Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996b).

A primeira versão do PNDH brasileiro ainda contou com os impulsos das recomendações feitas pelo Plano de Ações de Viena (1993a)<sup>71</sup>. Ao lado da criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no Ministério da Justiça, e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (CDHCD), ambas em 1995 (MIRANDA, 2006), como também, sob a violenta conjuntura do massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará<sup>72</sup>, o Brasil seguiu a intenção da ONU quanto à necessidade de elaboração de um Programa Nacional com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos, enquanto política de Estado. Pela primeira, o Brasil sinalizava a intenção em propor um plano de ações estruturais, voltadas para os direitos humanos (ADORNO, 2010).

Tendo sua primeira versão lançada em 13 de maio de 1996 – contando com 228 propostas – o PNDH nasce e é instituído com caráter recomendativo. O primeiro Programa foi fruto de debates, entre novembro de 1995 e março de 1996, desenvolvido a partir de seis

<sup>70</sup> Esta perspectiva também é percebida em se tratando do contexto Latino-americano (IIDH, 2002).

<sup>71</sup> É no âmbito das discussões e recomendações da Conferência de Viena que a ONU solicita a criação de Programas Nacionais enquanto sendo a possibilidade de serem efetivamente instituídas políticas públicas – ou planos de governo – voltadas(os) à defesa e promoção dos DH no mundo.

<sup>72</sup> Resultado das arbitrariedades do Governo e da Polícia da época, o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em abril de 1996, deixou como saldo de uma truculenta operação de trânsito rodoviário uma carnificina com duas dezenas de sem-terra mortos e 51 feridos. O Massacre de Eldorado dos Carajás não se justifica, em si, enquanto um caso isolado, faz parte do lado cruel e pitoresco da nossa história. É “continuidade” de inúmeras atrocidades que acompanham a história de violações dos DH no país. Assim como foi na morte de nove trabalhadores rurais assassinados em 1995, em Corumbiara, no Estado de Roraima, em 1992, ou, no assassinato dos 111 presos na Casa de Detenção do Carandiru, em São Paulo; da Chacina da Candelária, ocasião na qual oito jovens foram assassinados enquanto dormiam perto da Igreja da Candelária, e no massacre de Vigário Geral, no qual 21 moradores dessa favela foram metralhados e mortos, ambos os casos ocorridos também em 1992 no Rio de Janeiro.



Seminários temático-regionais<sup>73</sup>, com o envolvimento da sociedade civil e de importantes entidades<sup>74</sup> de defesa e promoção dos direitos humanos.

Com o PNDH-1 as discussões em torno da educação em direitos humanos foram expandidas e qualificadas. Especificamente no grande bloco do PNDH-1 sobre “*Educação e Cidadania: bases para uma cultura dos Direitos Humanos*” (BRASIL, 1996b), esse instrumento é trazido e reafirmado enquanto mecanismo de tutela destes direitos e de fomento a uma cultura humanista.

O Brasil passou a conviver com um “caldo de demandas” que fomentavam – ao mesmo tempo em que eram fomentadas – uma cultura/vivência cada vez mais expressiva e democrática dos DH. As aprendizagens coletivas, em se tratando da defesa e promoção desses direitos, eram gestadas a partir de processos de ação/reflexão atrelados a EDH. É nesse sentido que a instituição desse programa, mesmo que implicitamente, já apontava para a necessidade de educar em direitos humanos.

Afinal, o planejamento deste “quadro” se deu, de modo especial, a partir da dialogicidade da educação em direitos humanos, na abrangência de todos os setores da vida social do Estado, assim como, na discussão pública que (in)formava, ao passo que capacitava. Pode-se afirmar que é a partir da instituição do PNDH-1 que os Direitos Humanos assumiram, de modo efetivo, a condição de política de Estado<sup>75</sup>.

Entendemos que, essencialmente, o desafio surgido à educação em direitos humanos neste período, que denominamos de *politização* da EDH, instituiu-se no plano ideológico-discursivo, na desconstrução do imaginário de violações ainda vivo após décadas de violência a totalitarismo no Brasil e no mundo. Particularmente, no caso do PNDH-1, outro grande desafio foram as críticas depreciativas – principalmente por parte da mídia sensacionalista – em relação aos direitos humanos.

Findo o século XX, o início dos anos 2000 inaugura o período no qual entendemos haver a *interseccionalização* da educação em direitos humanos. Trata-se do momento no qual a EDH ganha posição de elemento conjuntural, no Brasil e no mundo, na produção de políticas, documentos e ações notadamente direcionadas à formação em direitos humanos

<sup>73</sup> Os seminários regionais ocorreram nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com 334 participantes, pertencentes a 210 entidades.

<sup>74</sup> O documento apresentado na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em abril de 1996, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados, contou com a participação ativa de diversas entidades, dentre elas: o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o Servicio Paz y Justicia Brasil (SERPAJ) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

<sup>75</sup> Logo após o lançamento do PNDH-1, ocorreu a I Conferência Nacional de Direitos Humanos, convocada pela CDHCD, e, foi também, alguns anos depois, em outra Conferência, ou seja, na discussão e construção coletiva dos direitos humanos, que as proposições dos participantes deram origem e abertura ao PNDH-2 (MIRANDA, 2006).

como mecanismo de construção de espaços institucionais e sociais de diálogo permanente sobre o tema. A dimensão apresentada pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos II e III, no Plano Nacional e no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos perfaz esse cenário de abertura institucional.

No nosso país, esse objetivo desponta enquanto um projeto pedagógico-emancipatório voltado a desenvolver uma política pública não mais meramente estatal. Assume-se a perspectiva de ampliar o processo de democratização da sociedade brasileira a partir da construção de uma cultura viva de direitos humanos.

Assumindo uma perspectiva mais ligada ao campo normativo, mais pragmático, o PNDH-2 se voltou, dentre outras metas, a ações relacionadas à (não)violação de direitos humanos no Estado brasileiro. Nele, há um interesse maior em serem instrumentalizadas novas dinâmicas e políticas, inclusive, de modo mais próximo com a EDH, no sentido de ampliar as propostas de ação já existentes.

Segundo Adorno (2010, p. 12), no PNDH-2, o Brasil assume dois importantes avanços. Primeiro, o de elevar os direitos econômicos, sociais e culturais a um mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, aqueles, que por razões políticas<sup>76</sup>, haviam sido sombreados no PNDH-1. E, segundo, pela incorporação dos direitos de afrodescendentes, em que, pela primeira vez, o Estado reconhece a existência do racismo e aponta iniciativas visando promover políticas compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades a todos(as) (ADORNO, 2010).

É de modo concreto e decisivo, a partir do PNDH-2, que os direitos humanos são mais bem dispostos e assumidos na agenda governamental brasileira em termos prescritivos (BRASIL, 2002), cumprindo assim com a recomendação da Conferência de Viena de 1992 sobre o tema. Esta versão do Programa se constitui – quase que por completo – num amplo rol de ações nitidamente governamentais, a partir das quais se “conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis” (BRASIL, 2002). A incorporação de direitos e a disposição das ações no texto do PNDH-2 seguem uma maior riqueza de detalhes no que diz respeito à especificação de cada proposta, contando com as práticas em EDH como elementos orientadores desse processo.

---

<sup>76</sup> A política econômica fechada e de extremo controle fiscal desenvolvida no Brasil em meados dos anos 90 – visando unicamente à manutenção da ordem econômica – limitou a disposição de orçamentos e, conseqüentemente, freou muitas iniciativas que necessitavam de recursos extra-orçamentários. Daí porque o PNDH-1 não pôde, na prática, aplicar o preceito de indivisibilidade dos direitos, tal como anunciado na Cúpula Internacional de Viena e incorporar estes preceitos à agenda política brasileira em matéria de direitos humanos (ADORNO, 2010, p. 12).

Com relação à educação em direitos humanos, este direito – e instrumento de afirmação dos DH – assume, ao nosso ver, diferentes – e também complementares – perspectivas, no PNDH-2. Ao perpassar as inúmeras áreas, propostas e sujeitos descritos no Programa, ela evidencia uma gama de concepções multidisciplinares (BRASIL, 2002, p. 14) sob as quais pode-se atuar na consolidação de uma sociedade vivente de preceitos cidadãos.

- **Mulheres:** quanto a esta área temática a EDH busca promover a emancipação política e a participação social da mulher nos universos de poder, assim como, fortalecer os espaços, Conselhos e organizações voltados à defesa e não violência contra a mulher. A EDH assume uma perspectiva *preventivo-reparadora* de violações dos direitos humanos feminis.
- **Crianças e Adolescentes:** os preceitos educativo-humanísticos se voltam a fortalecer as ações e entidades que perfazem o Sistema de Garantia de Direitos. Como, também, capacitar e fornecer material pedagógico voltado à sensibilização e re-afirmação do ECA. É sob o viés de *instrumentalização e integração*, assumidos nesse eixo, que a EDH atua em relação à infância e a adolescência.
- **Povos Indígenas:** há nos preceitos educativo-humanísticos a intenção em operacionalizar a implementação de políticas públicas de proteção e promoção dos direitos e da cultura indígena. O subsídio ao ensino indígena nos diversos níveis e a qualificação da participação das etnias nos espaços de decisão que os tocam, são questões centrais nesse processo. É assumida pela EDH uma perspectiva de *dialogicidade e (re)afirmação* dos direitos humanos indígenas.
- **Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB:** a leitura educativo-humanística, quanto à formação profissional, o incentivo à afirmação do direito humano a diversidade e a coleta e divulgação de informações estatísticas sobre a promoção e violações de DH GLTTB, são pontos de suma importância neste eixo. A partir da interdisciplinaridade da EDH, vislumbra-se, neste eixo temático, uma concepção *in-formativa* dos direitos humanos GLTTB.
- **Estrangeiros, Refugiados e Migrantes:** além de viabilizar normativas internacionais sobre o tema<sup>77</sup>, no Brasil, a EDH avançou no sentido de capacitar os profissionais que lidam diretamente com este grupo, enviar estudos e pesquisas relativos à proteção,

---

<sup>77</sup> Convenção da ONU relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e o Protocolo Adicional de 1966.

promoção e difusão dos direitos destes sujeitos, e, principalmente, na reafirmação do direito humano à educação de estrangeiros, refugiados e migrantes no âmbito nacional. A EDH aponta para uma concepção *re-significadora* dos direitos humanos deste grupo.

- **Pessoas com Necessidades Especiais:** a EDH acompanha, neste eixo temático, a política nacional da Educação Inclusiva. O estímulo à promoção de ações e projetos voltados a inserção socioescolar das pessoas com necessidades especiais é a grande matriz política assumida neste ponto. A noção de *integração* da educação em direitos humanos como balizadora da Educação Inclusiva é fortemente (re)afirmada nessa área do PNDH-2.
- **Idosos:** de modo muito próximo à vertente assumida no tocante à infância e a adolescência, a EDH desponta no âmbito dos direitos humanos de pessoas idosas enquanto sendo um instrumento de consolidação de práticas e normativas relacionadas ao assunto, “promove” ao passo que “afirma”. Nesse eixo, a EDH se apresenta numa perspectiva *articuladora* e *construtivista* de garantias.

Por fim, porém não menos importante, o PNDH-2 inova quanto à inserção das questões relacionadas aos afrodescendentes e na ampliação de garantias aos ciganos<sup>78</sup>. A proposição de ações voltadas à proteção dos direitos fundamentais desses grupos também foi prevista *na e a partir* dos princípios da EDH.

- **Afrodescendentes e Ciganos:** essencialmente, a EDH assumiu a prerrogativa de instituir ações/discussões sobre esses grupos nos espaços sociais e na agenda de debates do grande tema dos direitos humanos. Sensibilizar e fomentar espaços de formação e, conseqüentemente, de (auto)reconhecimento destes sujeitos. A EDH se apresenta numa perspectiva *cognoscível* e *reconhedora* das garantias inerentes ao povo cigano e aos afrodescendentes.

Nessa direção de ampliar os documentos orientadores de políticas para a EDH, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) com a tarefa principal de “elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos

---

<sup>78</sup> O PNDH-2 também incorporou os direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero; conferiu maior ênfase à violência intrafamiliar, o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como à luta para inclusão de pessoas com deficiência (ADORNO, 2010).

Humanos” (BRASIL, 2003), e, simultaneamente, buscar expressar neste documento as experiências acumuladas desde a década de 1980 junto às recomendações e exigências das organizações internacionais, com vistas à defesa e promoção dos direitos humanos.

É nesse sentido que a Portaria n° 98, de 9 de julho de 2003, que institui o CNEDH, aponta que:

[...] a educação em direitos humanos **é pressuposto** para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, **que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral** [...] (BRASIL, 2003, p. 01, grifos nossos).

Tomando a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 enquanto fundamento<sup>79</sup> à orientação das atividades e à construção desse Plano Nacional, o CNEDH, conforme aponta Viola (2010, p. 28), assumiu pressupostos teóricos que a experiência e a história acumuladas consideram fundamentais, nos quais a EDH:

- 1) Deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
- 2) Motiva a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos alude a transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3) Implica na formação de um(a) cidadão(ã) ativo(a) e crítico(a) capaz de ser reconhecer como um sujeito de direitos;
- 4) Pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal; e
- 5) Apresenta o ato pedagógico como devendo ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador(a) e educando(a) são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia;

A partir dessa passagem, podemos entender que a ideia-força do CNEDH, no desenvolvimento de ações voltadas a EDH, constitui-se na busca pelo fortalecimento e no empoderamento dos sujeitos e grupos invisibilizados, por meio da ressignificação do agir social, reconstruído a partir de reforços e práticas cidadãs e como subsídios para os processos formativos.

---

<sup>79</sup> A ONU ao se referir à educação, na DUDH, em seu artigo 26, menciona que: “Toda pessoa tem direito à educação” e que esta “será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Também que a “instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p. 06).

É a partir desse horizonte que o Comitê Nacional moveu-se orientado por duas perspectivas teóricas: a de Bobbio, de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia, e, a de Adorno, para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados (VIOLA, 2010, p. 29).

A agenda assumida pelo CNEDH, a partir deste momento da história, perfaz a intenção de ir além de uma programação meramente formal ou simbólica, consistindo em reafirmar, no cenário brasileiro, um compromisso político-educacional assinado pelo Estado em empenhar-se com o tema dos direitos humanos<sup>80</sup>.

É neste conjunto de questões que o Comitê, em 2003, elaborou a primeira versão do PNEDH<sup>81</sup>, abrangendo cinco áreas de atuação como eixos orientadores: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de sistemas de justiça e segurança, educação e os meios de comunicação. Assim, cada eixo é composto de princípios e ações programáticas, que foram, propostas por representantes do poder público e da sociedade civil, presentes nos encontros estaduais.

De modo muito semelhante ao PNDH 1, 2 e – como veremos – o 3, o PNEDH divulgou, discutiu e coletou as contribuições para a releitura e revisão de sua primeira versão, a partir de encontros estaduais, de acordo com a sistemática de cada estado, como também, fazendo-se uso de diferentes metodologias que, segundo Viola (2010, p. 30), incluíram: “audiências, palestras, seminários, mesas-redondas e uma grande videoconferência, esta de abrangência nacional”.

Os sistemas de ensino nos diversos níveis e setores – estaduais, municipais, IES<sup>82</sup> públicas e privadas –, assim como a participação dos poderes legislativos dos estados e dos municípios e também dos movimentos sociais relacionados aos direitos humanos, foram determinantes na construção dialógica do PNEDH. As cinco áreas temáticas englobadas pelo Plano Nacional foram aperfeiçoadas e/ou incluídas a partir dos debates e das contribuições destes espaços de construção coletiva.

---

<sup>80</sup> Para Viola (2010) este comprometimento perpassa a recuperação da memória e com a produção da vida digna para todos e para cada um.

<sup>81</sup> Fortemente inspirada no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU.

<sup>82</sup> Com relação ao envolvimento, especificamente, das universidades com a formulação do PNEDH, este não se deu apenas na Consulta Nacional e revisão do Plano Nacional (2004-2005). Ganha destaque a atuação dessas entidades na colaboração com a estruturação e capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na realização de Cursos de Extensão focados na Formação de Educadores em Direitos Humanos, a exemplo da Rede Brasil de Educação em Direitos Humanos, envolvendo 16 universidades (ZENAIDE, 2010, p. 74).

Toda a dialogicidade e envolvimento – das instituições e da sociedade civil – que se sucedeu entre os anos de 2004 e 2005 em relação a re-formulação do PNEDH<sup>83</sup>, culminou numa significação cada vez mais urgente em relação à necessidade em ser institucionalizada a EDH enquanto política de Estado.

Essencialmente, esse sentimento coletivo de “responsabilidade” e de “engajamento” em relação à educação em direitos humanos se deu graças aos esforços dos principais sujeitos/grupos destinatários do documento:

[...] movimentos sociais de direitos humanos, entidades ligadas aos sistemas de ensino público e privado, sindicatos de professores das redes de ensino público e privadas, universidades e [...] setores ligados aos sistemas de justiça e segurança (VIOLA, 2010, p. 31).

Trata-se, pois, de uma importante máxima de que um regime participativo e democrático é fundamental para atribuir à educação um lugar indispensável de formação em direitos humanos. Como discute Sacavino (2007), o PNEDH reflete os anseios, iniciativas e contribuições da sociedade como um todo.

Aprofundando questões do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e incorporando aspectos de outros importantes documentos internacionais de defesa/promoção dos direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, o PNEDH é uma ação institucional que buscou/busca articular os três poderes da República, assim como organismos internacionais, instituições de educação superior e, sobretudo, a sociedade civil organizada.

Já na primeira versão do PNEDH o processo de educar em direitos humanos surge enquanto uma forma de fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e do respeito às diferenças (BRASIL, 2003, p. 07).

Essa perspectiva congrega o entendimento de uma cidadania ativa e participativa (BENEVIDES, 1991; 1996). É neste processo de re-construção permanente que a EDH, assim como tratada na fundamentação inicial do PNEDH, universaliza, interliga e torna interdependentes os direitos e garantias fundamentais, perfazendo a verdadeira ordem social humanista.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos representou – e ainda representa – não só a primeira vez em que o Brasil passa a contar com um instrumento dessa natureza em relação a essa matéria, mas, especialmente, simboliza um importante passo em um caminho

---

<sup>83</sup> Este processo de discussão do PNEDH teve culminância na apresentação da nova versão do Plano durante o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília, entre os meses de agosto e setembro de 2006 (BRASIL, 2006).

sempre atual e cogente de efetivação e implementação de uma educação em direitos humanos (SACAVINO, 2007).

A EDH, no âmbito brasileiro, conforme o PNEDH, é apresentada enquanto:

[...] um processo **sistemático e multidimensional** que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; [...] a **afirmação** de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; [...] a **formação** de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; [...] o **desenvolvimento** de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; [...] o **fortalecimento** de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006, p. 25, grifos nossos).

Como trata Sacavino (2007, p. 464): “esta concepção incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos”.

É nessa significação que o PNEDH é apreendido enquanto sendo expressão/resultado do (re)conhecimento e do conjugado histórico de ações de inúmeros atores e movimentos sociais, qual seja, a efetiva luta pela/para a realização dos direitos humanos *na e a partir* dos preceitos de democracia e de diversidade humana.

Ao estabelecer concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação referentes a grandes eixos de atuação o Plano Nacional passa a destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos enquanto um imperativo ético-ciudadão (MAGENDZO, 2006), um mecanismo privilegiado de apreensão de saberes para mudança a social.

Na discussão sobre a EDH na Educação Básica, destaca-se o estudo e os argumentos apresentados por Silva (2010b), como também, os aportes trazidos pelas “*Orientações para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica*” (BRASIL, 2010b) e pelo documento da Unesco (2008) “*Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*”, em que, todos, destacam a importância desta fase e desta etapa do ciclo de formação como imprescindível a um aprendizado em DH.

Segundo Silva, a educação básica<sup>84</sup>:

[...] constitui o alicerce e os fundamentos essenciais a dar condições à evolução dos processos educativos às pessoas, de forma a possibilitá-las apreender referenciais básicos de conhecimentos que possam contribuir para sua inserção na sociedade (2010b, p. 44).

<sup>84</sup> A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.



Nesse mesmo sentido, o PNEDH menciona o que se compreende por educação em direitos humanos na educação básica, articulando que: “A educação [...] deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local” (BRASIL, 2006, p. 31).

Ao reconhecer que o ato educativo não é uma ação neutra e/ou que traz neutralidade, o PNEDH converge para um cenário no qual essas diretrizes-princípio em nada se distanciam do que se espera da educação básica enquanto política pública de estado, capaz de educar em direitos humanos. Nesta significação, são traduzidas, para a educação básica, as bases humanistas que orientam o conjunto da EDH. Assim:

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem **uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora**, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2006, p. 31, grifo nosso).

Os apontamentos trazidos por Silva (2010b), Brasil (2010b) e pela Unesco (2008), coadunam-se com a noção assinalada pelo PNEDH<sup>85</sup> no sentido que apontam para a EDH na educação básica enquanto ferramenta que (re)constitui o processo de mediatização para a concretização de outras garantias, a partir da formação de sujeitos de direitos<sup>86</sup>.

O alcance desse panorama, no PNEDH, não diz respeito apenas à mera institucionalização formal da EDH. Especialmente, prevê um conjunto de ações para a educação básica, com medidas que vão desde a formação de professores(as), elaboração de material didático e a implementação de programas de inclusão efetiva dos direitos humanos no cotidiano da vida escolar (BRASIL, 2006).

Ao nosso ver, Silva (2010b) alude duas hipóteses muito importantes sob as quais a noção de educação em direitos humanos se funda na educação básica, comungando com outras perspectivas (BRASIL, 2010b; UNESCO, 2008; MAGENDZO, 2006; CANDAU, 2007) e com o próprio PNEDH (BRASIL, 2006) em relação ao processo de educar em direitos humanos neste ciclo da Educação.

- **Articulações e papéis entre Educação Básica, Cidadania e Educação em Direitos Humanos:** a autora reconhece a EDH, no ciclo inicial de formação, enquanto

<sup>85</sup> Este importante documento foi fortemente reafirmado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Educação Superior, aprovadas em maio de 2012 pelo Ministério da Educação – sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação – e com a participação das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e de Direitos Humanos e, também, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a qual ainda será objeto de estudo, a seguir, nesse item.

<sup>86</sup> A própria garantia ao ensino público e gratuito trazida pela Constituição de 1988 favorece a abertura a um cenário fundado na democracia e nos valores humanistas. A EDH é erguida também para reafirmar não só a promoção dos DH neste ciclo escolar, mas também para fazer garantir uma educação básica de qualidade, laica e fincada na diversidade humana.

*articuladora* de imagens e de processos socializadores, interligados à apreensão de conhecimentos, não só em relação aos(as) alunos(as), mas em se tratando de todos(as) os(as) agentes escolares. Também, aponta que a EDH “reposiciona” a escola frente à possibilidade de formação com base em aportes cidadãos, a partir de uma matriz – prática e teórica – dos direitos humanos, enquanto noção do perceber, entender, reconhecer e de *estar com e na* diferença, *com e próximo ao* outro; e,

- **Transversalizar para educar em direitos humanos no ciclo básico de ensino:** a ideia de transversalidade da EDH na educação básica, segundo a autora, é essencial a uma formação inicial voltada para os DH. Vê-se que a instrumentalização integrada das áreas e dos conteúdos presentes no currículo escolar, culmina em um compromisso com as relações interpessoais e sociais a partir das diretrizes advindas dos documentos norteadores – o PNEDH, por exemplo. Assim, esse aspecto torna-se indispensável à construção de um ambiente escolar – e social – fincado na cultura dos DH;

Toda a “transversalidade” em discussão, sugerida por Silva (2010b) e pelo PNEDH (BRASIL, 2006), perpassa a noção de amoldamento e articulação de perspectivas pedagógicas que não apenas instruem, mas que, especialmente, emancipem sujeitos.

É nesse sentido que os preceitos pedagógico-humanistas incorporados pelo PNEDH com relação a este eixo temático alcançam um diálogo permanente, assim como dispõe a Unesco (2008, p. 14-15), para o reconhecimento dos(as) alunos(as) enquanto “actores esenciales de su educación y desarrollo”; a partir de uma interação escola-sujeito-direitos que converge para a solução não só dos problemas escolares, mas, principalmente, “de los problemas sociales prioritarios y sus causas inmediatas”.

O significado, a urgência e a importância da EDH no que diz respeito a este ciclo de formação, como propõe o PNEDH (BRASIL, 2006), coaduna-se com a ideia de que a partir do reconhecimento, vivência e respeito aos direitos humanos, crianças e jovens podem:

[...] adquirir los conocimientos académicos básicos y las competencias cognitivas básicas, junto con competencias esenciales para la vida activa que les permitan hacer frente a los problemas de la vida, adoptar decisiones ponderadas y llevar una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta (UNESCO, 2008, p. 33).

Em relação à Educação Superior, no PNEDH, a expectativa posta é de que este eixo temático, através de suas instituições e agentes, possa:

[...] contribuir com a construção de uma **cultura de promoção, proteção, defesa e reparação** dos direitos humanos, a partir de ações interdisciplinares, com formas diferentes de **relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas** (BRASIL, 2006, p. 34, grifos nossos).

Certamente, os estudos desenvolvidos por Zenaide (2010), Zenaide e Tosi (2012) e Ramírez (2007) planificam esta discussão e endossam a ideia de que os(as) agentes da educação superior – instituições e sujeitos que as compõem – têm papel decisivo no quadro de não violação de direitos humanos.

A EDH é situada no cenário da educação superior enquanto instrumento fecundo a novas competências, estas, promotoras de um *habitus* ideológico em direitos humanos. Daí, a necessidade de os princípios educativo-humanistas serem incorporados nesse nível de formação, repercutindo *educacional* e *socialmente*, no sentido de oferecer respostas e contribuir no enfrentamento de “processos de exclusão”. É imprescindível que resultem na diminuição de desigualdades sociais.

É a universidade, enquanto dimensão privilegiada do saber<sup>87</sup>, que se apresenta enquanto “criadora e disseminadora de conhecimento, [...] instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania” (BRASIL, 2006, p. 35).

Ramírez (2007, p. 18) acredita que esta “possibilidade formativa” é alcançada pelo fato contribuir para a “consolidación de una “conciencia democrática”, articuladora entre el saber de los derechos humanos y el compromiso por la democracia”. Assim sendo, a educação superior, aliada a EDH, “cumplirá una misión fundamental para el futuro de nuestras sociedades”, na multiplicação/repasse de saberes e práticas sociais, essenciais ao cenário de lutas políticas.

Pensando nos avanços alcançados quanto à EDH na educação superior, o grande progresso percebido diz respeito à “inserção dos direitos humanos nos projetos político-pedagógicos, em disciplinas, em projetos de pesquisa e extensão<sup>88</sup>” (ZENAIDE, 2010, p. 65; ZENAIDE; TOSI, 2012, p. 06).

Portanto, a partir do PNEDH, os sentidos que este processo evidencia traduzem a importância quanto à necessidade de inserção dos direitos humanos na educação superior,

<sup>87</sup> Entendemos e fazemos menção a um “saber” legitimamente freireano, que emancipa, que oferece leituras *outras* do cotidiano. Um conhecimento (in)formativo, condutor dos atores sociais à atuação na dinâmica social, re-afirmador de garantias. Este saber, aliado à ideia de dignidade humana, tem movido inúmeros grupos minoritários na luta cotidiana por reconhecimento.

<sup>88</sup> Merece ênfase a importante contribuição dos projetos de extensão universitária fortemente presentes na história de afirmação dos DH no Brasil. Entendemos que é a partir das experiências vividas na extensão universitária – e na sociedade – que a educação superior presenciou – e ainda presencia – a aproximação viva com a ideia de cidadania e de direitos humanos.

quanto à necessária, plena e ampla institucionalização – seja administrativa ou pedagógica – da EDH neste nível formacional (ZENAIDE; TOSI, 2012).

Ao lado da educação superior, a educação não-formal é, igualmente, colocada enquanto “vertente” à EDH. Essencialmente, as intencionalidades deste eixo no PNEDH recaem, dentre outros fatores, sobre a “aprendizagem política de direitos por meio da participação em e dos grupos sociais” (BRASIL, 2006, p. 43).

A concepção trazida pelo Plano Nacional acerca da educação não-formal, parte da multiplicidade de fatores que perfazem os espaços, comunidades, movimentos e organizações sociais e entidades não governamentais, que mobilizam-se em torno de uma educação em direitos humanos que emancipe e ofereça autonomia. Nesta perspectiva, conforme aponta o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 43): “Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central”.

Carbonari (2010, p. 84) afirma que a primeira vertente da educação popular se apresenta como possibilidade de “promoção de processos de construção coletiva e de troca de saberes e conhecimentos dos setores populares” em direitos humanos. Tomando por base as ideias do autor, a EDH é posta enquanto fundamento e ponto de partida de um agir político-organizativo que fortalece as lutas sociais, exige direitos e participação e afirma identidades sociais.

Seja conforme o PNEDH (BRASIL, 2006) ou a partir das proposições apontadas por Carbonari (2010), a EDH – quanto à relação com a educação popular – constitui-se em um “agir pedagogicamente” para a formação de agentes individuais e coletivos que tenham na luta social o incentivo à afirmação de novos direitos<sup>89</sup>. A EDH ganha conotação/significado, no eixo da educação popular, sendo posta enquanto processo direcionado à “[...] construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos” voltados aos direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 25).

Em se tratando da segunda vertente adotada pelo PNEDH no eixo “educação não-formal” – *processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central* –, conforme Carbonari (2010, p. 98-99), esta linha de ação ganha relevância, sobretudo, por realçar a dimensão político-organizativa da educação em direitos humanos.

---

<sup>89</sup> O PNEDH assinala que a educação – em sentido amplo – passa a ser “compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2006, p. 25). Assim, a educação popular enquanto espaço de vivência dos preceitos educativo-humanistas viabiliza a atuação e o fortalecimento das lutas populares, mediatizando diálogos e demandas dos diversos atores sociais.

Assim, a prática educativa e a própria aprendizagem em DH, constituem-se em estratégias determinantes do *que-fazer* e do *como-fazer* na educação não-formal em questão.

O eixo norteador de possíveis ações à conexão entre a EDH e a atuação e formação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança, dá-se na ideia de que estes dois sistemas de atuação do Estado necessitam apreender a ideia de EDH sob a qual atuam cotidianamente, já que são responsáveis pela sua consolidação – até mesmo no plano do imaginário social – e no fomento de ações voltadas à construção de uma sociedade democrático-cidadã que experimente o real sentido dos direitos humanos.

O PNEDH enuncia que, para a consolidação deste modelo, é essencial que as concepções de segurança pública e justiça se consolidem, neste plano, fundadas nos direitos humanos. Balestreri (2010, p. 111) aponta que o intuito de pensar outras perspectivas a esses campos a partir da EDH, institui-se em um árduo caminho de educar “a partir do que se tem para chegar ao que se quer”, ou seja, trata-se de uma difícil tarefa de ressignificar estas áreas com base em preceitos *outros*, que não os do poder e da violência que imperam ao longo da história e, ainda, nos dias de hoje.

Outrossim, a “politicidade” traduzida pela EDH se converte – nos campos da justiça e segurança – a serviço da cidadania e firma valores fundamentais como, por exemplo, os direitos humanos<sup>90</sup>.

O último eixo de ação traçado pelo PNEDH compreende a relação existente entre educação e mídia, seja enquanto instrumento informador ou enquanto instrumento no processo educativo. O documento estabelece um plano de diretrizes que são colocadas como instrumentos estratégicos para a “construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social” (BRASIL, 2006, p. 53).

Tavares e Moraes Filho (2010, p. 148), ao discutirem a mídia enquanto elemento formativo-político em direitos humanos, aproximam-se da perspectiva trazida pelo PNEDH, ratificando que estes espaços precisam se constituir sob o olhar de uma educação cidadã, direcionada aos valores humanistas.

Posta no PNEDH enquanto “elemento mediador” dos processos de informação e formação educacional, a EDH assume, neste eixo a responsabilidade de contribuir para a (re)orientação da mídia, no sentido de levar estes espaços de informação a adotarem “uma

---

<sup>90</sup> Conforme aponta o PNEDH, os temas relacionados aos direitos humanos devem ser transversalizados para o em fomento e subsídio ao processo de formação dos(as) profissionais envolvidos neste eixo, continuamente, “na perspectiva dos princípios democráticos” (BRASIL, 2006, p. 48).

postura favorável à não-violência e de respeito aos direitos humanos<sup>91</sup>” (BRASIL, 2006, p. 54).

Os fundamentos e perspectivas assumidos pelos processos educativo-humanistas, quanto à ação dos meios de comunicação, se direcionam a prezar não só pelo direito “a liberdade de exercício de expressão e opinião”, mas, principalmente, que esse direito humano se dê de modo a divulgar “conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural”. De modo amplo, a EDH, no contexto midiático, assume a busca por uma linguagem que colabore na formação de identidades – na diversidade –, que rompa com estereótipos e preconceitos violentos.

Retomando o contexto internacional, com o fim de período de 1995-2004, estabelecido pelas Nações Unidas enquanto sendo período de prioridade para a educação em matéria de direitos humanos, em outubro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH)<sup>92</sup> a partir de um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal dos direitos humanos” (UNESCO, 2012b, p. 12). Como mencionado anteriormente, o PMEDH exerceu importante contribuição à formulação do PNEDH no Brasil.

Formulado com o objetivo de apresentar subsídios e orientações à construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos aos(as) diversos(as) agentes estatais e atores sociais militantes dos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH se divide duas fases:

- Primeira Fase (2005-2009) - reúne recomendações, referências e metas voltadas ao *ensino primário e secundário* (UNESCO, 2012a).
- Segunda Fase (2010-2014) - confere prioridade ao *ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais e militares* (UNESCO, 2012b).

---

<sup>91</sup> De modo contrário, o que se tem visto no Brasil a respeito da atuação da mídia, especialmente na TV, tem sido um autêntico e amplo desrespeito aos direitos humanos. Têm-se testemunhado a recorrente e crescente adoção pelos meios de comunicação de linguagens e posturas que têm dado ainda mais sentido as diversas violências e ao desrespeito aos direitos fundamentais. Os grupos detentores dos veículos de comunicação re-acendem e repassam valores sensacionalistas, fundamentalistas e de controle de opinião baseados em percepções e modos particulares de ver os fenômenos sociais, que apenas inibem o pensamento crítico da grande massa. Não existe qualquer preocupação em relação a uma perspectiva emancipatória do pensamento coletivo.

<sup>92</sup> Em outubro de 2012 a ONU disponibilizou em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR) a primeira versão em português do PMEDH.

Em ambas as fases, a EDH é apontada como sendo decisiva para a criação de uma cultura universal de direitos humanos que promova o respeito e a valorização das diversidades. Seja em relação ao que é ensinado ou à forma pela qual se ensina, ambos devem refletir os valores humanistas, estimular a participação nesse campo e fomentar ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2012a; 2012b).

No que diz respeito à 1ª Fase do Plano de Ação<sup>93</sup> do PMEDH, as estratégias dispostas acerca da promoção da EDH nos ciclos primário e secundário de ensino<sup>94</sup> convergem para a construção/afirmação de (UNESCO, 2012a, p. 14):

- (a) conhecimentos e técnicas – aprendizagem sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como o alcance da capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promoção de valores e do fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos fundamentais;
- (c) adoção de medidas – fomento à adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos.

Na integralidade, as propostas da primeira fase do PMEDH vão além de proporcionar “conhecimentos basilares” sobre os DH e possíveis mecanismos formais para protegê-los. Busca-se a partir da EDH transmitir aptidões necessárias a promover, defender e aplicar, concreta e cotidianamente, esses direitos.

É nesse sentido que o PMEDH aponta que:

[...] a educação em direitos humanos produz resultados de grande alcance. Ao promover o respeito à dignidade humana e a igualdade, bem como a participação na tomada democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção, a longo prazo, de abusos e de conflitos violentos (UNESCO, 2012a, p. 04).

A “pedagogia humanista” proposta no documento remete ao criticismo. A partir dela se tem “em vista a relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real” (UNESCO, 2012a, p. 03). O “fazer” *com* o mundo torna-se parte do processo de permanente re-afirmação desses direitos enquanto elementos fundantes da ordem democrática contemporânea.

Em resumo, a EDH, quanto às disposições trazidas na 1ª Fase do PMEDH, expressa um enfoque holístico, embasado no gozo desses direitos, que compreendem, por um lado, os “direitos humanos *pela* educação” – isto é, fazer com que toda a organização e a dinâmica

<sup>93</sup> Este Plano de Ação foi ratificado por todos os Estados-membros da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de julho de 2005.

<sup>94</sup> A UNESCO considera os seguintes níveis de ensino nesta fase do PMEDH: educação primária, para crianças de 7 a 11 anos, e educação secundária, para jovens a partir dos 12 anos e até atingirem a educação superior.

pedagógica convirjam para o aprendizado dos DH – e, por outro lado, na “realização dos direitos humanos *na* educação” – incidindo na efetivação do respeito às garantias fundamentais de todos os sujeitos, de modo especial, os que compõem a comunidade escolar<sup>95</sup> (UNESCO, 2012a).

Baseando-se nas realizações conquistadas nos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase do PMEDH enfatiza o processo de educar em direitos em relação àqueles que fazem parte dos níveis seguintes de formação educacional, no caso, o ensino superior, assim como de outras importantes áreas e agentes que perfazem a proteção aos DH: professores(as), servidores(as) públicos(as), forças de segurança e agentes policiais e militares.

Assim, a 2ª Fase do PMEDH assinala o intuito de: “Formar cidadãos e líderes com a responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros” (UNESCO, 2012a). O conjugado de ações apresentado *a partir e acerca* da EDH a compreende como instrumento intercambiador no âmbito de políticas de segurança e justiça. Nesse sentido, é sobre o funcionalismo público – que sustenta o dever especial pela tutela aos DH – e na educação superior – que assume a responsabilidade de criar uma cultura de DH neste nível de formação, para então multiplicar saberes e práticas humanistas – que a EDH é instrumentalizada nesta fase do PMEDH<sup>96</sup>.

Há, na 2ª Fase do PMEDH oportuna univocidade com relação aos sujeitos e ao processo de educar para os direitos humanos. O PMEDH ao entender como “educadores(as)” aqueles(as) que projetam, desenvolvem, implementam e avaliam atividades e ações em direitos humanos, demonstra um cenário mais amplo, reafirmando que todos(as) são responsáveis pela defesa/promoção desses direitos. Como também, reafirma que este processo se dá em diferentes programas de ensino, em contextos da educação formal, informal e não formal.

A transversalização da EDH no ensino superior<sup>97</sup> torna-se indispensável a uma formação humanista e cidadã. Não apenas por inserir conteúdos nos diferentes currículos de formação superior, mas, principalmente, pela/na gestação de processos educacionais e de métodos pedagógicos que repercutam socialmente em atitudes coletivas de convivência humana.

---

<sup>95</sup> Este seria o enfoque da educação “baseada em direitos” ou “*human rights based approach*” proposto/empregado a partir do PMEDH.

<sup>96</sup> Mesmo com a implementação do quadro de ações desta fase os Estados-membros devem, igualmente, continuar a implementação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino fundamental e médio (UNESCO, 2012b).

<sup>97</sup> Leva-se em consideração a Educação Superior como todos os tipos de estudos, treinamentos ou formações para pesquisa em nível pós-secundário, oferecidos por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1993b).



Deste modo, a educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui:

(a) direitos humanos *pela* educação – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formações sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos;

(b) direitos humanos *na* educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática desses direitos no âmbito do sistema de ensino superior.

Assim, a EDH no/para o ensino superior necessita reverberar a autonomia e a democratização dos espaços sociais e do próprio contexto de construção do conhecimento, como forma de difundir valores democrático-republicanos, de modo a gestar uma cultura e o compromisso de pleno respeito aos direitos humanos, estes, enquanto parâmetros ético-políticos da formação educacional superior.

De modo semelhante, conforme o PMEDH, as ações – e as necessárias mudanças de paradigma – em relação à inserção/afirmação dos direitos humanos nesse nível de formação necessitam permear três eixos ou marcos de ação<sup>98</sup>. São eles:

- **Políticas normativo-institucionais:** as políticas educacionais pautadas nos direitos humanos precisam incorporar nas IES diretrizes e práticas internas de participação que repercutam em todo sistema educacional superior, especialmente, no alinhamento das normativas com os princípios jurídico-ético-políticos da educação em direitos humanos;
- **Produção de conhecimento e ensino:** trata-se de buscar “difundir” informações, discussões e pesquisas, assim como, “institucionalizar” disciplinas, cursos, programas interdisciplinares, ferramentas, materiais e processos de ensino/formação no ensino superior *acerca e a partir* das diretrizes humanísticas; e
- **Formação docente e ambiente formacional superior:** a educação superior precisa articular saberes e práticas que construam na comunidade acadêmica a vivência coletiva e cotidiana dos direitos humanos. Esta sistemática perpassa o desenvolvimento profissional dos(as) docentes de nível superior, que têm a grande responsabilidade de transmitir valores de direitos humanos, assim como competências,

---

<sup>98</sup> Proposições feitas a partir da reflexão sobre o que propõe o PMEDH e de sua síntese, com relação às cinco áreas de ação para a educação superior.

atitudes, motivação e práticas, tanto no desempenho das suas atribuições profissionais, como na função de modelos a serem seguidos;

No que diz respeito à perspectiva de ação assumida e aos sujeitos-alvo na 2ª Fase do PMEDH – servidores(as) públicos(as), forças de segurança e agentes policiais e militares – a EDH é, novamente, articulada conforme alguns eixos ou marcos, os quais abarcariam as seguintes perspectivas<sup>99</sup>:

- **Cultura e políticas de formação:** a EDH necessita traduzir-se enquanto mecanismo de ressignificação, reorientação e revisão das políticas de formação de servidores(as) públicos(as) e agentes policiais e militares. Necessita repercutir e impactar no comportamento e no desempenho profissional destes(as) agentes em prol de uma cultura de direitos humanos;
- **Contexto, processos e mecanismos de formação:** a construção de metodologias, materiais didáticos, espaços e outras ferramentas de ensino/formação para servidores(as) públicos(as) e agentes policiais e militares precisa incorporar, explícita e implicitamente, os padrões e preceitos de direitos humanos como forma de contribuir para a afirmação de princípios educativo-humanísticos nos seus cotidianos;

Desse modo, em toda a dinâmica construída/apresentada e nos contornos teórico-práticos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, os preceitos educativo-humanísticos contribuem, decisivamente, para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção, a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras) e a solidariedade entre povos e nações; e
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

É entre o final da implementação da 1ª Fase e início da execução da 2ª do PMEDH, ainda nesse período de *interseccionalização* da EDH, que, no Brasil, no final do ano de 2009, é lançada a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010a),

---

<sup>99</sup> Ideias construídas com base nos três campos estratégicos descritos pelo PMEDH com relação à formação de servidores(as) públicos(as), forças de segurança, agentes policiais e militares.

que conta, em tese, com maior amadurecimento do sistema e das instituições democráticas no país.

Influenciado pelo PNEDH e pelo PMEDH, o PNDH-3 trabalha, no campo da EDH, de modo mais visível, à ideia de que a promoção e a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade dependem do grau de participação de entidades, organizações não-governamentais e de minorias sociais. Certamente, é por essa linha de ação assumida e pelos temas que inova que a terceira versão do Programa é objeto de críticas conservadoras. Várias análises feitas pela mídia, políticos e juristas tacham o texto como sendo de caráter bolivariano e/ou inconstitucional.

Para Adorno (2010, p. 10), alguns dos temas que provocaram ruidosa polêmica foram:

[...] a proposta de criação da Comissão Nacional de Verdade, a descriminalização do aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o direito de adoção por casais homoafetivos, a interdição à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União, o “controle da mídia” e a adoção de mecanismos de mediação judicial nos conflitos urbanos e rurais [...].

Vale destacar que, com exceção das diretrizes acerca da memória e verdade, os demais temas já eram mencionados nas versões anteriores do Programa, mesmo que de modo mais simplório e pejoso, o que descredencia, de certo modo, o criticismo levantado sobre os temas.

Importante assinalarmos que, assumindo o conceito de EDH já trabalhado no PNEDH, a terceira versão do PNDH aponta a educação em direitos humanos, como canal estratégico, capaz de agenciar aprendizagens, por exemplo, sobre os assuntos mencionados acima (BRASIL, 2010a) e de conduzir a uma sociedade igualitária. Mais uma vez, educar em direitos humanos assume a conotação/responsabilidade de desconstruir estereótipos e afirmar uma mentalidade coletiva de respeito à diversidade.

De modo amplo, o PNDH-3 dialoga com a política nacional de educação em direitos e converge na apresentação de diretrizes também trabalhadas no PNEDH. Assim, as orientações trazidas pela terceira versão do Programa se firmam em fortalecer os princípios de democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas Instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras; promover a educação em direitos humanos no serviço público e garantir o direito à comunicação democrática e o acesso à informação para a consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Toda a *interseccionalidade* na construção da EDH discutida até o presente momento tem seu ápice no ano 2012 com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) pelo Ministério da Educação. As DNEDH são construídas com

objetivo de orientar para a prática e a funcionalidade da EDH em todos níveis da educação (BRASIL, 2012; 2013<sup>100</sup>).

As Diretrizes Nacionais em EDH têm sua dinâmica posta a partir da ideia de que é na vivência do clima educacional – na reciprocidade entre as teorias postas em prática e os saberes que são produzidos pela experiência – que se pode consolidar uma atmosfera propícia à afirmação de valores, de expressões e do estabelecimento da cultura dos direitos humanos. Do mesmo modo, o documento também aponta para o desafio de serem recomendadas metodologias pedagógicas a serem instrumentalizadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional (Art. 6º) (BRASIL, 2012).

O Parecer nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação evidencia-nos a importância de as instituições de ensino se identificarem com estas estratégias trazidas pelas DNEDH, visando à aplicabilidade desses princípios na formação educacional. São apresentados parâmetros de como proceder em relação à EDH e os caminhos para sua execução. As DNEDH possuem caráter de obrigatoriedade, devendo ser adotadas pelos sistemas de ensino, mas ao mesmo tempo não tem a condição de regras rígidas, possibilitando à comunidade escolar adequar suas propostas a cada realidade.

Seja na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos, do modelo de ensino, pesquisa e extensão, de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (Art. 6º) (BRASIL, 2012, p. 21), as DNEDH dispõem que essas estratégias podem apresentar mecanismos metodológicos participativos e de construção coletiva de espaços transversais à EDH.

Há nas DNEDH especial preocupação com o seguinte objetivo: a formação para a *vida* e para a *convivência* (Art. 5º). Esta condição surge enquanto realidade e processo coligados a uma “educação para a *mudança* e a *transformação social*” (Art. 3ª) (BRASIL, 2012, p. 20), ou seja, trata-se da capacidade da instituição de ensino em contribuir para que:

[...] o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação (BRASIL, 2013, p. 22).

---

<sup>100</sup> Esta tem sido uma prática recorrente por parte do Conselho Nacional de Educação: a de apresentar diretrizes à instrumentalização de alguns campos da educação. Além das Diretrizes Nacionais relacionadas à Educação em Direitos Humanos, outros documentos como as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos e as voltadas para o Ensino Médio também são exemplos dessa prática.

Nesse sentido, o documento reconhece que cada pessoa pode e necessita, através da EDH, exercer uma posição de sujeito de direitos e, do mesmo modo, reconhecer o *outro* como também o sendo, a partir de um intercâmbio de respeito e reciprocidade. É nesse sentido que incorporar os preceitos da EDH nos currículos da educação básica e superior (Art. 7º) é visto como alternativa a conduzir, especialmente, o sujeito em formação, ao reconhecimento de si próprio como personagem influente na “modificação da mentalidade de seu grupo e como promotor dos ideais humanos” (BRASIL, 2013, p. 19).

Ao nosso ver, o percurso traçado pelas DNEDH almeja à conquista do pensamento crítico por parte dos sujeitos em formação, de modo a conduzir à reflexão e à atuação nas realidades em que vivem a partir de princípios atrelados aos direitos humanos. O ambiente educativo é visto como o espaço favorável ao surgimento de sujeitos de direito (Art. 4º), capazes de analisar e ponderar a realidade tomando por base parâmetros humanistas.

Tais Diretrizes apresentam vias a uma educação política e de participação social, empoderadora de direitos e emancipatória. A interpretação do Parecer que institui as DNEDH evidencia-nos que o empoderamento é a chave-mestra da proposta metodológica do documento. É imprescindível que os espaços de formação contribuam para o autoreconhecimento do poder de cidadão(ã) que cada sujeito possui, principalmente, os mais marginalizados.

Essa proposta de consideração dos direitos humanos como princípios trans-formativos da realidade das pessoas em formação, desemboca, também, em um conjunto de argumentos à escola e aos(às) educadores(as) na aplicação, no reconhecimento e na busca por princípios<sup>101</sup> presentes no discurso da EDH.

Como também, intersecções desse processo requerem que o processo de ensino culmine no constante aperfeiçoamento dos(as) profissionais da educação, especialmente dos(as) gestores(as), “com vistas a detectar oportunidades, espaços e cenários onde se torna possível aplicar e inserir os princípios e dimensões contidos nas DNEDH” (BRASIL, 2013, p. 46). Afinal, para que a introjeção dos preceitos dessa consciência cidadã se dê no contexto escolar é indispensável que as pessoas que compõem a escola estejam aparelhadas para fazê-lo.

Certamente, as Diretrizes caminham para um cenário no qual: “[...] o espaço escolar seja um lugar de afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que a todo momento e em

---

<sup>101</sup> As DNEDH apontam em seu Art. 3º que a EDH será fundamentada nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

todas as situações, estejam preservando a cultura de vivência do respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 45).

### **3.3 Mensurando alteridades... estabelecendo direitos: educar para a crítica e para a mudança**

*¿Qué garantía tenemos de que las conquistas logradas no se reviertan?* Esta é a preocupação central lançada por Magendzo (2004, p. 07) quanto à complexa – e ininterrupta – tarefa de ser idealizado um conjunto de ações em busca de um construto ético-moral a partir do ato de educar *em* direitos humanos na atualidade.

Na verdade, essa inquietação remonta ao próprio cenário de lutas e de afirmação dos direitos humanos nos dias de hoje. Ao nosso ver, essa questão alude a duas perspectivas distintas e, ao mesmo tempo, complementares, quanto a/aos:

- **Complexidade da tarefa educativa em direitos humanos** (MAGENDZO, 2004): a variedade crescente de temas e dilemas – antigos, atuais e emergentes – com que os direitos humanos estão/são vinculados e com que a EDH precisa lidar aponta para desafios e novas perguntas que se vinculam com os próprios sentidos de uma sociedade moderno-global;
- **Tensionamentos entre as dimensões ética, político-social e as práticas concretas em direitos humanos** (CANDAU, 2007; BITTAR, 2007): os processos formativos dos sujeitos de direito precisam alcançar as dimensões individuais e coletivas do contexto social como forma de desenvolver a capacidade de diálogo, a interação social construtiva, plural e democrática enquanto fundamento da cidadania e dos direitos humanos. As aprendizagens ética, política e social em direitos humanos precisam ser tratadas como interdependentes, dialogicamente.

De tal modo, há interseções nesse cenário da educação em direitos humanos que nos possibilitam apontar que a prática voltada a esses direitos é responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social, que os princípios da EDH são decisivos na formação de uma sociedade justa, fraterna e inteirada de seus direitos e deveres. Em outras palavras, a noção formativa que permeia este processo “vincula los derechos con la cidadania, identificando a la persona como sujeto-ciudadano de derechos y deberes” (MAGENDZO, 2004, p. 10).

Ao certo, não se pode mensurar o alcance e a importância do ato de educar em direitos humanos na construção de uma sociedade que reconhece, defende e promove esses direitos. No entanto, é certo que “os processos de aprendizagem sobre direitos e responsabilidades” (JELIN, 2006, p. 155) são o grande trunfo da EDH, que quando instrumentalizados de modo contínuo contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma estrutura socio-político-institucional democrática.

É a partir dos preceitos introduzidos cotidianamente pela prática educativa em direitos humanos que comportamentos, aprendizados e valores ganham significado e contextualizam o real sentido dessa “pedagogia” a partir de novos e diferentes fundamentos e ações. Assim, é com base nos preceitos trazidos na/pela EDH que se pode vislumbrar

[...] o caminho para qualquer mudança social que se deseje alcançar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, [...], é o que permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a seriedade do respeito ao ser humano, apresentando-se na contemporaneidade, como uma **ferramenta fundamental na construção de uma formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos** (CANDAUI et al., 1996, p. 37, grifo nosso).

Os inúmeros obstáculos à afirmação dos direitos humanos – especialmente os de caráter histórico<sup>102</sup> – precisam ser confrontados para a real construção de uma contemporaneidade neles fundada. É *na e a partir* de dinâmicas, práticas e processos de interação social com esses direitos que as bases democrático-cidadãs podem alcançar um patamar de institucionalidade nas sociedades neoliberais de hoje. Seria, desse modo, “discutir a construção de uma cultura de cidadania a partir de baixo” (JELIN, 2006, p. 155).

Estabelecer direitos e educar para a crítica e para a mudança social diz respeito à promoção de oportunidades, à afirmação coletiva de papéis na responsabilidade, “por cada um”. Primeira e essencialmente, trata-se de “recuperar a consciência do *outro*, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca” (BITTAR, 2007, p. 327), ou seja, de ser construída uma aprendizagem que se converta, cotidianamente, em instrumentos coletivos de sensibilização, diálogo e de valorização do humano.

Seja na consolidação de uma cidadania ativa, de preceitos essenciais à cidadania democrática, pela incorporação de princípios e bases dos direitos humanos por diferentes sujeitos nos diversos espaços, ou no estabelecimento de estratégias políticas à mudança social, é a partir da promoção dos fundamentos e práticas da educação em direitos humanos que se pode almejar um novo cenário de lutas e de avanços quanto à vivência de uma cultura de

<sup>102</sup> Dentre outras barreiras, o autoritarismo que (re)existe, as práticas de hierarquização e subalternização por parte de sujeitos de detêm o poder de decisão em face de classes que possuem acesso limitado a bens e serviços básicos, o imaginário social esfacelado quanto à noção de coletividade, a supremacia cultural e econômica de alguns grupos em relação a outros tidos enquanto “minorias” – culturais, políticas, geográficas jurídicas e etc.

direitos humanos. Assumir a EDH enquanto ferramenta de mudança social significa trabalhar a ideia da cidadania como objeto que, eminentemente, está ligado a valores políticos.

A reflexão acerca da literatura existente sobre a EDH – enquanto instrumento de mudança social – possibilita-nos fazer menção àquilo que denominamos de “perspectivas”, sob as quais alguns autores discutem a busca por estratégias à construção de um contexto social fundado nos princípios humanistas.

As primeiras confluências observadas quanto a este aspecto relacionam-se com a ideia de que os preceitos da educação em direitos humanos constroem um *novo paradigma social de aprendizagem democrático-cidadã baseada em direitos* (OSORIO, 2004; SILVA, 2000; BENEVIDES, 1996; ESTÊVÃO, 2011).

Trata-se do pressuposto de que o conhecimento e a vivência de condições favoráveis à democracia e à cidadania são elementos fundantes da organização, mobilização e ação social em torno dos direitos humanos. É nesse sentido que a EDH é apresentada por nós enquanto mecanismo propulsor da educação política, capaz de afirmar aptidões cidadãs, produtoras de novos conhecimentos e competências, objetos – e também produtos – desse processo de aprendizagens *na e pela* experiência social.

O ato de educar em direitos possibilita ressignificar os contextos sociais – especialmente os mais vulneráveis – a partir de preceitos democráticos e humanistas. A ação democrática e coletiva “baseada em direitos” substancializa os direitos humanos face aos fenômenos contemporâneos violadores, ao passo que “es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanías democráticas” (OSORIO, 2004, p. 91). E, complementa Estêvão (2011, p. 15), que educar a partir dos direitos humanos se apresenta enquanto “possibilidade de uma participação política substantiva a todos os cidadãos”, onde, essas práticas educativas contribuem para “para a simetriação das relações sociais, culturais e políticas”.

Educar para a mudança e para a crítica social prescinde, dessa forma, da integração entre conhecimentos e experiências relacionados à cidadania (MEINTJES, 2007). A EDH, na consolidação do pleno exercício da cidadania, atua de modo a apresentar ideias e informações que fortaleçam a capacidade dos sujeitos em conceitualizar e reconceitualizar suas experiências de realidade.

Entendemos que a EDH, com vistas à mudança social, visa compreender e, conseqüentemente, romper com padrões opressores de organização social e política que se fundam, a partir do antidiálogo, na determinação do silêncio e da indiferença dos(as) cidadãos(ãs) em relação às questões sociais. Educar em direitos humanos agencia condições



favoráveis ao desenvolvimento e à abertura da consciência participativo-cidadã, nos âmbitos individual e coletivo.

Nesse sentido, Meintjes (2007, p. 124) sugere que esse processo seja fundado na ideia de “exercício dinâmico da cidadania”; que apresente os direitos humanos como fundamento a um *continuum* de ações que considerem a dimensão espaço-temporal – ou seja, a posição na história – ocupada pelos sujeitos-alvo, entendendo que a condição de cidadania alcançada pode significar na abertura a novas – e nunca estáticas – circunstâncias – nunca ahistóricas.

Esta confluência no campo da EDH tem substanciado a possibilidade de, na contemporaneidade, serem afirmados espaços de ruptura em relação a padrões sociais e políticos de opressão. Ela tem possibilitado que cada ser humano “experimente a liberdade e a solidariedade sem as limitações do poder e da dominação pela sociedade civil e pelo Estado”. Desse modo, a EDH é tida como possibilidade de vislumbrar esse quadro por “priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz e do respeito ao ser humano” (SILVA, TAVARES, 2011, p. 03).

No dimensionamento dessa confluência ora apresentada, há uma importante intersecção em relação à ideia de que *a mudança social para/na construção de uma cultura de direitos humanos está interligada a uma educação que remonta à aprendizagem de valores* (CANDAUI, 2007; SALVAT, 2004). Esta tem sido outra confluência bastante evidente na dinâmica e esforços em prol da EDH.

Decorrentes da convivência direta com processos políticos de participação e de cidadania, a aquisição de valores em direitos humanos é condição basilar a uma realidade menos violenta e mais solidária. A empatia, a sensibilidade e o reconhecimento de causas sociais relacionadas a grupos minoritários, são motores de inconformidade que podem ser gestados nos processos de educação em direitos humanos como forma de modificar realidades. Trata-se de questões extremamente subjetivas que, quando trabalhadas a nível coletivo, podem ser instrumentalizadores de parâmetros à cidadania “ativa” (BENEVIDES, 1991) e “dinâmica” (MEINTJES, 2007).

É a partir desse enfoque teórico que concebemos a EDH como processo imbricado com a mudança de paradigmas atitudinais. Os propósitos cognitivos, também vislumbrados nesse processo, convergem para a concretização e a transformação de sujeitos invisibilizados e distantes das questões sociais em agentes de uma cultura contínua e permanente de aprendizagem em direitos humanos.

Com raízes teóricas claramente fincadas nos ideais de Paulo Freire, a EDH ao nosso ver, utiliza-se dos preceitos da “problematização do cotidiano” (FREIRE, 1995; 1996) como

forma de desconstruir dicotomias, preconceitos e violências. A mudança do contexto social é resultado da aquisição de valores e conhecimentos sobre o mundo e, principalmente, sobre seus problemas mais severos.

Assim, o *novo paradigma social de aprendizagem democrático-cidadã baseada em direitos*, ao qual nos referimos anteriormente, é traduzido na formação de identidades, coletivas e individuais, reconhecedoras da diversidade humana e comprometidas politicamente. Esse parâmetro identitário seria, nesse caso, reflexo da *formação em valores* a partir da EDH.

As confluências mencionadas acima seriam, para Salvat (2004, p. 52-53), a ideia de um *ethos* contemporâneo em direitos humanos no qual “las conductas, los valores e creencias, la ética y la política, es decir el modo de habitar y vivir en la ciudad” são direcionados a uma “nueva gramática ciudadana”. Trata-se da reorganização articulada da sensibilidade, da experiência e da reflexão a partir de uma ação comunicativa em direitos humanos. Assim, a afirmação de novos valores, posturas e pensamentos, por cada cidadão, traduz a assunção de um novo imaginário de convivência humana, “un proyecto con identidad ética” (SALVAT, 2004, p. 53).

Não entendemos que essa dinâmica se dá a partir de um processo pronto e acabado de formação humana, mas, sim, na mediação de mínimos éticos articulados e direcionados a re-fundar o modelo de cidadania, de interação humana e de círculos de participação social. Está presente nessa hipótese aquilo que denominamos de “*ethos* de socialização”, ou seja, fundamentos educacionais basilares que conduzem a uma socialidade cidadã, fundada nos direitos humanos.

Os mecanismos de interação desenhados entre sujeitos e o mundo, a partir da EDH, representam “la reconstrucción/recreación del vínculo societario, posto como condición de posibilidad para um desarrollo con justicia y una profundización basada en una cultura sostenida en los derechos humanos” (SALVAT, 2004, p. 55). Seja na luta ou na promoção, a EDH influencia na afirmação de uma postura agonista de projetos sociais, mesmo que distintos, como via à formação de contextos plurais e fundados nos preceitos dos direitos humanos.

Sob esse aspecto, outra perspectiva discutida acerca das possibilidades educativo-humanistas de transformação social relaciona-se com a proposição de que *educar em direitos humanos afirma a diversidade – na diferença –, a alteridade e a tolerância* (CANDAU; LEITE, 2006; CANDAU, 2008).

O elo ideológico-teórico entre a educação em direitos humanos e a afirmação da ideia de diferença – não de diferenciação – é pano de fundo ao discurso de inclusão de novos direitos e de reconhecimento de que existe uma diversidade de formas de vida e de identidades humanas que necessitam ser tuteladas e visibilizadas.

Entendemos que a questão central reside na compreensão da noção de diferença como sendo extremamente legítima e necessária. Afirmar-se a partir de padrões não hegemônicos é, naturalmente, uma expressão humana e que não torna o sujeito menos importante. A EDH assume o desafio de difundir um discurso no qual a ideia de diferença seja caminho a uma sociedade diversa e plural em sua condição humana. Trata-se de um projeto de igualdade, na diferença, no qual “não se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” (CANDAUI, 2008, p. 02). Os processos de resistência em busca da “igualdade”, hoje, dão lugar à busca pela afirmação *na* e *da* diferença.

O grande desafio da EDH reside na desconstrução dos binarismos como, por exemplo, “nós/eles”, “universal/particular” e “hegemônico/subalterno”, os quais têm, negativamente, desenhado a ideia de diferença – a partir da diferenciação – nos diversos espaços sociais, em especial, na escola. Esse processo de mudança de paradigmas reside na proposição de ações pedagógico-políticas que favoreçam e “ampliem os espaços de negociação da diferença e o reconhecimento do caráter sempre contingencial, precário e não literal” (RAMOS, 2011, p. 03) que essa ideia possui.

Toda essa polissemia de sentidos, quanto à educação em direitos humanos, é também intimamente (re)posicionada em relação à importância da atuação da escola a partir de suas funções e projetos.

Segundo Silva (2000), o quadro de fragilidade do regime democrático e da cidadania tem na EDH uma contribuição para a sua superação, considerando que a EDH é entendida como instrumento de formação cidadã e a escola como instituição social que constrói a socialização do conhecimento, a formação de hábitos, de valores e de atitudes democráticas, essenciais à mudança social. Trata-se de reconhecer o desafio à construção de um quadro social favorável aos direitos humanos enquanto uma questão que requer soluções políticas que, essencialmente, perpassam o *lôcus* de formação escolar<sup>103</sup>.

Assim, é na escola que as práticas baseadas em direitos humanos ultrapassam o senso comum de maneira crítica e criativa e perfazem o real sentido dos princípios democráticos. Ao passo que se trabalha com conteúdos, valores, crenças e atitudes, segundo Silva (2000),

---

<sup>103</sup> O estudo realizado por Silva (2000) trata acerca desse cenário na escola pública. No entanto, não são desprezados pela autora outros espaços, instituições e maneiras de se educar para a democracia como caminho à vivência dos direitos humanos.

possibilita-se o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o(a) aluno(a) se apropria dos significados dos temas.

É a partir deste horizonte ético-político apresentado pela EDH, no contexto escolar, que:

[...] los derechos humanos y el valor de la ciudadanía se expresan como aprendizaje, pero no solo como derecho a aprender, sino **como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir** (OSORIO, 2004, p. 95, grifo nosso).

Essa abertura aos princípios e práticas trazidos pela educação em direitos humanos, na escola, pode, segundo Estêvão (2011, p. 14), conduzir “à interlocução, à convivência, ao fazer público, à própria ética”, que, nas palavras do autor, constrói a ideia de “cosmopoliticidade democrática”, *fundada e fundamento* dos direitos humanos<sup>104</sup> no contexto escolar.

No entanto, para Silva (2000, p. 30), esse caminho se inicia pela necessária “construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente”. Assim, a autora evidencia que a EDH precisa alcançar *status* de institucionalidade, necessita ser transversalizada nos diversos documentos e espaços que compõem a instituição escolar, certamente, como forma de:

[...] ser capaz de cultivar, nas variadas personalidades dos educandos, nas variadas experiências por eles acumuladas, nas diversas origens sociais e econômicas das quais partam em suas existências individuais e familiares, os devidos incentivos necessários para que brotem as qualidades humanas democráticas, tolerantes, responsáveis, conhecedoras, participativas, pensantes, conscientes e críticas da vida social (BITTAR, 2007, p. 02).

Seja uma proposta humanizada ou a partir da socialização de saberes como instrumentos de convivência em sociedade, a escola é vista como um potencial ambiente à formação em direitos humanos. Nesse sentido, para Rodino (1999, p. 06), a escola tem “un enorme valor de afirmación y de perspectiva que se le quiera imprimir a la modernización y a la gobernabilidad. Cita, ainda, que o contexto social, atualmente, “[...] reclama la humanización de nuestra convivencia”. Assim, a tomada do pensamento crítico e da mudança social são fatores decorrentes desse percurso. Trata-se de condições que decorrem da formação “de um amplo olhar sobre a dinâmica da vida social”, que pode – e precisa – ser gestada nos espaços escolares.

---

<sup>104</sup> Estêvão (2011) funda a referida discussão a partir das bases dialógicas de Paulo Freire. A cosmopoliticidade (e não cosmopolitismo), proposta pelo autor, permite não apenas chamar a atenção para a responsabilidade global, mas, também, para a necessidade de aplicar os princípios da democracia à escala mundial. Assim, o autor amplia, explicitamente, a dimensão da politicidade freireana.

É a partir do pensamento de crítica e de mudança social que pode ser promovido, a partir da educação em direitos, na escola a mediação de conflitos escolares. Assim apontamos para os significados e a importância dessa técnica tendo por base os preceitos trazidos nessa seção, ou seja, de uma gestão de conflitos fundada na educação em direitos, questão que será apresentada na seção a seguir.

### III – MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: APORTES A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

---

*“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”.*

**Malala Yousafzay, Discurso de entrega do Prêmio Nobel da Paz, 2014**

Esta seção apresenta algumas intersecções entre a mediação de conflitos escolares e a construção de um ambiente escolar capaz de gerir conflitualidades e resolver, positivamente, as situações de violência, perpassando essa discussão pelos preceitos da educação em direitos humanos.

Partimos da intenção de apresentar alguns delineamentos gerais quanto à técnica da mediação de conflitos e sobre a significação do que vem a ser o “conflito” na contemporaneidade, discutindo a importância de uma visão positiva das conflitualidades. Também apresentaremos a noção de conflito escolar, tentando expandir o debate citado anteriormente, abrindo caminhos a algumas notas sobre o que vem a ser a mediação de conflitos escolares.

Na terceira parte desta seção trabalharemos a ideia de uma “pedagogia do conflito” com vistas a uma “educação transformativa de conflitos”, buscando trazer a discussão sobre a resignificação das conflitualidades em meio escolar. Para tanto, apresentaremos alguns informes ou bases dialógicas à convivência socioescolar a partir de princípios e fundamentos ligados aos direitos humanos. Ao lado dessas questões, apontaremos três blocos – ou grupos – de questões direcionadas a expor alguns elementos basilares à construção de uma política de gestão de conflitos escolares.

#### **3.1 Mediação e conflito: algumas discussões**

O uso da terminologia e de diferentes compreensões quanto ao que vem a ser a mediação de conflitos tem sido pensado e discutido, em tempos de violência, nos diferentes espaços sociais. Apresentar algumas significações e/ou terminações quanto à natureza dessa

prática se torna uma tarefa pertinente e necessária, principalmente em uma época na qual o número de conflitos e as suas diferentes formas de manifestação nos desafiam a alcançar uma solução pacífica.

No entanto, pensar a dinâmica da mediação de conflitos significa, antes de tudo, refletir acerca de duas questões centrais: a ideia de “conflitualidade<sup>105</sup>” (TAVARES DOS SANTOS, 1999), e de “practices of conflict transformation<sup>106</sup>” (DUDOUE; SCHMELZLE, 2010; POESCHKE et al., 2011) que estão presentes, lado a lado, nos dias atuais.

Assim, consideramos, em relação à primeira ideia, que a interação social, especialmente aquela decorrente dos últimos vinte anos – marcada pelo neoliberalismo – vem sendo cada vez mais delineada por modos violentos de sociabilidade, invertendo a própria expectativa do processo civilizador. A sociedade contemporânea estaria “atravesada por contradicciones y luchas, con un efecto destructor en la vida de la comunidad, el cual degenera en violencia”, perspectiva que Uprimny (2001, p. 30) denomina de “conflictualismo autoritario”, tendo como efeitos crescentes e amplos processos de fragmentação social e o rompimento com as ideias de convivência e interação com o *outro*.

Não deixamos de considerar que o conflito é, ao longo da história, reflexo e contingência da diversidade humana, de pensamentos e de grupos sociais e que graças a inúmeros processos de embate, pôde-se chegar a importantes avanços sociais. No entanto, filiamo-nos à posição de que os processos sociais decorrentes da globalização capitalista, a ampliação de ideologias fundamentalistas e a recorrência às diversas formas de violência enquanto vias à solução de controvérsias sociais têm conduzido à regulação do social a partir de inter-relações violentas e não dialógicas. Esse quadro tem representado “un proceso acelerado hacia el desequilibrio de la dinámica social, definido por la pérdida del sentido colectivo de la convivencia y la transgresión de los límites” (CAMPOS, 2010, p. 16). Cada vez mais os indivíduos, de forma fragmentada, defendem os seus interesses, sendo a “impessoalidade” a marca da contemporaneidade conflitiva.

É importante pontuar que entendemos a conflitualidade como sendo uma expressão social inerente à própria condição humana, essencial à mudança e à construção de novos parâmetros à vida em sociedade. A grande problemática, hoje, reside na posição, nas

---

<sup>105</sup> Tavares dos Santos (1999) aponta que a noção de “conflitualidades” está relacionada à própria dinâmica do que vêm a ser o conflito social, o jogo de poderes, as disputas que ganham o corpo social, a tensão entre a capacidade de manutenção do diálogo e a violência anômica. O autor entende por “violência anômica” aquela direcionada a desestabilizar as relações sociais.

<sup>106</sup> A “prática de transformação de conflitos” é apontada enquanto dinâmica socioinstitucional que trabalha a resignificação dos conflitos sociais a partir das bases dialógicas, dentre as quais a dos direitos humanos. Trata-se de uma prática mediativa que visa desconstruir estruturas disfuncionais e discriminatórias, que repercutem em violências e abusos de poder (DUDOUE; SCHMELZLE, 2010).

alternativas e/ou no caminho que os envolvidos têm assumido para a administração ou resolução dos antagonismos cotidianos. Esse quadro guarda relação com a ideia de que a “la sociedad valora los efectos negativos del conflicto, por lo cual es necesario suprimirlo, contrarrestarlo”. Assim, assume-se aquilo que Uprimny denomina de “variable negativa del conflicto” (2001, p. 26).

Desse modo, discorrer acerca de uma “sociologia do conflito” liga-se a entendê-lo enquanto elemento inato, integrador e integrante do convívio social. Na contemporaneidade, trata-se de situar este objeto no contexto dos efeitos da globalização, de uma sociedade, predominantemente, econômica e capitalista.

Pensar o social a partir de uma concepção conflitualista significa ponderar que “el individualismo, la cultura, la ideología; [...] la divergencia de intereses, deseos, preferencias, ideologías, culturas y las imperfecciones del carácter, las razones y el razonamiento de los seres humanos” (CAMPOS, 2010, p. 26) perfazem a lógica ora negativa, ora mediativa dos conflitos atuais. Resta a certeza de que os reflexos desse cenário têm produzido visíveis transformações na estrutura e no espaço social, desencadeando novas formas de conflitualidade. É necessário, nesse sentido, segundo Tavares dos Santos (1999), compreender o conflito enquanto produto da metamorfose das relações sociais que, como nunca antes vistas, têm se fundado a partir de interações violentas.

Atualmente, a mera apresentação de fins distintos e dissonantes tem colocado o *outro* na condição de adversário, ou seja, a percepção do conflito experimentada pela sociedade contemporânea re-inventa a noção de esterilidade dos embates como via ao diálogo e à mudança social. Se faz necessário que sejam trabalhados os “enfoques liberales y pluralistas” do conflito (UPRIMNY, 2001), pois apenas quando as conflitualidades operarem de modo a desconstruir os elementos hostis nas interações humanas é que elas contribuirão a uma maior estabilidade social. Afinal, hoje, os sentimentos relacionados ao “viver” distanciam-se da ideia de “conviver”.

Torna-se necessária a compreensão de que a sociedade é permeada por inúmeros “antagonismos sociales” que têm assumido um papel central na articulação de outros conflitos e que precisam ser administrados de modo a “permitir una cálida solidaridad y convivencia sin alienaciones<sup>107</sup>” (UPRIMNY, 2001, p. 38-39). A negatividade do conflito reside, nesse sentido, na observação da (in)capacidade dos indivíduos em exercerem parâmetros mínimos de socialização a partir de “ciertos límites de tolerancia”, a partir do “sentido colectivo de la convivencia” (CAMPOS, 2010, p. 16-17).

<sup>107</sup> Essa possibilidade se apresenta como aquilo que Uprimny (2001, p. 45) denomina de “conflictualismo utópico”.



Assim, é necessário considerar que, na potencialidade violenta do conflito, abandona-se a noção de conflitualidade enquanto oportunidade para a construção da convivência humana, alcançando-se dinâmicas ligadas a “intereses, necessidades, diferenças, potencialidades, recursos y factores de poder” (CAMPOS, 2010, p. 17) partindo de posições – adversarial e negativamente – antagônicas.

Entendemos esse antagonismo social como parte da justaposição que opera na sociedade, a nível relacional, e que deslegitima a própria interação humana enquanto sendo potencialmente mediativa e construtora dos espaços sociais. O conflito tem significado tão-somente representações que se chocam, se opõem, que gravitam em torno “do contrato, ou seja, lutas em que o objetivo principal é a lei e a ordem” (ADORNO, 1998, p. 04). A convivência humana, no mesmo sentido da legalidade das normas institucionalizadas, tem sido reduzida à experiência de ordem e do exercício de autoridade em relação ao *outro*. Não se trata de uma questão apenas relacionada ao poder, mas do seu excesso na construção das relações sociais, que impede a administração do conflito e o reconhecimento desse *outro*.

Ratificando nosso posicionamento com relação à ideia de conflito, entendemos haver duas hipóteses centrais que auxiliam na leitura desse fenômeno na contemporaneidade.

Primeiramente, a de que as conflitualidades atingiram, nos dias de hoje, a condição de *elementos estruturais da globalização*, ou seja, o paradigma perverso dos fenômenos da capital-globalização tem se servido das ideias de adversariedade, antagonismo social e violência, enquanto fundamentos a uma cultura de convivência humana conflituosa, anômica<sup>108</sup> e não dialógica. Esse processo de racionalização das interações humanas tem traído a possibilidade de serem vislumbradas, de maneira integrada, novas tensões, práticas e pensamentos coletivos no sentido de conduzir ao desenvolvimento humano e social a partir da convivência e da interação com o outro.

Um segundo grupo de ideias nos faz pensar que a leitura do que vem a ser o conflito, hoje, alude à conflitualidade na qualidade de *elemento neutralizador da comunicação humana*. Esse paradigma conduz, ao nosso ver, à dispersão de experiências e de práticas mediativas capazes de conduzir não à ausência de conflitos, mas à oportunidade de tencioná-los ativa e criticamente, em prol da corresponsabilidade pelo outro e por uma dada sociedade. A conflitualidade tem sido sinônimo de litígio, agravado, corriqueiramente, pelo fomento ao confronto puro e simples, levando à dissolução dos vínculos sociais. A noção de “dissenso”

---

<sup>108</sup> A anomia corresponde a um contexto no qual as regras e as convenções sociais não fazem mais sentido na organização do comportamento das pessoas. Essa conjuntura abre espaço às ilegalidades, ao poder arbitrário e o esfacelamento da cidadania.

tem se tornado algo inútil e estéril no que diz respeito à criação de estratégias sóbrias e racionais para entender, transformar e construir a partir do embate com o *outro*.

É nesse sentido que entendemos também que a significação do que vem a ser o conflito assume e revela a incapacidade das sociedades globais em assumirem uma *função estabilizadora* das questões sociais conflitantes (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 26), ou seja, das limitações em exercitar e apreender o conflito enquanto elemento necessário às mudanças cotidianas, individuais e coletivas.

Autores(as) que têm se dedicado a compreender as conflitualidades contemporâneas (TAVARES DOS SANTOS, 1999; 2001; ADORNO, 1998; SILVA, 2010a) têm se posicionado de modo semelhante em relação à conceituação do que vem a ser o conflito.

Esse objeto é entendido enquanto uma disputa que envolve posições diferentes em termos de opiniões, valores, *status*, poder, ou ausência dele. No entanto, Chrispino e Chrispino (2002) assinalam que a estes fatores deve ser acrescentada a falta de exercício salutar das discordâncias e alianças entre determinados grupos ou sujeitos. Nesse sentido, entendemos que a manifestação do conflito permeia a existência anterior de divergências e antagonismos, os quais não são tratados a partir do diálogo.

A conflitualidade contemporânea é, também, resultado dos “diferentes e das diferenças”, ou seja, da tênue linha entre o apagamento do outro e de sua opinião ou a ascensão democrática e integral de uma posição conflitiva – não adversarial – preocupada com convivência humana. A busca pelas intersecções existentes entre esses dois campos tem sido um desafio ao diálogo na sociedade.

A convivência e a integração com o *outro* têm revelado a incapacidade social não apenas em lidar com as diferentes formas de sociabilidade mas também de agir, cotidianamente, a partir de uma postura não conflitiva e/ou adversarial, assentada na democracia, diversidade e no reconhecimento do outro. Esse panorama corresponde àquilo que Uprimny (2001, p. 27) considera como “concepción democrática del conflicto”, a partir da qual referenciais sociais conduzem à construção de “consensos y estándares mínimos de justicia social”.

Por outro lado, as novas conflitualidades também têm se dado enquanto produtos do aumento gradual dos processos de exclusão que têm gerado a expansão de práticas segregacionistas como normas sociais particulares, também vigentes enquanto estratégias de resolução de conflitos (TAVARES DOS SANTOS, 1999). Esse panorama traduz as ideias de emancipação e liberdade seletivas, na qual a distância cada vez maior traduz-se em

indiferença, o distanciamento em relação ao *outro* é parte da – permanente – postura conflitiva adotada na contemporaneidade.

Assim, a concepção de conflito está ligada a um paradigma de crise, um espaço tomado pela ausência de interação humana. Espaço esse que, quando mediado, pode contribuir para a regulação social, permitindo a reinvenção de normas, baseadas em ideias partilhadas de justiça, respeito mútuo e espírito coletivo, como também, quando silenciado, leva, temerariamente, a novas disputas de poder.

Enquanto possibilidade de mudança desse cenário deve-se restabelecer – ou até recriar – canais mediadores que passem a considerar os direitos humanos e a transformação de conflitos em conjunto, como forma de desenvolver novas perspectivas a não conflitualidade, que se apresentem enquanto instrumento de passagem de uma condição anômica para o desenvolvimento mediado dos conflitos sociais (DUDOUET; SCHMELZLE, 2010).

Assim como mencionado em relação à intrínseca presença dos conflitos na história de mudanças na sociedade, a mediação de interesses divergentes é empregada, tácita e expressamente, ao longo dos tempos, na negociação das conflitualidades cotidianas.

Assumindo diversas formas de instrumentalidade e sendo usada de modo amplo em diferentes áreas do conhecimento, a resolução de conflitos interpessoais é incorporada, atual e principalmente, a partir da negociação, da mediação e da arbitragem (FERNANDES, 2010), técnicas advindas do campo do Direito. Sobre eles, explica Zenaide (2003, p. 93): “Enquanto na negociação e na mediação o mediador possibilita as partes autonomia em encontrarem uma saída pacífica para o problema, na arbitragem uma terceira pessoa é quem dá a decisão sobre o conflito”.

Não à toa, há na literatura que discute a resolução de conflitos certa recorrência de terminações e conceituações, referencialmente, de natureza jurídica, quanto a esse instrumento auto compositivo. Em certos pontos, as discussões apresentadas acerca da mediação de conflitos terminam por se situar, unicamente, a partir do campo do Direito, fundadas e fincadas nos formalismos jurídicos.

No entanto, não se tem a intenção, nesse estudo, de se descaracterizar a importante contribuição do âmbito jurídico à resolução gerenciada dos conflitos sociais. Ao contrário, busca-se a partir dos parâmetros utilizados nas práticas mediativas que se fundam, especialmente, *na e a partir* da perspectiva positivista do Direito levar à reflexão quanto ao necessário diálogo com outras áreas do conhecimento. Assim, trabalharemos a ideia de mediação de conflitos enquanto “prática transformativa de conflitos” (DUDOUET;

SCHMELZLE, 2010; POESCHKE et al., 2011), elemento à convivência com as conflitualidades.

Aqui, a técnica de resolução de conflitos que nos interessa expor e discutir, em maior profundidade, é a mediação<sup>109</sup>. É importante destacarmos que a mediação tem ganhado importantes espaços sociais e institucionais na promoção dos direitos humanos e na gestão dos conflitos. A instrumentalização desse mecanismo nas escolas, nas comunidades, na polícia, no sistema carcerário, nos sindicatos de classe, frente aos conflitos envolvendo minorias sociais (índios e povos tradicionais, por exemplo), no próprio Judiciário e até mesmo no Executivo – enquanto ferramenta de participação social – evidencia a busca, atual e contínua, pela criação de uma cultura baseada no agonismo<sup>110</sup>.

Chrispino e Chrispino (2002, p. 42-43) apontam que a gestão de adversariedades, a partir desse mecanismo, apresenta-se enquanto “forma de resolução de conflitos que consiste basicamente na busca de um acordo pelo diálogo”.

Na tentativa em desenvolver algumas características que perfazem a mediação de conflitos, faremos menção a alguns aspectos importantes apresentados pela literatura do assunto. Poderíamos destacar a mediação enquanto:

- ***Instrumento autocompositivo***: a mediação é assumida enquanto “un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 126). O ambiente conflituoso dá espaço à oportunidade de uma gestão mútua e acordada do conflito.
- ***Mecanismo não formalista de gestão do conflito***: não se trata de instrumento mediativo que nega ou abandona a técnica peculiar ao contexto jurídico, mas da construção de um processo capaz de contrabalancear os interesses em disputa e gerir o poder do mais forte em relação ao mais fraco. Trata-se de um canal diferente dos “canales legales o convencionales de resolución de disputas, es creativo, porque mueve a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 126). De modo diverso, como no caso das implicações trazidas pela restrição da lei, a mediação conta princípios baseados no diálogo e no consenso.

---

<sup>109</sup> Pretendemos discutir esse mecanismo pelo fato de que ele se apresenta enquanto um meio autocompositivo onde os envolvidos trabalham as dimensões em divergência a partir das próprias falas, de modo aberto e dialogado, sem que sejam impostas determinações às partes por um terceiro.

<sup>110</sup> A ideia de “agonismo” reside na identificação da posição que a outra pessoa ocupa em uma situação de conflito, de modo a ressignificar os interesses em prol de ambas as partes.

- ***Alternativa agonista à resolução de conflitos:*** a mediação de conflitos alcança a condição de negociação cooperativa. Instrumentaliza-se a partir da ideia de que o conflito possui uma dimensão positiva. As pessoas envolvidas motivam-se a “promover una solución en la que las partes implicadas ganan o obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas”. É por esse aspecto que ela é vista enquanto uma via não adversarial, “porque evita la postura antagónica de ganador-perdedor” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 126-127).
- ***Recurso comunicativo ao manejo das divergências:*** é a partir da restauração do diálogo que as pessoas envolvidas no conflito podem, com a ajuda do(a) mediador(a), falar sobre “reproches, posturas, opiniones, deseos, necesidades, sentimientos” que podem ser resignificados na busca por uma postura construtiva de “compromiso y colaboración” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 128) com a resolução do conflito. Afinal, é partindo de uma má comunicação que as tensões conflitivas se instalam. Por isso, a comunicação, a partir da mediação, consiste na “redistribución del poder y el establecimiento de nuevas formas de comunicación y diálogo” (PUYA, 2008, p. 77).

Certamente, uma importante característica da mediação de conflitos destaca-se em meio as anteriores. Trata-se da compreensão dessa técnica enquanto sendo:

- ***Via colaborativa à transformação do conflito:*** a partir de métodos dialógicos, autocompositivos e não adversariais a gestão positiva do conflito pode levar as pessoas envolvidas a construir reflexões sobre os interesses divergentes em jogo. Há na mediação de conflitos um dimensionamento que “ayuda a todos a entender el conflicto y su dimensión ideológica” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 127) e que repercute na mudança de atitudes e de ideias, alcançando, significativamente, o agir humano, de modo a potencializar enfoques colaborativos e não violentos.

Toda essa dialogicidade é alcançada a partir “da superação da cultura rivalista e litigante” que prevalece cultural e socialmente na contemporaneidade. É parte da atuação do(a) mediador(a) em trazer às pessoas envolvidas “todas las posibles elecciones y les animan a deliberar” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 127). Todos(as) os(as) autores(as) citados(as) fazem menção à figura do(a) mediador(a), como sujeito responsável pelo restabelecimento do diálogo entre os(as) envolvidos(as) frente à questão controvertida.

Mesmo não possuindo nenhum poder de decisão acerca da questão controversa, o(a) mediador(a) “actúa como catalizador en un proceso de negociación, ayudando a las partes a

centrarse preferentemente en el presente, con el objetivo de lograr una solución satisfactoria al problema o disputa” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 129). A condição de “mediar” repercute na perspectiva de superar visões unilaterais do conflito que os(as) envolvidos(as) possam ter, com o objetivo de trazer uma saída autêntica, nova e integrada à divergência. Nesse sentido, graças à abertura a estruturas de diálogo genuinamente democráticas, é que se pode vislumbrar a gestão positiva de conflitos.

Em tese, o ponto chave em torno da mediação de conflitos reside na intervenção de um terceiro, o(a) mediador(a), que contribui para que as pessoas interessadas alcancem possibilidades inventivas para a solução da disputa, em que ambas fiquem satisfeitas. A técnica transpõe a ordem social conflitiva atual ao entender que o conflito é algo a ser administrado e, mutuamente, solucionado.

A gestão dos conflitos sociais, a partir da mediação, constrói bases dialógicas, de reciprocidade e reconhecedoras do *outro*. Perfaz as ideias trabalhadas no que diz respeito a uma “*practice of conflict transformation*”, na qual há a “conceituação dos direitos humanos, como parte da agenda de resolução de conflitos” (DUDOUET; SCHMELZLE, 2010, p. 05). Preceitos democráticos, de cidadania, de convivência humana, de mutualidade, dentre tantos outros, se sustentam e evoluem a partir de embates não violentos. É nesse sentido que a abordagem transformativa trazida pela mediação é importante e coerente com o objetivo social de pensar, administrar e mediar os conflitos contemporâneos com vistas a uma sociedade justa, em que as pessoas ajam de forma reconhedora umas com as outras.

Entendemos que transformar o conflito em oportunidades condiz com a busca por perceber direitos como caminhos à conflitualidade. Entre o dissenso – elemento de estabilização das relações sociais – e a adversariedade – circunstância de autêntico antagonismo – existem espaços que são preenchidos pela negação seletiva das opiniões, do ouvir e da posição ocupada pelo outro. Ao administrar o conflito pelo diálogo, na proximidade das pessoas e dos interesses controversos, a mediação caminha para a construção de uma convivência integrativa.

Reiteramos nossa ideia acerca da “mediação de conflitos” enquanto sendo espaço à convivência e re-afirmação dialógica de interesses, diversidades, opiniões, condições pessoais e sociais, entre outros fatores, essenciais à convivência humana. A nós, os próprios limites e as possibilidades ao exercício da condição humana são visualizados nas práticas mediativas

por trabalharem, mesmo que intuitivamente, os conflitos a partir de princípios – transformativos<sup>111</sup> – dos direitos humanos.

Parlevliet (2010) desenvolve algumas implicações para a prática de transformação de conflitos baseada em direitos humanos<sup>112</sup>:

- **Primeiro desafio:** traçar conexões entre as origens e os fatores determinantes dos dissensos a partir intervenções mediativas. Trata-se de pensar a transformação do conflito para além dos fatores imediatos, mantendo em mente as maiores condições, mais estruturais, tendo direitos como processos (PARLEVLIET, 2010, p. 07);
- **Segundo desafio:** administrar o conflito de modo a manter a estabilidade do diálogo entre os sujeitos envolvidos. Para Parlevliet (2010), a compreensão e a aplicação dos direitos humanos e da transformação de conflitos de maneira conexa contribui para a análise e prática, por parte das pessoas envolvidas, na passagem do embate violento ao diálogo (transformativo) permanente.
- **Terceiro desafio:** instrumentalizar a aplicação de uma perspectiva dos direitos humanos como via a trazer a transformação de conflitos de modo mais próximo de seus objetivos, traduzindo-se numa maior ênfase na mudança de condições estruturais, especialmente em relação às questões de exercício do poder.

Portanto, o grande desafio de transformação, a partir de práticas mediativas, reside na superação da ideia tradicional de “perdedor” e “vencedor” de uma situação. É imprescindível que, no contexto mediativo, inove-se quanto à modificação de atitudes e de ideias dos sujeitos envolvidos no conflito. Essa possibilidade pode ser alcançada devido ao fato de a mediação assumir a perspectiva de facilitar a mudança a partir de dentro da própria sociedade (DUDOUE; SCHMELZLE, 2010), de modo a contribuir com a transformação de hábitos litigiosos, incorporados à nossa cultura, histórica, autoritária e hegemonicamente conflitante.

Em tese, a prática da mediação como meio consensual e autonômico na gestão e na resolução de conflitos sociais condiciona, individual e coletivamente, o desenvolvimento de atitudes, práticas e valores que entendem o conflito como abertura ao diálogo a alternativas de se construir, mutuamente, uma solução que reoriente os antagonismos anteriormente existentes (ROUTTI; ALVES; CUBAS, 2006) e contribua para a formação de relações sociais pacíficas e harmoniosas.

---

<sup>111</sup> Importante salientar que a utilização do termo “transformativo”, nesta pesquisa, é sinônimo da ideia de práticas baseadas nos direitos humanos.

<sup>112</sup> As ideias apresentadas foram traduzidas livremente.

De modo amplo, buscamos na discussão trazida nesse subitem assinalar que a prática da mediação de conflitos, frente aos antagonismos sociais vigentes, pode contribuir, especialmente, para administrar e transformar conflitualidades em oportunidades de diálogo.

A mediação é ferramenta de extrema importância à convivência humana e a infinidade de conflitos existentes. Certamente, esse canal assume uma dupla perspectiva, num primeiro plano, de levar à gestão harmoniosa de dissensos, ao passo que repercute na mudança do imaginário, de paradigmas, e de práticas sociais fincados numa mentalidade conflitiva.

*Podem as conflitualidades serem concebidas enquanto elementos essenciais à mudança na dinâmica escolar? Qual o papel que ocupa a mediação de conflitos escolares no processo de formação educacional e vice-versa? Sob que práxis e princípios pedagógicos atuar na construção de um cotidiano escolar fundado no diálogo e na gestão consciente dos conflitos?*

É a partir dessas e de outras questões que passaremos a abordar a instrumentalização da mediação na dinâmica da instituição escolar. Assim, procuraremos perceber, no subitem que segue, a lógica conflitiva nesse espaço, como forma de alcançarmos as linhas gerais quanto ao mecanismo da mediação de conflitos escolares, o contexto e os sujeitos envolvidos nesse processo.

### **3.2 Reflexões sobre o conflito e a mediação em espaço escolar: notas a um significado**

As duas ideias centrais que perpassam a construção deste subitem residem na tentativa de apresentar, em linhas gerais, a noção de conflito na escola, tentando expandir a discussão apresentada anteriormente sobre o assunto, nesse ponto, com o foco na dinâmica escolar. E, também, de trazer algumas notas acerca do que vem a ser a mediação de conflitos escolares.

A compreensão da relação entre a escola e os hábitos conflituosos perpassa pelo entendimento da complexidade das relações sociais nesse ambiente. O conflito em meio escolar é reflexo do que se con-vive cotidiana e socialmente, é a síntese de que as relações sociais vividas na escola também se constituem como pano de fundo para a ocorrência de atos violentos. É parte da ideia de que a relação dialética entre educação e sociedade é cada vez mais palpável, imbricada e permeada de contradições.

A construção do imaginário social conflituoso e violento está presente tanto na estrutura como nas ações cotidianas, nos valores, princípios e na cultura de inúmeros grupos sociais (MAFFESOLI, 1987), que também compõem a instituição escolar, socializando-se a



partir dessas bases. Nesse sentido, se faz necessário pontuar-se que a categoria “escola” representa:

[...] um espaço de reprodução social, onde valores, princípios e condutas, tidos como importantes pela sociedade, são transmitidos de geração a geração. [...] a escola funciona como instrumento de manutenção da ordem social. [...] **espaço paradoxal – de manutenção e de renovação – da ordem social** [...] (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 48, grifo nosso).

Entendida como ambiente onde se dão mudanças substanciais à ordem social, a instituição escolar tem convivido com a relação paradoxal entre “manutenção” e “renovação” de valores sociais. A nós, esse cenário, por si só, já traduz a cultura conflitiva nesse espaço<sup>113</sup>.

Ao lado de suas funções pedagógicas, a instituição escolar tem sido vista enquanto veículo à reprodução das relações de produção existentes na sociedade capitalista (MACIEL, 2011), ou seja, enquanto espaço aberto à simbologia e a – possível – perpetuação do panorama de uma sociedade marcada pela fragmentação, pela hierarquização e pela desvalorização social em relação ao *outro*. Daí a importância de a escola contribuir para a autonomia das pessoas, incluindo suas necessidades, dentro de um projeto coletivo, de modo a colaborar com projetos de sociedade e de Estado. Do contrário, ao invés de reconhecer as individualidades estaremos fomentando o individualismo. Assim, resultando em uma escola que não seja mera instrumentalizadora da sociedade, mas que forme sujeitos autônomos.

Essa transformação e crise de inúmeros paradigmas tem colocado, cada vez mais, a escola enquanto espaço ideal à construção e à manutenção de valores e normas sociais fundamentais à sociedade, o que tem expandido ainda mais as funções dessa instituição social frente aos imperativos da ordem vigente.

O atual pensamento – hegemônico e de delegação de responsabilidades – desconsidera dois pontos importantes. Primeiro, a própria importância de outras instituições sociais, como a família e a sociedade, na mudança de cenários conflituosos. Como também, o fato de que há uma latente heterogeneidade humana – por si só, conflitante – decorrente do processo de massificação da educação e que forma o contexto escolar atual. Essa leitura permite-nos entender que a sociedade esteja “cada vez más exigente con la educación, pero con escaso compromiso por ella” (ITURBIDE, MAYA, 2007, p. 26).

Ao crermos (ou não) nas funções que a escola pode/deve exercer em relação às demandas sociais, tem-se deixado de considerar que existe, no imaginário social contemporâneo, certa linearidade quanto às pessoas, às culturas, aos interesses, às formações

---

<sup>113</sup> No entanto, não deixamos de pontuar e/ou considerar a importância da instituição escolar na mudança e na revolução da ordem social vigente.

e aos aspectos subjetivos que compõem as relações nesse ambiente, o que tem encurralado ainda mais essa instituição social.

É a partir desse cenário que nos filiamos à ideia de que a escola tem sido concebida – e descaracterizada – por noções de responsabilidade, poder, docilidade, homogeneidade e organização que, sob a égide do senso comum, contribuem para a divisão entre escola, sociedade e família. Entendemos que a instituição escolar tem cada vez mais se tornado um palco de ressonância dessas questões, as quais têm levado a constantes conflitos nesse espaço. A imagem desse processo traduz, em especial, um determinado horizonte: o da incapacidade de comunicação entre reivindicações e reponsabilidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entendemos que noção de conflito que mais se aproxima da realidade educacional direciona-se ao fato de alguns sujeitos *quererem* a unidade, com tudo igual, e outros *lutarem* pela diversidade, com a afirmação das identidades. As mesmas características do processo de individuação que regem as relações sujeito/sujeito na contemporaneidade, também se materializam no distanciamento existente na relação instituições sociais/escola.

De modo semelhante ao conflito vivido no contexto social, as discordâncias em ambiente escolar também se dão a partir de questões ligadas a relações de poder antagônicas (TAVARES DOS SANTOS, 2001), disputas instituídas a partir da negação deste espaço enquanto democrático e fundado no diálogo. Estes são fatores que têm trazido “la percepción de fracasso en las actuales formas de convivencia” no ambiente escolar (TORREMORELL, 2004, 04).

Tavares dos Santos (2001, p. 115) apresenta uma importante perspectiva de compreensão quanto às conflitualidades com as quais convive o ambiente escolar. Para o autor, os conflitos existentes na escola são realçados por uma dupla perspectiva: como expressão de um autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma ou valor social violento e não dialógico.

Com base nessa proposição teórica buscaremos apresentar a ideia de conflito na escola visto como “prática autoritária” – exercício, por parte da escola e de seus(as) agentes, de atitudes de natureza conflitante – ou como “transferência de uma norma ou valor social” – a existência do conflito na escola enquanto sintoma social.

Em relação a ambas, entendemos haver um amplo processo de negação por parte da escola, seja em considerar suas próprias dimensões conflitivas ou em tratar as conflitualidades também em sua dimensão social, negando-a. Algumas linhas que perfazem esse duplo cenário são:

<p><b><i>O Conflito enquanto prática autoritária</i></b></p>	<p>Função ou posição de poder exercida no ambiente escolar de forma hierarquizada, por parte de seus(as) agentes;</p> <p>Naturalização do conflito enquanto aspecto negativo, na busca por homogeneizar o espaço escolar;</p> <p>Negação do conflito a partir de práticas de vigilância e punição;</p> <p>Composição das divergências na escola a partir de posições de domínio e ordem, negando a capacidade dialógica e transformativa dos dissensos; e</p> <p>Desconsideração da construção de um ambiente democrático enquanto potencial à prevenção de conflitos;</p>
<p><b><i>O conflito enquanto transferência de uma norma ou valor social</i></b></p>	<p>As conflitualidades, na escola, são imagens das relações e da cultura conflitiva no cotidiano dos sujeitos.</p> <p>Dizem respeito à complexidade das relações sociais que também estão presentes no espaço social da escola;</p> <p>Traduz a reprodução dos antagonismos sociais que alcançam o ambiente escolar e são realçados pela dimensão hierárquica das relações e práticas de socialização na escola;</p> <p>O silenciamento das questões sociais, na escola, contribui para a lógica conflitiva; e</p> <p>Trata-se de questões cíclicas, partes da macroestrutura social na qual a escola se insere e sob a qual essa instituição social pouco tem influído;</p>

Em suma, o conflito enquanto reflexo de práticas autoritárias, perfaz a ideia de que a discordância é parte de uma violência pré-existente, da repressão e da hierarquização desempenhadas – geralmente por diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) – que negam a comunicação, os interesses do *outro*, impõe “acordos”. Por exemplo: Quando

surgido um ruído na comunicação entre aluno(a) e professor(a) culmina na retirada do(a) aluno(a) de sala de aula, em “intimação” dos pais para comparecimento à escola e, possivelmente, além das duas medidas anteriores, a suspensão do(a) aluno(a) das atividades escolares. Sob esse aspecto, o conflito passa a ser visto enquanto produto de um conjunto de antagonismos silenciados pelo autoritarismo escolar.

A partir de uma segunda vertente, Tavares dos Santos (2001), ao entender o conflito escolar como transferência de uma norma ou valor social violento e não dialógico, pondera o fato de que existe um grupo de fatores, culturalmente herdados, que dificultam – e até mesmo impedem – a construção de canais não adversariais, não violentos e auto-compositivos no ambiente escolar, que favoreçam a ressignificação do conflito, transformando-o em palavra. Por exemplo: Os(as) pais(mães) são “intimados(as)” a comparecerem na escola no sentido de oferecer uma solução autoritária e urgente ao problema de violência, tal como se a escola fosse o mesmo espaço de socialização que é a família.

Em relação às perspectivas apresentadas, o modo como interferem no contexto escolar a cultura, os interesses sociais e particulares, a representação das demais instituições sociais, os fatores socioeconômicos, dentre outros, é determinante na compreensão acerca da escola enquanto ambiente conflituoso. Pois, conforme a influência desses fatores no contexto escolar, cada vez mais a instituição se afastará do modelo de socialização pré-concebido por uma sociedade neoliberal, individualista e fragmentada, ampla e notadamente fluida.

Para Chrispino e Chrispino (2002) e Chrispino e Dusí (2008), a compreensão, seja das origens ou da manifestação dos conflitos escolares, perpassa pela ideia de que esse espaço passou a abrigar alunos(as) diferentes, com inúmeras divergências, as quais nem sempre são respeitadas pelo *outro*, nesse espaço. Pensada para lidar com iguais, a escola nem sempre alcança a importância da diversidade que a forma. Frente a essas questões, o conflito escolar encontra possibilidades de transformação a partir de práticas mediativas, seja como alternativa para resolução do conflito em si, seja enquanto aprendizado social, que pode contribuir para criar uma nova dinâmica de interação entre as pessoas na escola e fora dela.

Assim, o conflito escolar, sistematicamente negado por representar a quebra com o imaginário social de que a escola é formada por sujeitos e pensamentos homogêneos, deixa de traduzir, na verdade, que este espaço é composto por uma imensa pluralidade de ideias, atitudes e comportamentos, que quando rivalizados, fazem incidir relações e/ou interesses conflitantes.

Deve-se ser levado em consideração que a escola é um espaço no qual a convivência é parte e caminho para a aprendizagem, não só dos(as) alunos(as), mas de todos(as) os(as)

agentes educacionais. É a partir da interação por parte dos sujeitos que a compõe que se constroem novas formas de sociabilidade.

Sobre a existência de conflitualidades nesse processo, destaca Campos (2010, p. 16) que:

El conflicto se da en el escenario de la convivencia, la cual configura una de las funciones sociales y políticas de la sociedad que alude, a las relaciones consigo mismo, con los otros, con el nosotros y con la naturaleza. **La convivencia se asocia a la construcción de sentido de la felicidad, bienestar, bien común y a las prácticas de lacerar de vivir, convivir y de experimentar el desarrollo humano y social.** (grifo nosso).

Do reconhecimento do conflito social enquanto parte do convívio na escola à busca pela dissolução desses dissensos pela instituição escolar, o caminho traçado se dá enquanto pressuposto de construir uma oportunidade de aprendizagem e socialização dos(as) que a compõem a partir de uma cultura escolar não conflitiva.

Nesse sentido, a escola enquanto espaço, por excelência, de sociabilidade, precisa construir práticas mediativas e dialógicas que considerem que, no processo de convivência no meio escolar, está em jogo a tomada de consciência de uma posição positiva no relacionamento, por meio da gestão de conflitos, a qual precisa ser integrada a partir de práticas e de canais dialógicos como forma de a escola contribuir para que “se desarrolla la comunicación, y se establecer una forma de percibir y manejar los problemas de la vida cotidiana e escolar” (CAMPOS, 2010, p. 16).

A quebra dos sentidos de solidariedade, da aprendizagem coletiva, do pertencimento ao espaço escolar e ao grupo de sujeitos que o compõe, associados a um clima pouco receptivo à diferença e ao diálogo, são, ao nosso ver, fatores potenciais a uma cultura violenta na escola. Entendemos que a ocorrência de dissensos – e, até mesmo, de violências deles decorrentes – traduzem o modo de conceber e, conseqüentemente, de negar práticas de alteridade na escola e fora dela.

É nesse sentido que a mediação de conflitos surge enquanto mecanismo capaz de religar identidades, posições e interesses distintas e plurais. Assim, indagamos: em que consiste a mediação de conflitos escolares? Que perspectivas e bases principiológicas são apontadas em sua conceituação? Pensamos que essas são algumas questões que podem nos auxiliar quanto à conceituação dessa técnica.

Importante destacarmos o considerável número de pesquisas e autores que se dedicam ao estudo da mediação de conflitos na escola: Tavares dos Santos (2001), Chrispino e

Chrispino (2002), Seijo (2008), Dudouet e Schmelzle (2010), Campos (2010), Heredia (2010), Routti, Alves e Cubas, (2006), Vanegas (2010), entre outros.

Assim como em outros âmbitos (no Judiciário, nas relações privadas, nas questões envolvendo vizinhança e empresas, por exemplo, ou em se tratando de seus fins – promoção do acesso à justiça, desafogamento das vias judiciais e etc), a técnica da mediação escolar se apresenta enquanto sendo:

[...] um **processo cooperativo de gestão de conflitos**, estruturado, voluntário e confidencial, onde a figura do mediador (aluno, professor e/ou outro adulto pertencente à comunidade educativa), através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, **promove o diálogo e o reencontro interpessoal para a resolução de conflitos dentro da escola** [...] (TOMÁS, 2010, p. 10, grifos nossos).

Nesse sentido, a mediação escolar surge como uma abordagem e/ou possibilidade de resolução criativa dos conflitos, vista como uma via de crescimento e transformação, uma potencialidade educativa e de desenvolvimento intelectual, pessoal e social do sujeito.

Poderíamos entender a mediação de conflitos escolares enquanto uma via de descobertas. Trata-se da possibilidade de encontrar, ao passo que se legitima, o *outro*, suas posições, seus interesses, sua forma de se integrar coletivamente e de compartilhar suas ideias, como abertura à valorização da convivência humana.

O grande avanço e diferencial observado em relação às práticas mediativas na escola se traduzem, exatamente, na configuração de equipes e redes de mediação envolvendo toda a comunidade escolar. Diferentemente das vias formais de resolução de conflito, a instrumentalização da técnica de mediação na escola assume a condição de ferramenta dialógica, fundada *na* e *para* a própria convivência entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Assim, uma importante potencialidade assumida pela mediação de conflitos escolares é vista em se tratando da busca por um “clima de colaboración”, que pode ser promovido pelos sujeitos mediadores desta “rede” dentro da escola, significando a “reducción de la hostilidad, la coordinación del proceso de negociación y la orientación de la discusión”, de modo a contribuir com “la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos” (CALDÉRON, 2011, p. 42-43).

A mediação representa, segundo Pacheco (2006), no agenciamento de estratégias coordenadas que culminem, principalmente, na afirmação de fatores positivos ao bom desempenho e relacionamento do(a) aluno(a) na escola. E isso consiste na estreita colaboração entre os sujeitos que compõem essa “rede” de mediadores(as) – ao nosso ver, a comunidade, a família e a escola –, em busca de uma sociabilidade integrativa no espaço escolar.

Entendemos, nesse sentido, que mediar conflitos nos espaços escolares decorre da criação de métodos a partir dos quais as pessoas que compõem a comunidade escolar possam, por si só, administrar as diferenças, os interesses e as opiniões antagônicas, surgidos nesse ambiente. Esta instrumentalidade e mudança de atitudes frente ao conflito são alimentadas por uma percepção responsiva e autônoma em relação às conflitualidades e o possível modo de como mediá-las.

Mais que introduzir a figura de um terceiro – o(a) mediador(a) – como responsável pela quebra dos binarismos entre as pessoas envolvidas no conflito, a técnica da mediação na escola representa a inserção de maneiras outras de ver, de se posicionar frente à e de “confrontar” a desarmonia entre sujeitos ligados a instituição. Entendemos, assim como Caldéron (2011), Seijo (2008), Campos (2010) e Heredia (2010), que a mediação de conflitos na escola é uma ferramenta pedagógico-mediativa que empodera os sujeitos que a compõe para a construção de uma cultura não conflitiva.

Evitando antagonismos, sem prescrever, porém, uma solução, a mediação de conflitos na escola perfaz um caminho de abertura e de emancipação das pessoas envolvidas no dissenso em busca de soluções positivas para ambos os lados<sup>114</sup>. É a partir desta característica de dialogicidade que a mediação transcende o próprio conflito (SALES; ALENCAR, 2004), alcançando aspectos ligados à convivência e à prevenção de novos antagonismos.

As ideias descritas por Calderón (2010, p. 44) assinalam que “La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal”, ou seja, que pode contribuir, a partir da presença de uma rede de mediadores(as), para a institucionalização do diálogo e do encontro com o *outro* enquanto elementos agenciadores de uma posição positiva sobre o conflito na escola.

Ao descrevermos a mediação de conflitos escolares também como sendo uma técnica e/ou elemento à visão positiva do conflito, propõe-se uma percepção redefinida e em permanente reflexão sobre os fatores que implicam reconhecer as conflitualidades como parte da dinâmica escolar, como um fator inevitável e essencial à sociabilidade no espaço educacional.

Sobre a compreensão da mediação de conflitos escolares enquanto mecanismo de gestão positiva de conflitos, Caldéron destaca que esse entendimento implica o

[...] uso del **diálogo y el desarrollo de actitudes** de apertura, comprensión y empatía, la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones

---

<sup>114</sup> A ideia de ganhos recíprocos é assumida enquanto principal caminho ao consenso. Construir um cenário no qual não existe “vencido” ou “vencedor” contribui com a quebra de posições adversariais.

interpersonales, el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, la práctica de la **participación democrática y el protagonismo de las partes**. (2011, p. 44, grifo nosso).

Assim, compreender e mediar as conflitualidades na escola diz respeito à promoção da diversidade, em que se “estabelece una forma de percibir y abordar los conflictos en lo espacio escolar” (CAMPOS, 2010, p. 17), sob um olhar mais receptivo.

É a partir da consideração da escola como espaço de convivência e de relacionamento – grupal e individual –, sujeito a conflitualidades, que se pode entender e justificar a necessidade de esse contexto também ser palco de uma cultura de práticas mediativas.

Em se tratando do que vem a ser a mediação de conflitos escolares, entendemos que esse instrumento é um mecanismo que se baseia na esperança de restituir (ou manter) os laços de solidariedade mínima que nos caracterizam enquanto cidadãos(ãs) e membros de uma comunidade: a escola. Dessa forma, o sentido da prática mediativa escolar se configura pela busca de fazer com que a escola volte a ser um espaço de convivência e de diálogo após a resolução do conflito.

Nessa direção, Heredia (2010, p. 07) destaca que a prática mediativa em meio escolar constrói uma “educação em resolução de conflitos”. Para o autor, a institucionalização da mediação de conflitos escolares

[...] **modela y enseña**, de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, **y para crear un entorno educativo receptivo y seguro** (HEREDIA, 2010, p. 07, grifo nosso).

É recorrente a ideia (POESCHKE et al., 2011; DUDOUET; SCHMELZLE, 2010; CAMPOS, 2010; SANTOS; RODRIGUES, 2013) de que a mediação de conflitos escolares proporciona a construção de habilidades, conceitos e valores que ajudam os sujeitos que compõem o ambiente escolar a entenderem a dinâmica do conflito, possibilitando o uso da comunicação e da dinâmica do pensamento para construir relações saudáveis no manejo e na resolução dos conflitos, de forma justa e não violenta.

Ao refletirmos acerca da mediação de conflitos escolares, apresentam-se duas questões que, ao nosso ver, denotam ampla necessidade em serem trabalhadas. Trata-se das dimensões dessa técnica que reconhecemos enquanto “*preventiva*” e “*interventiva*”.

Denominamos a mediação em sua *dimensão preventiva* tomando por base as ideias sugeridas por Puya (2008), Seoane e Díaz-Aguado (2010), Ortega e Rey (2002; 2006) e Heredia (2010). A partir das proposições desses(as) autores(as), a mediação assume o dimensionamento de ações e práticas que, quando desenvolvidas em âmbito escolar,



preventivamente, podem culminar na otimização das relações nesse espaço, antecipando-se a situações de violência. O que corresponderia, nas palavras de Torremorell (2004; 2007), a um “eco mediático”, ou seja, práticas mediativas diluídas em toda a matriz e ações da escola.

Apontamos, com base na literatura, uma importante ideia acerca dessa dimensão, que diz respeito a “acciones que mejoran la organización escolar” (ORTEGA; REY, 2006, p. 02). Essa intersecção diz respeito à escola enquanto espaço encaminhado “al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro”. Nesse sentido, a prevenção das situações de violência se dá a partir do “aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa” (ORTEGA; REY, 2006, p. 02-03) nas situações e atividades cotidianas da instituição.

A nós, alguns dos elementos primários à prevenção de violências na escola perpassam a construção do pertencimento, do reforço de vínculos sociais e afetivos com a escola e com as pessoas que fazem parte dela. Ortega e Rey sugerem, dessa forma, que a mediação, em sua dimensão preventiva, se dê no “establecimiento de canales de comunicación, al cumplimiento y respeto de las decisiones y normas, así como a la búsqueda de coherencia entre objetivos, procesos y productos instruccionales” (2006, p. 02-03). Assim sendo, trata-se da ideia de uma convivência baseada em responsabilidades para com o *outro*, tendo-a enquanto princípio norteador dos processos organizativo-pedagógicos da escola.

Igualmente, pensar a escola enquanto espaço coletivo voltado à prevenção de violências, segundo Seoane e Díaz-Aguado (2010), diz respeito à construção de uma dinâmica socioescolar que trabalhe os fatores de risco a uma ordem violenta. Culmina em construir estratégias a “un esquema de colaboración” (SEOANE; DÍAZ-AGUADO, 2010, p. 25) de modo a que essas questões estejam presentes ao longo de todo o projeto político pedagógico e administrativo da escola e no processo de formação do sujeito, especialmente no currículo e nas atividades de sala aula.

Entendemos que a prevenção de situações de violência passa pelo trabalho desenvolvido, continuamente, pela instituição escolar, no sentido de ajudar a combater questões – anteriores – de exclusão e indiferença, envolvendo seus membros. Ao nosso ver, um trabalho eminentemente ligado às questões sociais<sup>115</sup>.

É nesse sentido que Torremorell (2007, p. 60) ressalta que

---

<sup>115</sup> Para Seoane e Díaz-Aguado (2010) a ordem conflitiva observada nos espaços escolares contemporâneos está intimamente ligada a violências anteriores, resultado dos processos de exclusão social. As conflitualidades no ambiente escolar seriam “representações secundárias” desse quadro.

[...] la prevención remite a una actuación temprana sobre el entorno que no teme analizar e identificar aquellos elementos que generan **insatisfacción, desigualdad, frustración, abuso, exclusión o falta de recursos** y no promueve, como ya se ha señalado, condiciones más justas e igualitarias. (grifo nosso).

Esse horizonte de buscas corresponde à “superación de actitudes y creencias” que dificultam os processos de formação educacional e de integração humana. Ainda, destaca-se que fatores ligados ao “sexismo, la justificación de la violencia, del autoritarismo y la sobreprotección” (SEOANE; DÍAZ-AGUADO, 2010, p. 24-25), quando ultrapassados no ambiente escolar, podem levar os sujeitos a uma percepção integrativa com relação à escola e às pessoas que a integram.

A partir de outro aspecto, direcionando a noção acerca da prevenção de situações de violência às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, Heredia (2010) trabalha o pensamento de que antecipar-se à violência diz respeito a criar atividades, ações e práticas pedagógicas que levem à concepção de uma cultura escolar transversal de compreensão e de gestão das conflitualidades. Ao assumir esta perspectiva, em sala de aula, segundo Ortega e Rey (2006, p. 04), o(a) professor(a) trabalha a aprendizagem

[...] utilizando el diálogo como instrumento, actividades centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás y actividades que **potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa** ante situaciones moralmente injustas. (grifo nosso).

As pretensões deduzidas quanto às ideias de Heredia (2010) e Ortega e Rey (2002; 2006) traduzem, ao nosso ver, a prevenção das violências enquanto um conjunto de esforços – pedagógicos, humanos e relacionais – no sentido de construir uma cultura não adversarial, na escola.

Dentre esses esforços, destaca-se a importância da formação do(a) professor(a) em relação às conflitualidades. Porquanto, é nesses espaços de formação que “se fomenta la sensibilización, la información y la formación del profesorado en torno a la construcción de la convivencia y a temas relacionados como las estrategias de mediación, la formas de gestión de disciplina, etc” (ORTEGA; REY, 2006, p. 05) e é a partir da apreensão de saberes que o(a) professor(a) pode contribuir decisivamente nesse quadro.

A preocupação pedagógica em se traçar o diálogo entre concepções mediativas e formação educacional é resultado/reflexo da incorporação de “objetivos didácticos” que “sirven de brújula orientadora para la práctica educativa”, traduzindo “intenciones educativas y ello se verifica los principios psicopedagógicos y socio-antropológicos para enseñar a convivir” (ITURBIDE; MAYA, 2007, p. 30).

Ao promover “la democratización de los vínculos establecidos en las instituciones escolares” (PUYA, 2008, p. 81) a técnica da mediação potencializa a capacidade – preventiva – dos sujeitos que compõem a escola em adotar e expressar posições que possam se transformar em atitudes cotidianas voltadas ao *outro*. Afinal, a prevenção a uma ordem violenta é decorrência de hábitos e pensamentos sensíveis e preocupados com a convivência – democrática – também no ambiente escolar.

Juntamente com os mecanismos de prevenção da violência, a mediação assume uma segunda dimensão, a *interventiva*. Assim, essa técnica também opera de modo a agir frente aos dissensos surgidos, ou na iminência de surgirem, no espaço escolar. Seja na orientação dos sujeitos envolvidos na disputa, ou no sentido de restabelecer uma situação propícia ao diálogo, a mediação intervém de modo a trabalhar a importância das relações interpessoais sadias na escola.

Alguns pensamentos trazidos, por exemplo, por Iturbide e Maya (2007) e Valero, Seoane e Molina (2010) nos levam à compreensão de que os antagonismos existentes na escola podem ser geridos política, sócio e pedagogicamente pelas pessoas que a compõem.

Nesse sentido, a dimensão interventiva da mediação de conflitos escolares é resultado da importante contribuição de todas as pessoas que convivem nesse espaço. Seja no sentido de identificar ruídos que possam vir a se tornar problemas maiores ou na gestão de questões já ocorridas, essa postura pedagógico-interventiva assinala para a capacidade crítica e criativa de se poder re-criar condições à superação das divergências e desarmonias na escola.

Intervir e/ou gerir um dado conflito, em espaço escolar, requer um olhar sensível à conflitualidade existente. Isso significa, segundo Iturbide e Maya (2007, p. 71-72) “tener en cuenta elementos inconscientes y grado de frustración” dos sujeitos envolvidos. Assim, diz respeito à reflexão, por parte do(a) mediador(a) escolar, em perceber a própria ritualística de comportamentos, posturas e os interesses apresentados por cada uma das partes, antes mesmo da instalação do dissenso, como caminho à superação das adversidades.

Do mesmo modo, para Torremorell (2007, p. 62), a postura interventiva de “mediador(a)” se dá como um processo estratégico de “aprendizajes que se generan alrededor de la cantidad y calidad de vivencias que se originan en un momento de conflicto”. Assim, as intervenções frente ao dissenso, no espaço escolar, devem apresentar às pessoas envolvidas uma maior compreensão do outro (tolerância) e de capacidade de escuta (respeito), levando a uma tomada de decisões por consensos.

Dessa forma, a tomada de atitude frente ao conflito demanda, por parte dos(as) mediadores(as) envolvidos(as), segundo Valero, Seoane e Molina (2010), a adoção de ações propositivas.

Para os(as) autores(as), a intervenção frente ao conflito é parte da capacidade sensível do(a) mediador(a) em perceber “cuáles son las otras opciones de comportamiento disponibles entre las que podría elegir” (VALERO; SEOANE; MOLINA, 2010, p. 17-19). Assim, a superação – consciente – do conflito e da sensação de derrotismo, frente à questão controversa, perpassa a mudança de atitudes atuais em direção a novos comportamentos, mais colaborativos e não adversariais. Iturbide e Maya (2007) denominam esse processo de abandono de comportamentos conflitivos por posturas consensuadas enquanto “convivencia positiva”. Diz respeito à idealização da convivência humana, no espaço escolar, a partir de ideias e posturas que nivelem, diversifiquem e interajam umas com as outras.

A intervenção a partir da mediação de conflitos escolares também representa, segundo Valero, Seoane e Molina (2010, p. 08), a capacidade de manter sempre presente “[...] la importancia que tienen las relaciones interpersonales”. Não se trata apenas de atuar *na e para* a resolução atual e momentânea do dissenso, mas de fazê-lo com base num olhar prospectivo.

A mediação traz consigo um enorme potencial a contribuir com a mudança de questões e de paradigmas relacionais que dificultam – ou possam vir a dificultar – a sociabilidade no espaço escolar. Porquanto, sua dimensão interventiva favorece a visualizar a importância do conhecimento e do afeto mútuo entre os sujeitos. Em outras palavras, os sujeitos envolvidos numa situação de conflito, a partir da mediação escolar, passam a outorgar significado(s) às relações interpessoais, nesse espaço – e fora dele.

Uma terceira postura propositiva observada em relação ao ato de mediar conflitos na escola surge como a posição assumida pela instituição e por seus(as) agentes na percepção da prática mediativa como “la herramienta perfecta para que a parte emocional y personal del conflicto aparezca” (VALERO; SEOANE; MOLINA, 2010, p. 19). O diálogo desenvolvido enquanto via a impedir ou a mediar o conflito assume a feição de uma aprendizagem emocional, ligando-se à própria ecologia humana.

Para Torremorell (2007, p. 66), a mediação agrega sentido à ideia de “educación como proyecto humano”. As práticas mediativas possibilitariam “el desarrollo de un espíritu crítico, la no indiferencia, la beligerancia positiva, la no-violencia, el aprecio por la diversidad cultural, la ecología, etc”. Assim, a intervenção e, anteriormente, a prevenção seriam resultado direto do processo de formação escolar. Igualmente, a tomada de atitudes imediatas frente à iminência ou à existência real do conflito escolar possibilita perceber a relação com o

outro “como personal, basada en necesidades” e não “en reglas” (VALERO; SEOANE; MOLINA, 2010, p. 19).

É nessa perspectiva que a convivência humana, na escola, precisa ter significado na autonomia e na integração das relações interpessoais. O contato, a troca de experiências, a fala e a reciprocidade são aspectos que necessitam interatuar no cotidiano escolar como argumentos ao não conflito.

Portanto, pode-se concluir que a mediação escolar, seja em sua dimensão preventiva ou interventiva, atua enquanto instrumento receptivo e colaborativo frente ao conflito. A escola e seus membros precisam possuir, a partir da mediação escolar, condições à resolução dialogada e democrática.

Assim como pontuamos neste item, mesmo que ainda provisório, o dimensionamento de uma cultura voltada à prevenção e a gestão de conflitos na escola perpassa algumas bases e/ou fundamentos. Nesse estudo, entendemos a prática da mediação de conflitos enquanto fundamentada em princípios da educação em direitos humanos, os quais serão objeto de discussão do subitem que se segue.

### **3.3 Bases dialógicas à pedagogia do conflito: informes a uma educação mediativa**

“O conflito, e depois a violência, surgem da negação da palavra e do diálogo no espaço escolar” (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 599). É nesse perspectiva que, neste subitem, buscaremos pensar acerca da “educação para a resolução de conflitos”.

Almejamos discutir sobre as bases dialógicas da convivência socioescolar a partir de princípios e fundamentos ligados aos direitos humanos. Esse esforço traduz-se em procurar oferecer uma reflexão quanto a uma pedagogia baseada em experiências dialógicas à compreensão e ao enfrentamento das conflitualidades – e violências – no espaço escolar.

Situamos a escola e, conseqüentemente, seus(as) agentes como sendo decisivos nessa dinâmica. Afinal, é nesse espaço e com a mediação de seus membros que processos, práticas e competências à gestão de conflitos individuais, interpessoais e institucionais podem contribuir para criar um espaço acolhedor e seguro. Em outras palavras, esta é mais uma das missões básicas da escola, a de ajudar a desenvolver cidadãos(ãs) comprometidos(as) com valores e práticas não violentas.

Entendemos que esse processo de conscientização rumo à gestão positiva de conflitos está inserido no debate relativo à cidadania e aos direitos humanos na escola e vice-versa.

Creemos que inserir e administrar um processo de convivência e de ressignificação dos conflitos na escola é parte da dimensão educativa, ética, cívica e multicultural (SILVA; AGUIAR, 2009) que está associada a esses direitos.

A promoção de circunstâncias mediativas e dialógicas nesse ambiente rompe com a verticalidade, as imposições, o silêncio, o mutismo. A incorporação de um *habitus* humanista, freireano e mediativo, no contexto escolar, harmoniza as relações humanas, coopta tendências participativas de/para a manutenção de um ambiente educacional pacífico e não rivalista.

Nesse sentido, a compreensão e a dinâmica de uma pedagogia do conflito perpassa o objetivo de trabalhar “por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas” (HEREDIA, 2010, p. 08).

Assumimos a ideia de que a escola se apresenta como local propício para o ensino, para a aprendizagem e para a não violência. Além disso, toda a sua multidimensionalidade pode instrumentalizar uma cultura não revanchista e adversarial. É a partir dessas premissas que situamos o que pensamos ser uma “pedagogia do conflito”. Surge enquanto um conjunto de ações – pedagógicas, institucionais e políticas – permanentes, que se voltam à compreensão, à intervenção e à gestão positiva dos conflitos escolares. No entanto, diferentemente dos métodos tradicionais, buscam em bases e princípios dos direitos humanos trabalhar “uma prática transformativa de conflitos”.

A “*practice of conflict transformation*” discutida por autores(as) como Dudouet e Schmelzle (2010) e Poeschke et al., (2011) é ratificada, nas palavras de Heredia (2010, p. 07) como sendo um enfoque mediativo “consistente y coherente con la misión básica de la escuela de ayudar a desarrollar ciudadanos sanos, responsables y efectivos”. Há um elo natural entre a ideia de mediar conflitos escolares e trabalhar as bases dos direitos humanos, nesse espaço.

Assim, aprender *pelo* e *para* o conflito é explorar pontos de vista diferentes e descobrir, pelo diálogo, outras opções à problemática. Diz respeito a “crear oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar” tomem “conciencia de la necesidad y del potencial de los programas de transformación de conflictos en la escuela” (HEREDIA, 2010, p. 08).

Nessa direção indagamos: *Os princípios de uma educação em direitos humanos oferecem subsídios à prática da mediação escolar?* Esta questão norteia a discussão acerca do que denominamos de “bases a uma pedagogia do conflito”. Os fundamentos e premissas levantados a seguir surgem como propostas a respondê-la e como vias ao debate.

Na construção dessa possível relação entre mediação de conflitos e direitos humanos buscaremos pensar a prática pedagógica baseada em determinados valores e premissas que possam refletir sobre a mudança de um cenário conflituoso – e, muitas vezes, violento – a uma dinâmica escolar cidadã, fundada na convivência e na valorização do humano.

Uma primeira questão diz respeito aos *sentidos e significados da escola enquanto espaço democrático e mediativo*. Essa preocupação em relacionar democracia e mediação de conflitos escolares é, anteriormente, baseada na ideia de que a razão exercitada nesse espaço, em relação aos dissensos, desconsidera, muitas vezes, no processo de interação institucional e na formação dos(as) alunos(as), competências necessárias para lidar de modo ético com conflitos pessoais e sociais.

A prática da mediação de conflitos escolares necessita dialogar com as bases de uma escola popular (FREIRE, 1996), surgida e direcionada à formação de sujeitos e à produção de espaços também democráticos. Nas palavras de Campos (2010, p. 22) esta seria a perspectiva “sociopolítica<sup>116</sup>” para contextualização da mediação de conflitos escolares. Tomamos a ideia de que trabalhar um modelo desejável de relações políticas na sociedade é, ao mesmo tempo, prevenir uma lógica violenta na escola e fora dela.

A participação e a democracia escolar ligam-se, intimamente, à gestão de conflitos. Há uma visível complementariedade entre o sentido de uma escola democrática, justa e que almeja a liberdade individual e coletiva (BRASIL, 2007) e o reconhecimento da igualdade e da equidade, essenciais à gestão e à resolução de conflitos.

Sobre esse cenário, citam Iturbide e Maya (2007, p. 13) que:

**Educación para la democracia y educación para la gestión alternativa de conflictos** supone, en último término, fomentar la participación ciudadana en la toma de decisiones y la escuela, como microsociedad con sus instituciones, debe ser el lugar donde empiecen a ejercitarse los futuros ciudadanos y ciudadanas en la implicación en los asuntos de su sociedad (grifo nosso).

Dessa forma, a construção do espaço escolar a partir de vivências democráticas reconhecendo que “somos, ao mesmo tempo, diferentes, em deveres e responsabilidades, pode contribuir para a democratização real das relações humanas no interior das escolas” (BRASIL, 2007, p. 07). Assim, as bases a uma pedagogia do conflito se dão a partir da ampliação dos papéis que cada um dos sujeitos que compõem a escola têm, com base no senso de responsabilidade.

---

<sup>116</sup> Trata-se do olhar sob o qual se pode inscrever os cenários de participação democrática que, atualmente, existem (ou não) para os(as) alunos(as) na escola.

Diálogo, participação, reflexão, crítica, negociação, compreensão e descoberta, são alguns dos elementos fundamentais à concepção de uma escola democrática e capaz de gerir seus conflitos. Seja no sentido de reconhecer ou de emancipar, a instituição escolar, ao trabalhar os conflitos com base num processo educacional humanista, proporciona a construção da subjetividade crítica de seus sujeitos, leva a interações socioeducacionais livres e fundadas no respeito pelo espaço e pelo outro.

O contexto escolar quando mediado por fundamentos dos direitos humanos – como a democracia – converge para o ensino e para a formação humana de seus(as) alunos(as) tendo como aporte o respeito às diferenças, e conduz à flexibilidade e à responsabilidade (SILVA; AGUIAR, 2009), o que perpassa uma educação transformativa de conflitos e/ou nela culmina.

A construção de um ideário humanista na escola, quando reconhecida sua dimensão mediativa, expressa a noção de que um contexto de “ordem” nem sempre trabalha, positivamente, as manifestações do conflito. Porém, o desenvolvimento de uma cultura de mediação na escola implica em uma formação holística para a democracia. Nesse processo, a educação em direitos humanos atua na prevenção da violência e na criação de um clima pacífico e saudável que contribua com a convivência escolar.

Reafirmar a escola enquanto espaço democrático culmina, conforme as ideias de Zenaide (2003) e Torremorell (2007), em uma conjuntura permanente de “encontro” com o *outro* e com suas posições, de tal modo que as dimensões – democráticas – da ética e da política são determinantes na posição do sujeito frente à percepção e/ou gestão do conflito na escola e fora dela (UPRIMNY, 2001).

A percepção acerca das conflitualidades contemporâneas não se dissocia da noção de direitos humanos. É imprescindível considerar que o convívio social e a criação de alicerces para sociedades e ordens socioculturais mais democráticas é resultado da receptiva à ética nas relações humanas. Necessário é, também, que essa perspectiva seja assumida *pela* escola como forma de colocar o sujeito em contato com um permanente movimento no qual o coletivo transforma e constitui cada um de nós e vice-versa – esta é uma importante via para uma pedagogia transformativa de conflitos.

Nesse sentido, gerir e transformar ordens conflitivas a partir de preceitos ligados aos direitos humanos prescinde da compreensão de que a escola educa para o exercício da democracia quando administra conflitos. A gestão de conflitos é, antes de tudo, a formação de sujeitos e de uma cultura pedagógica de não desconsideração da coletividade e do *outro*, significa no “desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização, de responsabilização na relação *ego-alter*” (BITTAR, 2007, p. 325).



Em suma, o elo entre mediação de conflitos, direitos humanos e democracia é parte da significação *pela e na* escola em conferir a

[...] todos os membros que dela participam a igualdade de direitos de expressar seus pensamentos, desejos e modos de ação, ao mesmo tempo em que é garantido também a cada um de seus membros o direito à diferença de pensamentos, desejos e modos de ação (BRASIL, 2007, p. 14).

O processo de formação identitária entre uma pessoa e o outra, e para com o espaço em que vivem, é resultado da atuação pedagógica da escola no reposicionamento de interesses, da participação, das liberdades e da responsabilidade que mediam as interações no ambiente escolar. Não se trata de negar a permanente mudança – e os conflitos – existente nesse espaço, mas sim de promover processos de identificação baseados em uma formação ética mínima, fundada nos direitos humanos e em estratégias pedagógicas de gestão/resolução de conflitos.

Portanto, a gestão de conflitos escolares pode, segundo Zenaide (2003, p. 12-13) ser positivamente influenciada e beneficiada por sentidos e significados democráticos presentes no espaço escolar, atuando eles como alternativas a/ao:

- A competência comunicativa entre os atores, a formação para o exercício da liberdade e da dignidade nas relações;
- O desenvolvimento da tolerância como parâmetro para romper com a cultura e as práticas de exclusão social e moral;
- O exercício de uma ética comunitária que implica na capacidade de promover o diálogo intercultural, livre de coações, construtor de responsabilidades coletivas;
- A formação de sujeitos políticos que se reconheçam como construtores de direitos individuais e coletivos, participativos e solidários, conscientes e responsáveis intersubjetivamente pela ação;

Decorrente de um ambiente escolar democrático, a *cidadania enquanto concepção do processo de formação educacional mediativa* é outra dimensão que se interliga com os fundamentos advindos do campo dos direitos humanos e que pode contribuir para uma pedagogia do conflito. Assumimos a ideia de que práticas cidadãs desenvolvidas na escola transformam e influem concepções e formas de interação e de organização social e, por conseguinte, repercutem na forma de gerir conflitos. Esse cenário, na visão de Campos (2010), marca uma segunda perspectiva da mediação de conflitos escolares: a da justiça.

Trabalhar a dinâmica escolar, voltada à gestão de conflitos, corresponde à apresentação de condições efetivas ao convívio com as diferenças (SILVA; AGUIAR, 2009).

É resultado da operacionalização de uma educação para a cidadania, no reforço a unidade quando esta é imprescindível à defesa de ideais comuns, mas promovendo a diversidade quando ela proporciona o diálogo e a criatividade na escola.

A mediação de conflitos escolares guarda forte relação com práticas cidadãs, sendo estas resultados e, ao mesmo tempo, subsídios dos direitos humanos. É a partir de uma perspectiva cidadã que o enfrentamento a questões que influenciam – negativamente – na configuração de uma escola conflituosa perpassa a aquisição de habilidades de “comunicación, asertividad, empatía, [...] que el alumnado podrá poner en marcha tanto en este ámbito educativo, como en el resto de contextos en los que se encuentra inmerso (SEOANE, 2008, p. 30).

Dessa maneira, poderíamos entender que os possíveis informes a uma pedagogia do conflito, pensados a partir de práticas mediativas, trabalham a relação do sujeito com o mundo e com o outro. O dimensionamento da gestão de conflitualidades, tendo como base preceitos de cidadania, atua para além do diálogo e do restabelecimento de vínculos. “Poner en marcha nuevas y más estrechas formas de colaboración y participación” (ITURBIDE, MAYA, 2007, p. 09) em prol da convivência interpessoal e social.

Assim, a cidadania, quando trabalhada simultaneamente com o processo de mediação de conflitos, “procura conduzir à construção da liberdade dos alunos e à aprendizagem da necessidade de respeitarmos a liberdade dos outros” (SILVA; AGUIAR, 2009, p. 48) e leva ao agir em prol do bem comum.

Essa pedagogia do conflito, surgida como canal aos direitos humanos, pode valorizar aprendizagens “con un gran potencial ético y humano, que puedan demostrar, en la práctica y con coherencia, que es posible desarrollar los valores que propone” (ITURBIDE, MAYA, 2007, p. 08). Nesse sentido, a superação das adversidades e dos dissensos recupera os vínculos não só entre os sujeitos envolvidos no conflito, mas reacende a ideia de cidadania e de participação em relação à escola e à sociedade.

Outra perspectiva fundada em práticas cidadãs delineia-se na discussão acerca de uma possível pedagogia do conflito que assume o enfoque integrado (SEIJO; GONZÁLEZ, 2008) da mediação de conflitos. A partir desse panorama, o enfoque da pedagogia integrativo-cidadã, assumido pela resolução de conflitualidades, supera

[...] el modelo punitivo **para intervenir desde modelos más relacionales con una perspectiva más integral**, trabajando en la prevención y tratamiento de conflictos con toda la comunidad educativa, haciéndola partícipe de la implantación del proyecto en las aulas y de su evolución (SEIJO, GONZÁLEZ, 2008, p. 371, grifo nosso) .

Para Tamayo (2006, p. 12) a gestão de conflitos fundada em bases humanistas e cidadãs é decisiva na “constitución de espacios de ciudadanía”. Trata-se de re-pensar o processo conflitivo que desenha as relações na escola e em sociedade como sendo objeto base à formação de novos atores sociais. Tão importante quanto na construção de um espaço escolar democrático, as bases cidadãs na/da gestão de conflitos impulsionam a ruptura com padrões de exclusão e trabalham o reconhecimento enquanto condições subjetivas das relações na escola e na sociedade.

É necessário que a escola seja compreendida como um “espacio de ciudadanía” e que esse fator seja levado a cabo na gestão de conflitualidades. Afinal, este “es un espacio político, real y metafórico, donde se sitúa hoy la lucha social” (TAMAYO, 2006, p. 14) e que culmina na mudança a partir do embate com o outro e com o mundo. Assim, o trabalho relacional entre cidadania e gestão de conflitos põe à prova a dominação e as injustiças na escola e fora dela.

Desse modo, as práticas cidadãs desenvolvidas no espaço escolar se traduzem na horizontalidade das relações interpessoais e sociais. No entanto, de maneira oposta, o conflito na escola é, conforme Tamayo (2006, p. 15-16), resultado da “existencia de relaciones desiguales”, gestadas por uma “distribución diferencial [...] del poder que promueve prácticas diferenciadas de ciudadanía”. Certamente, esses aspectos são realçados por posições de indiferença e de invisibilização do *outro*. Por isso, ao tomar as bases cidadãs enquanto informes a uma pedagogia do conflito, a escola proporciona mudanças substanciais na postura e no modo verticalizado de perceber o *outro* e o mundo, assumidos, muitas vezes, por aqueles(as) que a compõem.

Todo o tencionamento de forças e pensamentos produzidos a partir de uma pedagogia cidadã<sup>117</sup> traduz a ideia de que a “ciudadanía es resultado de conflictos de la misma forma en que los conflictos [...] se producen por ejercicios y prácticas de ciudadanía en oposición” (TAMAYO, 2006, p. 17). De tal modo, é no embate, no “exercer” da cidadania que a gestão das violências se dá. A escola, ao buscar administrar seus dissensos, passa a ter ampla abertura para proporcionar aos seus sujeitos experiências relacionadas a um “fazer cidadão”.

Desse modo, entendemos que um projeto de gestão de conflitos na escola também significa a existência de um projeto de cidadania – individual e coletiva – que democratiza os espaços e práticas, ao passo que aproxima os sujeitos. Os possíveis informes a uma pedagogia

---

<sup>117</sup> Utilizamos o termo como sendo sinônimo de um conjunto de ações desenvolvidas pela escola que culminam em uma maior e mais qualificada participação dos sujeitos escolares na mudança de paradigmas estruturais, entre eles a noção/percepção acerca do conflito.

do conflito se relacionam na idealização da convivência em uma ordem social diferenciada, mais interdependente.

O maior objetivo desta proposta pedagógico-mediativa corresponde à busca por integrar a estrutura escolar no objetivo comum de fomentar espaços de participação/interação e, assim, prevenir e/ou resolver os conflitos cotidianos. Por isso, “es importante oferecer, cuanto antes, a los/as estudiantes oportunidades para desarrollar sus potencialidades constructivas y pacíficas” (HEREDIA, 2010, p. 08).

Necessário é considerar que os problemas que permeiam a realidade educacional atual, inclusive a violência escolar, demandam a concretização de ações e de uma postura de corresponsabilidade, de constituição do todo, em uma perspectiva de união e de solidariedade – ou seja, com apoio na educação para o exercício da cidadania, baseada na gestão compartilhada de questões.

Em suma, a grande contribuição dos preceitos humanistas e cidadãos à gestão de conflitos reside em apresentar princípios de cooperação, bem como de participação crítica e responsável, como alternativas ao manejo e à resolução de controvérsias. Poderíamos entender que as práticas cidadãs reinscrevem o sujeito frente às relações – humanas – na escola.

A percepção do *outro* e de si são elementos fundamentais à gestão das conflitualidades no espaço escolar. Assim, um importante informe à pedagogia do conflito diz respeito ao *reconhecimento do outro*<sup>118</sup>, *como via ao diálogo e a convivência na escola*.

Essa é mais uma perspectiva também discutida por Campos (2010, p. 23), a qual o autor denomina como sendo da “ética del cuidado”, em que “se centra en el cuidado como responsabilidad ético-política [...] que involucra el reconocimiento de la diversidad en el contexto, la subjetividad, y la integración de lo emocional con lo racional”

Assim, sugerimos esta discussão por entender que a convivência e as interações sadias entre os sujeitos que compõem a escola são dois grandes desafios frente ao cenário de inúmeros desejos, aspirações, interesses e de busca por afirmação – individual – que surgem nesse espaço.

Entendemos que o diálogo e a convivência na escola, quando mediados por preceitos de reconhecimento da singularidade e da diversidade humana, possuem importante função estabilizadora dos conflitos. A consolidação desse cenário apresenta aquilo que Rayo (2004) denomina de “sistema de reconocimiento”.

---

<sup>118</sup> Situamos a ideia acerca do “*outro*” como sendo aquele que, na dinâmica dos conflitos escolares, é apagado pelo poder exercido por outrem. Trata-se do sujeito que, frente aos antagonismos surgidos nesse espaço, necessita ser visibilizado por práticas e posicionamentos dialógicos e inclusivos.

Para o autor, isso decorre do “uso sistemático de los refuerzos sociales y académicos” com o objetivo de trabalhar, principalmente com o(a) aluno(a), experiências que valorem suas relações na escola. Assim, essa ideia de reconhecimento dialogado pode contribuir com

[...] “la autoestima personal e grupal, los sentimientos de satisfacción y bienestar personal, así como el control de las emociones promoviendo de esta manera las buenas relaciones con los compañeros y la buena adaptación al sistema escolar”

Deste modo, o contato com o *outro* e o posterior diálogo surgem enquanto aprendizagens experienciais<sup>119</sup>, emancipadoras das interações que oportunizam a apreensão de normas, valores, conceitos e práticas não conflitivas como alternativa às interações na escola.

O exercício salutar das discordâncias por parte das pessoas envolvidas no dissenso situa o *outro* frente às necessidades pessoais de cada um. O reconhecimento de todas(as) na escola trabalha uma aprendizagem sensível que conduz ao diálogo e à convivência sadia.

A relação com o *outro*, no cotidiano escolar, prescinde – ao passo que se fundamenta – do acolhimento às diversas expressões da diversidade humana, étnicas, sexuais, religiosas, ideológicas e acerca de valores, características, educação etc, de modo que essas diferenças não se traduzem em ordens conflitivas, mas, sim, levam a uma convivência plural e harmoniosa.

Na verdade, esse quadro conduz à consolidação de uma cultura de mediação integrada<sup>120</sup> de conflitos e de permanente educação para a transformação desses. Assim, a ressignificação do *outro* no imaginário socioescolar é resultado da promoção de práticas pedagógicas que trabalham a ideia de pertencimento, diálogo e convivência enquanto sendo essenciais à formação intelectual, ou seja, de um sistema de reconhecimento (RAYO, 2004).

Considerar a necessidade de interagir com cada pessoa na construção da dinâmica escolar reforça a possibilidade de estabilização da convivência sadia e da gestão de situações de desrespeitos, antagonismos e violências. Consolidar a interação entre pares, na escola, culmina na afirmação de um quadro agonista em relação ao *outro*, no qual há sempre a intenção em “dialogar en la búsqueda de soluciones a los conflictos que se puedan presentar” (ITURBIDE, MAYA, 2007, p. 08).

Não há pertencimento sem reconhecimento. Essa é, ao nosso ver, a grande importância de se construírem relações interpessoais equilibradas na escola. Entendemos, ainda, que a

<sup>119</sup> Trata-se do *aprender fazendo*. Considera-se todo e qualquer sujeito enquanto aprendiz ativo em sua reflexão e na conceptualização de suas próprias experiências, bem como no processo de tomada de decisão e de solução de problemas relacionados ao exercício de seus papéis sociais. São construídos, nesse processo, significados à experiência e a interação com o mundo e com o *outro* (BARALDI, 2012).

<sup>120</sup> Segundo Seijo e Hernán (2004, p. 35), a concepção integrativa da mediação de conflitos corresponde à promoção de estratégias que se traduzam em “recursos y estructuras que potencien el diálogo” e favoreçam a resolução/gestão dos conflitos escolares.

pedagogia do conflito pode, em um espaço democrático e cidadão, refletir no modo como a rede de relações entre os sujeitos escolares tece a imagem dessa instituição. Em outras palavras, há uma relação direta entre o reconhecimento do *outro* e a gestão positiva de conflitos escolares.

É nesse sentido que a possibilidade de uma pedagogia resolutiva de conflitos perpassa a capacidade individual e coletiva dos(as) agentes escolares em se engajarem e em encontrarem significados no

[...] diálogo empoderador [...] na promoção e [...] distribuição justa, da participação ativa na interação (equidade), [...] demonstração de sensibilidade para os interesses e/ou necessidades dos interlocutores (empatia) [...] tratamento de divergências e perspectivas alternativas como enriquecimentos em comunicação (BARALDI, 2012, p. 419).

Considerar a importância de cada sujeito na gestão de conflitos conduz a um ambiente dialógico e plural, onde “nem sempre o objetivo é o de se obter consenso e acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviverem num mesmo espaço coletivo” (BRASIL, 2007, p. 14).

Uma proposta de gestão pedagógica do conflito precisa compreender o papel dos embates na vida dos sujeitos que compõem a escola, especialmente em se tratando dos(as) alunos(as). É necessário proporcionar experiências colaborativas de resolução de questões, favorecendo a vivência de práticas mediativas como mecanismos e estratégias cotidianas à construção de um ambiente dialógico.

O reconhecimento do *outro* enquanto via ao diálogo e à convivência é, desse modo, entendido como um processo de inter-relação<sup>121</sup> proporcionado pela escola com importante contribuição ao desenvolvimento ético, socioafetivo e, também, intelectual em torno das relações estabelecidas nesse espaço e fora dele. Entendemos que as bases dialógicas presentes na ideia de democracia e de cidadania repercutem e, ao mesmo tempo, são responsáveis por “aumentar la motivación y disminuir los comportamientos conflictivos” (RAYO, 2004, p. 08).

Portanto, a partir do estabelecimento do diálogo e da convivência na escola, as pessoas experimentam relações empáticas, em vez de enfrentamentos destrutivos em torno de posições de interesse de um para com o outro. A empatia instituída nesse processo centra-se no manejo dos conflitos escolares a partir do resgate do humano, da significação da pessoa humana que convive nesse espaço.

---

<sup>121</sup> As ideias acerca da mediação de conflitos relacionam-se com toda a estrutura pedagógica e institucional da escola. Trata-se de aspectos que estão intercambiados no processo de formação escolar do sujeito, assim como nos processos relacionados à educação em direitos humanos.

Aprender a conviver, esse é o grande ponto-chave na instrumentalização da pedagogia do conflito. Potencializar as expressões pessoais, as ideias e as emoções dos sujeitos que compõem a escola de modo não agressivo implica ensinar a lidar com o heterogêneo e, assim, caminhar para uma convivência baseada na alteridade, ou seja, aprendendo a “ser”.

O permanente diálogo e convivência na escola, a partir de ideias agonistas, podem conduzir ao aprimoramento do comportamento humano no plano da solidariedade e da responsabilidade – de si e do *outro* (SILVA; AGUIAR, 2009). A promoção de uma pedagogia do conflito fundada em bases humanistas assinala um ideal de convivência humana que valoriza a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na vida escolar.

Entendemos que os princípios importados do campo dos direitos humanos – as ideias de democracia, cidadania e reconhecimento do *outro* – não estão apenas relacionados a uma “educação mediativa”, mas contribuem substancial e significativamente com a afirmação de outros princípios, essenciais à interação e à convivência na escola.

Entendemos que a participação crítica e responsável em relação à manutenção de um ambiente capaz de gerir antagonismos, disputas e revanchismos é resultado da afirmação – conjunta e dialogada – dessas bases também com outros princípios, entre eles, a noção de *liberdade* e de *exercício da empatia*.

A intolerância e o posicionamento verticalizado têm caracterizado, atualmente, particularidades marcantes da ideia de liberdade. A escola é mais um dos espaços onde essa lógica se reproduz (VANEGAS, 2010). A reivindicação da noção de “livre” nem sempre tem denotado, no espaço escolar, a compreensão de limites e a afirmação da tolerância. O exercício da liberdade, na dinâmica escolar, tem se constituído de modo potencialmente antagônico e violento. O conflito tem sido decorrente da incapacidade de negociar espaços em projeto de coletividade.

Existe uma linha muito tênue entre o *outro* e eu, entre a ideia de meu lugar e o de outrem, entre o que eu quero, devo ou posso fazer. É no ruído entre esses elementos que o conflito e a própria ideia de liberdade operam. Assim, é imprescindível que o desenho político da escola favoreça e afirme a formação de sujeitos *em* e *para* a democracia, a cidadania e o reconhecimento do *outro*, enquanto margens à concepção de liberdade.

Segundo Vanegas (2010, p. 59), cada vez mais na escola contemporânea, a ideia de liberdade tem necessitado constituir o “encuentro de sujetos y saberes, poder y razón, búsqueda y memorias, cambio y crisis”. A noção de liberdade precisa ser parte da formação de “identidades sociais”, resultado de um processo que prescinde da superação do individualismo.

A perspectiva de transformação de conflitos em matéria de direitos humanos sugere que o trabalho frente às relações desiguais de poder, apoiado em processos não violentos e voltados à mudança das interações na escola (POESCHKE et al., 2011), seja o grande marco a uma nova concepção e, principalmente, internalização acerca da ideia de liberdade. Entendemos esse percurso como sendo de busca por uma “ética libertária” que rompa com os irracionalismos contemporâneos.

Dessa forma, é indispensável que as pessoas que compõem a escola compreendam que a liberdade – individual e alheia – é uma questão que não se negocia. Manter e cooperar para o aperfeiçoamento dos espaços de liberdade na escola é promover necessidades humanas,<sup>122</sup> de forma descentralizada. Essa tomada de consciência em relação a uma “ética da liberdade” seria responsável, segundo Vanegas (2010, p. 65), por construir “unidades de comprensión polivalente”, reforçando “acciones tendientes a la sensibilización para el cuidado de los derechos humanos, la prevención de la violencia y la conciliación social”.

É a partir desse cenário que de liberdade se define e está situada nos espaços entre preceitos democrático-cidadãos e o reconhecimento do *outro*. Esse é um potencial círculo de transformação de conflitos. É necessário desenvolver a ideia de que a liberdade na escola abrange questões ligadas à identidade, a valores vinculados aos direitos humanos, a princípios e a normas bem como a aprendizagem para reivindicar novos espaços de uma forma construtiva e sensível ao *outro* e ao coletivo.

Esta “ética da liberdade” à qual nos referimos é resultado do processo de educar para a transformação de conflitos, a qual assume a perspectiva de preceitos freireanos, também educando em direitos humanos. Certamente, a construção da liberdade na escola – e a consequente educação libertadora – como via à mediação de adversariedades, centra-se na dialogicidade e na visão humanista daqueles(as) que compõem a escola. Assim, a escola necessita assumir a busca por aprimorar seus processos democráticos, cidadãos e de reconhecimento do *outro* enquanto sendo vias ao consenso.

Toda a discussão apresentada até aqui nos demonstra, mais uma vez, a importância de serem privilegiadas experiências progressivas e sistemáticas a partir de propostas de mutualidade e empatia. O cuidado com o *outro*, a valorização e o respeito para com este são valores que se identificam nas relações humanas, em nível interpessoal e coletivo, e que formam aquilo que Campos (2010, p. 42) denomina de “tejidos de cuidado” na escola, ou

---

<sup>122</sup> Poeschke et al. (2011) considera as “basic human needs” relacionando-as não só aos meios de subsistência e da contribuição material para o bem-estar escolar mas, também, em se tratando de questões de identidade e liberdade, por exemplo.

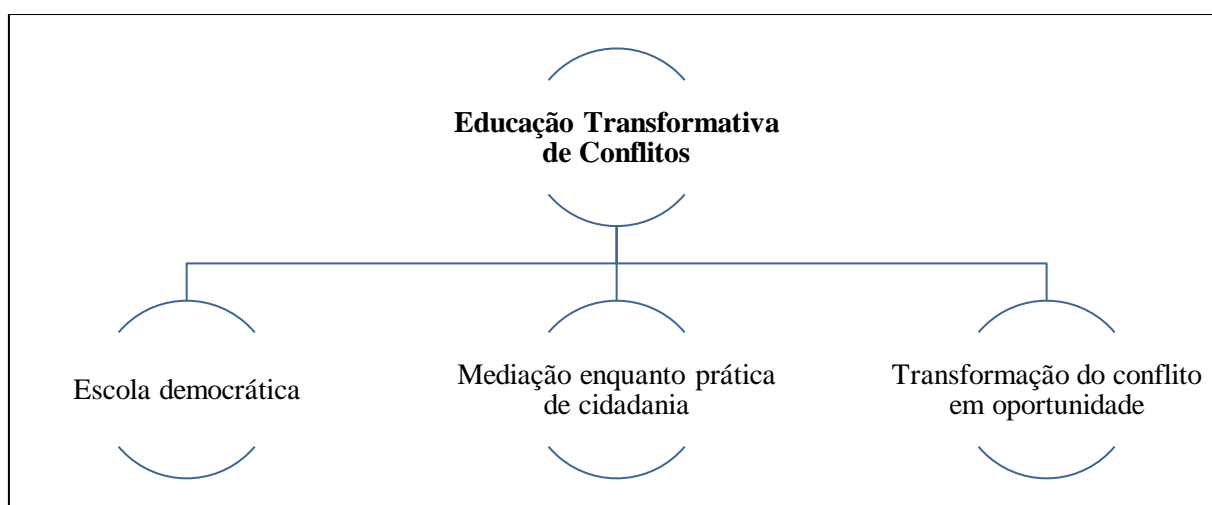


seja, “afectos, comunicaciones y acciones” que primam pelo lugar que o *outro* ocupa nesse espaço.

Ao lado dos demais princípios debatidos até aqui, a ideia de empatia, trabalhada a partir da mediação de conflitos escolares, alcança as dimensões subjetivas do sujeito e do modo como se coloca em relação aos demais componentes da escola. Para além do reconhecimento do *outro*, a empatia relaciona-se com um conjunto de “emociones y sentimientos” (CAMPOS, 2010, p. 44) que podem contribuir para uma visão positiva acerca das conflitualidades na escola.

Este tecido de relações empáticas, proporcionado pela mediação de conflitos escolares, firma-se a partir de uma cultura que, ao passo que “cuida”, previne, transforma e educa para a não adversariedade. Assim, essa abordagem, desde a ideia de empatia, reforça uma aprendizagem transformativa e compositiva, reconhecedora e de reconceptualização “de habilidades para la argumentación y para la negociación” – em outras palavras, uma “aprendizaje de los valores universales y relacionales” (CAMPOS, 2010, p. 51).

Portanto, esse processo de consolidação de uma cultura de mediação de conflitos é fruto da re-construção do ambiente escolar enquanto lugar onde se afirmam práticas de civilidade e de apreço aos direitos humanos. O conhecimento e a postura adquiridos a partir do desenvolvimento de ações educativas de transformação do conflito conduzem a oportunidade ao exercício da democracia, da cidadania e do reconhecimento do *outro* na escola. Estes surgem enquanto processos a uma ética da liberdade e do cuidado em relação ao *outro*.



**Fonte:** Elaboração própria.

Enfim, para nós, essas bases a uma pedagogia transformativa do conflito no ambiente escolar consolidam uma ordem de mudanças afetivas e relacionadas a sentimentos morais mediados, subjetivamente, pela ideia de participação na prevenção e no enfrentamento a situações de dissenso na escola.

### 3.4 Mediação de conflitos escolares: apontamentos à sua efetivação

Como reflexo da recente institucionalização das práticas de mediação de conflitos em meio escolar, tem-se uma vasta e polissêmica percepção acerca dos principais elementos a serem observados/considerados quando do seu desenvolvimento e incorporação à dinâmica da escola.

Buscaremos apresentar, nesse subitem, alguns dos principais contornos, aspectos e estratégias quanto à inserção de uma política<sup>123</sup> de mediação de conflitos escolares. O faremos por meio da apresentação de três grandes grupos de questões teórico-práticas<sup>124</sup>.

Desse modo, desejamos dar ênfase à consideração de alguns pontos-chave na formulação de uma proposta de gestão de conflitos no ambiente escolar. Na verdade, partimos da ideia de que, na procedimentalidade de uma política de gestão de conflitos, alguns preceitos-base necessitam ser ressaltados.

A possível caracterização de um quadro que esclareça a instrumentalidade e os principais elementos de uma proposta política de gestão de conflitos trabalha alguns pontos centrais que, de modo recorrente, são citados na literatura sobre o assunto. Entre eles, podemos mencionar:

**1º Grupo de Questões:** Identificação e conhecimento acerca de questões prévias que compõem o contexto escolar e que são essenciais à implementação de políticas de gestão de conflitos. Este primeiro grupo de questões relaciona-se com elementos que dizem respeito ao conhecimento da realidade global em que se dará a intervenção. Trabalharemos questões relativas ao conhecimento das origens dos choques de interesse, ao delineamento da política de convivência, à análise da estrutura conflitiva e aos canais de diálogo na escola.

<sup>123</sup> Fazemos uso do termo “política” enquanto ideia à tradução da participação do Estado na administração e na instrumentalização de questões sociais relevantes e institucionalmente delimitadas.

<sup>124</sup> Mesmo que de modo subjetivo, consideramos esse grupo de questões enquanto sendo dimensionado a partir de enfoques da educação em direitos humanos. Assim, a política de gestão de conflitos escolares, trabalhada nesse subitem, é pensada com base em preceitos e estratégias que levem não só a um ambiente capaz de gerir suas conflitualidades mas, também, que tenha como base valores ligados aos direitos humanos.

Pensar uma política de convivência e resolução pacífica de conflitos na escola significa conhecer, previamente, “as características sociais, culturais e psicológicas” (ORTEGA; REY, 2002, p. 50) que permeiam o espaço, os sujeitos e a própria essência dos conflitos. O desenvolvimento de uma política de gestão de conflitos precisa trabalhar uma imagem mais aproximada possível da realidade educacional, principalmente, em relação às condições de vida e do desenvolvimento social dos(as) alunos(as).

Pode-se pôr em questão: Como aspectos pessoais e sociais vêm influenciando a lógica conflitiva no espaço escolar? E as relações estabelecidas entre o(a) aluno(a) e sua família também guardam relação com a caracterização desse problema? Na hipótese de que o conflito também seja influenciado por esses fatores, a escola tem contribuído para a quebra com eles? Essas são questões que, na nossa concepção, perpassam a “leitura” introdutória da implantação de uma política de gestão de conflitos escolares.

Preliminarmente, esse tipo de política na escola precisa conhecer as origens dos choques de interesses, das ambiguidades que resultam em contradições sociais, das diferenças que personalizam as divergências e das formas distintas de exercício da liberdade que, nem sempre, traduzem-se em responsabilidade com o *outro*.

Em outras palavras, a análise do quadro escolar de conflitos necessita buscar perceber, por um lado, como as relações entre aluno(a)/sociedade, aluno(a)/família e aluno(a)/escola vêm desenhando as relações entre esses sujeitos no espaço escolar. As políticas de gestão de conflitos escolares necessitam procurar desenvolver um tríplice olhar sobre o conflito escolar levando em consideração suas origens:

- **Institucionais:** o conflito – e depois a violência – são derivados da própria estrutura das instituições de ensino;
- **Familiares:** tensões e hostilidades que repercutem no desgaste e desarmonia das relações na escola; e
- **Sociais:** obstáculos – reais e imaginários – relacionados ao modo de *estar* e de *ser para com e no mundo*;

Poderíamos pensar a construção dessa reflexão a partir da instituição educacional, concebendo as seguintes ideias sobre a participação da sociedade e da família na política em análise:

A política de gestão de conflitos ao *desconsiderar* a relação família/escola nesse processo: **1.** Alcança apenas os sujeitos e a dimensão escolar do problema; **2.** Não contribui com a criação de instrumentos a uma cultura de mediação/gestão de conflitos para além da

escola; e **3.** Não pondera a relação entre as dimensões familiar, social e educacional dos dissensos.

Ao envolver esses atores no processo de mediação, a política: **1.** Valoriza as dimensões socioculturais da mediação de conflitos também na escola; **2.** Colabora, a partir de ações estratégicas de gestão de conflitos, para a participação dos sujeitos sociofamiliares; e **3.** Trabalha as intersecções das diversas conflitualidades contemporâneas.

Esse percurso representaria aquilo que Chrispino e Chrispino (2002, p. 46) denominam de fase de “delineamento acerca do panorama de convivência e conflitos entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar”, ou, nas palavras de Routti, Alves e Cubas (2006, p. 237), a “identificação dos tipos de conflitos a serem atendidos”.

Nesse sentido, uns dos passos iniciais – senão o primeiro – à implantação de uma política de gestão de dissensos compreende entender as dimensões lógicas da conflitualidade na escola, buscando mensurar suas origens, seus determinantes, a intensidade das circunstâncias de antagonismo existentes no contexto escolar, seus principais atores, entre outros fatores.

Compreender as possibilidades e os limites à convivência em um dado contexto escolar é pressuposto base à organização de qualquer política de gestão de conflitos. Isso denota que os indicadores acerca das controvérsias e o próprio perfil da instituição servirão como fundamento à formulação de estratégias preventivas e de intervenção a tais situações.

**Tabela 01 - Estudo prévio da realidade e a Política de Gestão<sup>125</sup> de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Delineamento do panorama de influências da realidade e de seus fatores socioeducacionais na dinâmica de estabelecimento dos conflitos na escola;	Oferecimento de subsídios e indicadores à política de gestão de conflitos;
	Razoável projeção de ações à gestão de conflitos; e
	Considera os determinantes sociais e institucionais enquanto foco da gestão de conflitos;
Questões norteadoras <sup>126</sup>	

<sup>125</sup> O termo “gestão” é utilizado no sentido de nos aproximarmos da ideia de “política” e não apenas da prática episódica e descontextualizada da mediação escolar.

<sup>126</sup> A proposição de “Questões Norteadoras” assume a intenção de trazer ao(a) leitor(a) a iniciação a outras reflexões sobre o grupo de elementos levantados.

Os antagonismos existentes na escola são resultado de desgastes nas relações socio-familiar-escolares? O conflito seria um produto endógeno desse cenário?

**Fonte:** Elaboração própria.

Em suma, o planejamento da política de gestão de conflitos necessita advir de um olhar sensível à realidade que circunda e que intermedia a escola e a vida daqueles(as) que dela fazem parte (ORTEGA; REY, 2002; ROUTTI; ALVES; CUBAS, 2006) – em outros termos, partindo da identificação da ordem conflitiva. Apenas a partir de informações e de vivências relacionadas a esses aspectos é que se pode fugir do risco de interpretar parcial e equivocadamente um dado contexto e, assim, re-produzir fatores de risco a uma ordem conflitiva.

Ultrapassadas as premissas de investigação sobre a possível conjuntura que dá origem aos conflitos, outra ideia presente nesse primeiro grupo de questões diz respeito à necessária análise da estrutura conflitiva da escola. Esse ponto de discussão destaca a importância em se desvelar os sistemas normativos, disciplinares e de organização institucional que dificultam a convivência em espaço escolar.

Que processos e práticas desenvolvidos *na* e *pela* instituição de ensino acabam por contribuir com uma ordem conflitiva? Esta é uma questão-base para que se possa idealizar mecanismos que rompam com a história e com a cultura de silêncios como forma de gestão dos conflitos no ambiente em questão.

A consideração desse ponto de discussão abre espaço a uma política de gestão de conflitualidades que repensa o próprio clima institucional da escola. A proposição de estratégias às situações de antagonismos no espaço escolar precisa considerar a reorganização das posturas, da pedagogia, do olhar e, principalmente, da formulação de redes de participação enquanto leitura e mudança de paradigmas conflituosos.

**Tabela 02 - Estudo das estruturas e a Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Compreender o modo como as estruturas da instituição escolar operam na	Articula os processos institucionais e de organização pedagógica em prol da gestão positiva de conflitos;
	Reflete sobre estratégias à mediação de conflitos que incluam todos os sujeitos que

dinâmica conflitiva;	fazem parte da escola; e
	Trabalha a transformação de sistemas e normas que dificultam a convivência na escola;
Questões norteadoras	
A escola dispõe de recursos para o desenvolvimento de um espaço de gestão positiva de conflitos? Seria o conflito consequência de estruturas desenvolvidas pela própria escola que dificultam a convivência e a mediação de antagonismos nesse espaço?	

**Fonte:** Elaboração própria.

As ações escolares precisam ter vistas à agradabilidade e à convivência pacífica no ambiente escolar (CHRISPINO; DUSI, 2008). Devem ser orientadas por bases de respeito, dialogicidade, relações democráticas etc. Essa é, de modo geral, a grande demanda que necessita ser almejada no planejamento da política de gestão de conflitos, em se tratando das estruturas da instituição de ensino.

A percepção quanto à influência das estruturas escolares, no que diz respeito à reprodução de conflitos nesse espaço, necessita analisar algumas questões basilares, entre elas:

- Fatores relacionados ao modo como direção, coordenação e professores(as) se articulam em se tratando de suas posições de poder, de seus interesses e os da coletividade, frente à solução de divergências entre si, ou em se tratando do modo como agem em relação ao alunado, ou seja, questões organizacionais que podem interferir fortemente em todo o clima escolar;
- Fatores que dizem respeito ao desenvolvimento (ou não) de ações, à postura, à importância dada e à assunção de medidas, pela instituição de ensino, em relação aos antagonismos existentes, principalmente, entre alunos(as). Trata-se de perceber a busca pela quebra de preceitos conflituosos a partir da gestão positiva de conflitos, *pela e na escola*;

Em resumo, a discussão sobre o modo como a escola se coloca frente aos conflitos é imprescindível à compreensão e à identificação de formas de interação intra-escolar, que envolvam o corpo discente, o corpo docente, a direção, os(as) funcionários(as), a família e a comunidade com vistas à criação de um espaço capaz de autogerir os seus conflitos. É imprescindível ter em mente que uma política de gestão de conflitos deve ser construída e pensada *na e a partir* da dinâmica escolar.

Considerando o modo como a estrutura escolar opera na reprodução ou na possível gestão de conflitos, surge uma terceira questão a ser analisada quando da implementação de política de mediação escolar de conflitualidades: a análise acerca da (in)existência de canais de diálogo nesse espaço (SANTOS; RODRIGUES, 2013).

Tomamos a ideia de que a escassez de canais dialógicos no ambiente escolar fomenta a existência de novos antagonismos e contribui para a construção de um olhar errôneo sobre as potencialidades dos dissensos nesse espaço. Assim, o planejamento de uma política de gestão de conflitos escolares precisa pôr em discussão a seguinte pergunta: a escola oferece canais institucionais eficazes e permanentes à promoção do diálogo?

Enquanto possível alternativa a esse questionamento, essas políticas necessitam apresentar indicadores e noções que façam menção a experiências de diálogo que sejam, segundo Baraldi (2012, p. 423), “empoderadoras<sup>127</sup>”. Essa ideia, conforme aponta o autor, passa a considerar as potencialidades do diálogo na política de gestão de conflitos, para assim poder articular:

- (1) a promoção e a distribuição justa da participação ativa na interação (equidade);
- (2) a demonstração de sensibilidade para os interesses e/ou necessidades do interlocutor (empatia); e (3) o tratamento de divergências e perspectivas alternativas como enriquecimentos em comunicação (empoderamento) (BARALDI, 2012, p. 423).

Nesse sentido, a gestão de conflitos escolares busca a participação ativa de todos os sujeitos *do* e *no* processo. No entanto, em uma política de mediação de conflitos escolares, essa interlocução só se dá através de instrumentos que favoreçam o contato, a palavra, a escuta e a inter-relação com o *outro* a partir de uma práxis educacional e humana baseada na comunicação.

**Tabela 03 - Canais de diálogo e a Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
	Direciona as alternativas de diálogo já existentes na instituição escolar enquanto espaços à gestão positiva de conflitos;
	Influencia os sujeitos que compõem a escola à construção de uma aprendizagem

<sup>127</sup> Para que o diálogo alcance essa dimensão, a política de gestão de conflito necessita reafirmar expressões relacionadas a elogios e símbolos de reconhecimento das posições tomadas por cada sujeito nesse processo. É imprescindível que se assumam, por meio desses mecanismos, a perspectiva de que eles sejam continuadores, ecos e reformulações que introduzem narrativas alternativas ao dissenso na escola.

Aperfeiçoar a institucionalidade de canais de diálogo no espaço escolar;	comunicacional enquanto sistema de interação, gestão e resolução de controvérsias; e
	Emancipa ao passo que reeduca para a transformação do conflito e para a aquisição de uma postura dialógica, sensível e afetuosa em relação ao <i>outro</i> e ao coletivo;
Questões norteadoras	
Existem, na escola, canais institucionalizados que buscam proporcionar o diálogo? Havendo, que estratégias podem ser desenvolvidas na busca por aperfeiçoar esses espaços à mediação de conflitos escolares?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Conseqüentemente, os canais de diálogo, quando inseridos e aperfeiçoados na política de gestão de conflitos escolares, colaboram e trabalham para a comunicação baseada em expectativas afetivas, que aprimoram relações democráticas, cidadãs e reconhecedoras do *outro* na escola. A palavra ganha condição de mecanismo de compartilhamento de experiências, intenções e interesses que contribuem para horizontalidade das relações no ambiente educacional.

**2º Grupo de Questões:** Este segundo grupo de questões que propomos serem debatidas/observadas no processo de implantação de uma política de gestão de conflitos escolares trata sobre a especificação e a qualificação do processo, as estratégias e os mecanismos que podem instrumentalizar a mediação de conflitos no ambiente escolar. Serão trabalhados os seguintes pontos: uso da mediação como instrumento à resolução de conflitos escolares e à formação do(a) mediador(a) com ênfase para o respeito à diversidade e cidadania.

Assim, diferente das discussões em torno do planejamento do projeto de gestão de conflitos, passaremos a discutir alguns importantes elementos quando à sua implantação e instrumentalização.

É importante destacar que os pontos levantados a seguir necessitam partir dos resultados do estudo de necessidades proposto anteriormente, e das linhas de atuação prioritárias que tenham sido determinadas.

Em um primeiro momento, esse grupo de questões trata acerca das especificações quanto ao uso da mediação como instrumento à resolução de conflitos escolares.



Apreendida enquanto complementar a etapa de apreensão global dos principais conflitos que existem no ambiente escolar, a fase de decisão quanto ao momento de uso da mediação significa, na dinâmica da política de gestão de conflitos, em questionar-se: A mediação poderá ser utilizada apenas em emergências ou quando a possibilidade de conflito e/ou violência existe? Que tipos de conflito serão objetos da mediação escolar? Consistirá em uma prática obrigatória ou espontânea?

Essas preocupações não se ligam apenas quanto ao plano objetivo da aplicação ou do posicionamento discricionário em “usar ou não usar” a mediação, mas, do cuidado para que as práticas desenvolvidas na política de gestão de conflitos não se tornem mais um instrumento de exercício de poder, autoridade e vigilância dentro da escola, principalmente por parte de diretores(as), professores(as) e demais sujeitos em relação ao alunado.

Pode-se pensar esse eixo de argumentos a partir das seguintes características da mediação na política de gestão de conflitos escolares:

- **Obrigatória:** Torna o conflito uma “questão de disciplinamento” colaborando com rotinas práticas e autoritárias de resolução das controvérsias que não contribuem com a formação de uma cultura de mediação;
- **Espontânea:** A escola possibilitará oportunidades de gestão e resolução de conflitos, baseadas em estratégias sistemáticas e transversais;

Não é possível imaginar mudanças estruturais e imediatas com a realização da mediação de conflitos escolares. A instrumentalização da política de gestão de conflitos precisa ir além da ênfase na mera quantidade de casos resolvidos, dos supostos “acordos” estabelecidos, dos possíveis conflitos “ultrapassados” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002). No nosso entendimento, incorporação obrigatória da mediação de conflitos escolares desconsidera a ordem anterior ao conflito, deixa de analisar os fatores que contribuíram para a existência do dissenso e não dialoga com as bases educacionais humanistas para uma cultura não conflitiva.

A gestão de conflitos escolares necessita ser implantada sob o aspecto de uma cultura de diálogo e de agonismo que investe no processo e não no produto, que vê na afirmação de um clima escolar sadio à convivência democrática, cidadã e reconhedora das diferenças e da diversidade humana como sendo a principal meta a ser alcançada.

Essas ideias apenas reforçam o pressuposto de que a mediação não pode ser trabalhada em uma política de gestão de conflitos como um mero instrumento formal de composição ou que deva ser o instrumento ideal frente a casos – quase judiciais – de conflito na escola.

Precisa, sim, traduzir a noção de um projeto político e mobilizador das estruturas escolares em prol de um protagonismo coletivo de gestão e de resolução de conflitos.

Por isso, é necessário também pontuar: quem serão os atores escolares envolvidos na política? Sugerimos o desenvolvimento dos trabalhos com a participação de todos os sujeitos<sup>128</sup> escolares. Seja quanto à prevenção ou em relação à intervenção, as vivências individuais – no coletivo – têm muito a contribuir com a gestão de conflitualidades.

**Tabela 04 - Os atores escolares e a Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Relevar a participação de todos os sujeitos escolares na construção da política de gestão e resolução de conflitos;	Cria um ambiente de corresponsabilidade pela gestão e resolução de conflitos;
	Supera a tradição de que os(as) próprios(as) alunos(as) não possam autogerir as situações de conflito em que estejam envolvidos(as); e
	Situa a construção da política de gestão de conflitos para além da hierarquização de espaços e de discursos, ocupados de um lado pelos(as) professores(as), gestores(as) e funcionários(as) e, de outro, o pelo alunado;
<b>Questões norteadoras</b>	
A implantação da política de mediação tem considerado a participação de todos os sujeitos escolares? As estratégias desenvolvidas na política privilegiam as experiências individuais de gestão de conflitos, no coletivo, e vice versa?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Esse quadro desvela que, para se implantar uma política de gestão de conflitos eficiente – e não apenas eficaz – não se pode imaginar a mediação como sendo um sistema paralelo às vivências educacionais nem, tampouco, como sendo um procedimento carregado de formalismos – jurídicos – que distancia os(as) alunos(as) de sua instrumentalização (ORTEGA; REY, 2002; FERNANDES, 2010). A política precisa culminar na acumulação contínua e sistemática de aprendizagens para uma cultura não adversarial, em um conjunto de estratégias que envolvam todos(as) que fazem parte da escola.

<sup>128</sup> Alunos(as), professores(as), diretores(as), funcionários(as) e a comunidade escolar.

A participação de todos(as) no planejamento e, principalmente, na implantação da política de gestão de conflitos na escola contribui para um segundo ponto deste grupo de questões, que trata sobre o recrutamento e a formação do quadro de mediadores(as), com vistas a uma cultura da diferença e da diversidade (DUDOUET; SCHMELZLE, 2010; CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Ao invés de estimar o “perfil desejado de um(a) mediador(a) de conflitos escolares”, a escola necessita trabalhar, após a fase de recrutamento, alguns pontos centrais à atuação desse sujeito. Poderíamos destacar que sua formação deve primar por:

- Construir a ideia de colaboração enquanto sua função basilar, pensando a abertura de canais de comunicação e da própria mediação, de modo a atuar para que as pessoas passem novamente a se ouvir e, principalmente, a escutar-se;
- Romper com a ideia do “outro” como um inimigo a aniquilar, a derrubar, e mais como um(a) parceiro(a) com quem se divide questões-problemas a serem gerenciadas e resolvidas, individual e coletivamente; e
- Prezar pela relação pessoal ou de convivência com aquele(a) com quem o conflito está posto, ponderando as relações no ambiente escolar como irrenunciáveis;

Em suma, o(a) mediador(a) guarda consigo a figura de um(a) líder, de um(a) comunicador(a), de um sujeito que projeta no conflito a possibilidade – positiva – de mudança socioescolar. No entanto, estas perspectivas necessitam ser instigadas pelo ambiente, sistematicamente. Ao lado dessas questões, é importante retomarmos a ideia de que o(a) mediador(a) é um(a) agente de diferenciação social e ligado aos direitos humanos.

Diversamente da ideia de um “perfil”, é necessário desenvolver um olhar quanto aos princípios básicos assumidos cotidianamente por esse(a) agente na escola. O seu desenvolvimento, nesse processo, depende do modo como eles(as) se relacionam com as ideias de democracia, cidadania, reconhecimento do *outro*, liberdade, empatia, entre algumas outras, as quais necessitam ser aperfeiçoadas e exercitadas na gestão/resolução de conflitos. O questionamento-base a ser refletido é: o(a) potencial mediador(a) assume uma postura de diferenciação social no ambiente escolar? Seus posicionamentos e ideias cotidianas traduzem abertura à apreensão de valores relacionados à mediação de conflitos escolares?

Este pensamento representa um último ponto a ser discutido nesse segundo grupo de questionamentos, que diz respeito à formação do(a) mediador(a) *na e para* a política de gestão de conflitos escolares.

A formação para a gestão e para a resolução de conflitos escolares é, ao nosso ver, mais um dos esforços promovidos pela escola para a consolidação de uma cultura de gestão de conflitos. A proposição de uma política de mediação escolar necessita potencializar as características e as experiências pessoais dos envolvidos, canalizando-as em direção a bases teóricas e de instrumentalização do assunto.

Seja no sentido de posicionar-se dialógica e imparcialmente, no estabelecimento de uma ritualística mínima ao procedimento – alcance da mediação, local adequado, registro do fato, disposição igualitária de recurso às partes e etc. – ou até mesmo em se tratando dos direcionamentos a assumirem na gestão do conflito, o processo de formação possibilita ao(à) mediador(a) uma atuação organizada e preparada (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002; ZENAIDE, 2003).

**Tabela 05 - A formação *na e para* a Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Potencializar a cultura e a política da mediação de conflitos escolares a partir da promoção sistemática de formações sobre o assunto;	Expandir a “rede” de sujeitos mediadores, contribuindo com a assunção de posturas receptivas ao conflito na escola;
	Ratificar a importância de diferenciadores sociais na formação escolar e mediativa como alternativas à instrumentalização da gestão de conflitos escolares; e
	Agenciar fatores advindos da experiência cotidiana, com o outro e com a coletividade, na adaptação das bases teórico-práticas da mediação de conflitos ao contexto da escola;
<b>Questões norteadoras</b>	
A colaboração dos sujeitos enquanto mediadores(as) multiplicadores(as) <i>da e na</i> política de gestão de conflitos é construída a partir de formações sistemáticas sobre o assunto?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Esse quadro de questões possui papel fundamental na identificação sobre como as ideias de “diferença” e “diversidade” estão intercambiadas (ou não) com a existência de conflitos na escola. Seria, nesse caso, o trabalho, na dinâmica de gestão de conflitos, da

percepção sobre o modo como esses elementos são vistos e como podem ser utilizados para a construção de estratégias mediativas. Certamente, esse é um ponto – talvez o mais importante – no qual residem as possibilidades de êxito da política de gestão de conflitos.

As estratégias construídas a partir dos princípios de diversidade e diferença concentram a possibilidade de a mediação agir de modo transformativo (POESCHKE, 2011), pensando a imagem do *outro* e alternativas a não violência. Dentro da política de gestão de conflitos, o trabalho de formação dos(as) mediadores(as), com vistas a esse horizonte, é basilar.

Na dinâmica da gestão de conflitos, a contribuição advinda dos conceitos de diferença e de diversidade se dá, segundo Ortega e Rey (2002, p. 60), na consideração de aspectos importantes à escola, tais como:

- A gestão democrática da convivência, como forma de melhorar as relações interpessoais solidárias e respeitosas;
- O trabalho em grupo cooperativo, visando aos processos de multiplicação dos preceitos mediativos; e
- A educação para sentimentos, emoções e valores que favoreçam a formação social e moral dos(as) alunos(as);

As políticas de gestão de conflitos necessitam intervir de forma ativa, mais do que reativa, transpondo o senso comum de que a escola é um espaço linear e homogêneo. A escola e seus(as) agentes precisam exercitar modelos positivos de identificação e de gestão de conflitos, possibilitando a aproximação com o “plural”, com o “diverso” e com o “diferente”.

**Tabela 06 - A “diferença” e a “diversidade” na Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Desenhar a partir das ideias de diversidade e de diferença a consolidação de uma cultura escolar de mediação de conflitos.	Assegura a diversidade <i>na</i> diferença;
	Interliga ideias de um ambiente democrático, cidadão e de reconhecimento do <i>outro</i> com a valorização do humano; e
	Reafirma o compromisso social, afetivo e cognitivo de estabelecer uma linha de pensamento de ações onde os direitos humanos e o respeito à diversidade prevaleçam na escola.

Questões norteadoras
<p>A política de gestão de conflitos considera a promoção da mediação escolar a partir de bases ligadas aos conceitos de diferença e de diversidade?</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Na escola, a multiplicação e consolidação das ideias de “diferença” e “diversidade” contam com a tomada de posturas que provoquem rupturas com a história e a cultura de negação desses princípios. Por isso, é imprescindível contar com a participação/colaboração de mediadores(as) de modo que desempenhem o papel de multiplicadores das estratégias da mediação de conflitos.

Esta é mais uma questão, como já mencionado anteriormente, que necessita estar presente nesse processo, o recrutamento, principalmente de alunos(as), para participar da política de gestão de conflitos. Dessa forma, essa fase depende do modo como a escola perfaz este “imaginário” sobre a mediação de conflitos escolares na cabeça daqueles(as) que compõe a escola, convencendo-os(as) sobre sua importância. Os sujeitos escolares precisam ser atraídos pela proposta, reconhecendo-se nela.

Essencial e resumidamente, as bases trabalhadas nesse estudo em relação aos princípios de democracia, cidadania, reconhecimento do outro, liberdade e empatia, mediadas pelos conceitos de diferença e diversidade, são assumidas como sendo os pontos-chave que desafiam a atuação do(a) mediador(a) escolar de conflitos. Assim, esses preceitos são aqueles que perfazem a importância da formação desse(a) agente de transformação durante a execução da política de gestão de conflitos.

**3º Grupo de Questões:** Os aspectos relacionados ao aperfeiçoamento e à expansão dos objetivos de uma política de gestão de conflitos escolares, compõem o terceiro grupo de questões a serem ponderadas na implantação/execução de uma política dessa natureza. Serão discutidos nesse grupo de questões e aspectos que se relacionam com a dinâmica da mediação escolar no currículo, nos projetos político-pedagógicos, na relação com atores sociais e acerca dos mecanismos de sua avaliação.

O aperfeiçoamento de uma política de gestão de conflitos está diretamente relacionado com o modo pelo qual o assunto – mediação de conflitualidades – é assumido dentro dos processos desenvolvidos na formação educacional dos(as) alunos(as) (ORTEGA; REY,

2002). Nesse caso, destacamos dois mecanismos fundamentais: o currículo e o projeto político pedagógico da instituição de ensino.

O currículo<sup>129</sup> é o espaço no qual a escola pode, efetivamente, assumir a perspectiva de que a política de conflitos não é uma ação isolada e pontual. Esquierro (2011, p. 45) aponta que as “disciplinas que fazem parte do currículo precisam desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos”. Não se trata do mero repasse de informações sobre o tema, mas, da construção de sujeitos capazes de dialogar com o mundo e com o *outro*.

De tal modo, a política de gestão e resolução de conflitos pode ser beneficiada pelo fomento ao pensamento crítico, reflexivo e questionador dos(as) alunos(as). Trata-se da busca por uma educação transformadora, capaz de levar os sujeitos envolvidos no processo a questionarem acerca das estruturas de poder, violência e negação do diálogo.

As dimensões inter, trans e multidisciplinares, dos conteúdos trabalhados em sala de aula, necessitam dialogar com as estruturas desenvolvidas a partir da política de gestão de conflitos. Não se pode considerar a relação entre currículo e aprendizagem como sendo uma proposta neutra ou vazia de sentidos. Ao contrário, esta é “una acción eminentemente política y transmisora de ideologias” (MAGENDZO, 2002, p. 01).

Assim, a política de gestão de conflitos escolares decorre do modo como são incorporados no processo de seleção, projeção e transferência dos conhecimentos curriculares os sentidos e compromissos cidadãos, libertadores, emancipatórios e ético- morais, que balizam as relações na escola e fora dela (VANEGAS, 2010).

A construção de um espaço escolar voltado à justiça social, responsável solidariamente, capaz de levar ao empoderamento pessoal e coletivo e de construção de direitos, é reflexo de interações sadias, dialogadas e não violentas, também fomentadas a partir da transmissão de conhecimentos formais.

**Tabela 07 – O currículo na Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Mediar à seleção, organização e	Dimensiona a multidimensionalidade de saberes em prol da prevenção e intervenção frente à violência;

<sup>129</sup> Fazemos uso da noção de currículo a partir das ideias de Magendzo (2002), a partir da qual se denota os processos de seleção, organização e transferência de conhecimentos curriculares com fins de incorporar saberes que têm compromisso libertador-emancipador, ético-moral, em busca da justiça social, fundado na responsabilidade solidária, de empoderamento pessoal e coletivo, de construção de sujeitos de direito, aquilo que a educação em direitos humanos também tem se comprometido. Como se vê, uma perspectiva crítica do currículo.

transferência de conhecimentos curriculares com vistas à política de gestão/resolução de conflitos escolares;	Reconhece a política de mediação escolar como sendo uma questão que permeia a própria formação escolar; e
	Possibilita a participação política e pedagógica dos(as) professores(as) na constituição de saberes mediativos;
<b>Questões norteadoras</b>	
Como mediar a política de gestão de conflitos na construção das propostas curriculares? Como “negociar saberes”, através da dinâmica curricular, de modo que contribuam com a política de gestão de conflitos?	

**Fonte:** Elaboração própria.

A escola assume o grande desafio de conduzir ao exercício responsável da cidadania, ou seja, do “olhar o *outro*” (HEREDIA, 2010). Dessa forma, ao lado do currículo, as propostas presentes no projeto político pedagógico<sup>130</sup> da instituição de ensino também podem conduzir ao exercício saudável das relações na escola de maneira democrática.

Os propósitos da escola são os da política de gestão de conflitos. Ambos caminham para o mesmo fim, o de tornar a escola um espaço agradável à convivência e à aprendizagem. A construção de alternativas à gestão e à resolução dos conflitos, a partir do intercâmbio de ideias entre os desígnios buscados pelo projeto político pedagógico da escola e aqueles dispostos no planejamento da política de gestão de conflitos, podem:

- Contribuir para um maior engajamento político e formacional de professores(as), gestores(as) e demais agentes escolares na política de gestão de conflitos;
- Dar consonância às ações desenvolvidas em torno da mediação de conflitos escolares a partir de reforços curriculares e culturais;
- Convergir para trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos(as) educandos(as);

**Tabela 08 – O projeto político-pedagógico na Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
----------	------------

<sup>130</sup> Adotamos a ideia de projeto político-pedagógico como sendo a diretriz sobre a qual a instituição de ensino pode detalhar os objetivos e as ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola. Neste caso, trabalhando princípios, valores e bases da Educação em Direitos Humanos que deverão transversalizar o conjunto de atividades sobre as quais o currículo se materializa (BRASIL, 2013).



Instituir nas diretrizes, nos objetivos e nas ações da escola princípios que transversalizem a política de mediação escolar;	Potencializa espaços e políticas já desenvolvidas pela escola na busca por um ambiente autônomo em relação à gestão de conflitos;
	Dialoga com uma proposta multidimensional de prevenção e intervenção frente a situações de violência; e
	Institucionaliza a política de gestão de conflitos;
<b>Questões norteadoras</b>	
Como transversalizar no projeto político-pedagógico diretrizes, valores e ações que converjam para a institucionalidade da gestão de conflitos escolares?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Junto às questões citadas acima, a escola necessita buscar trazer, cada vez mais, novos atores sociais à dinâmica da política de gestão de conflitos (ORTEGA; REY, 2002). A escola deve desenvolver a ideia de redes – de saberes e de sujeitos – em torno da manutenção e da expansão da mediação de conflitos escolares. Desse modo, inúmeros(as) agentes sociais são corresponsáveis pela construção de um ambiente sadio à formação educacional e humana dos(as) alunos(as). Com toda certeza, a política de mediação de conflitos escolares é uma construção que não pode ser feita de modo solitário.

Assim: que sujeitos podem ser agenciados(as) a participar da política de mediação de conflitos escolares? Ao nosso ver, essa “rede” de parceiros deve levar em consideração o envolvimento dos órgãos e de seus(suas) referidos(as) profissionais em se tratando da proteção integral à criança e ao(a) adolescente(a). Essa ideia se dá pelo fato de que podem existir, na escola, conflitos e/ou casos de violência que ultrapassem a própria política de gestão de conflitos e, assim, necessitem de outros encaminhamentos. Estando em consonância com a política de gestão de conflitos, esses espaços para além da escola também podem contribuir com o retorno à convivência sadia e harmônica, preservando a integridade dos(as) alunos(as) e demais sujeitos que compõe a escola.

Sem julgarmos ou sermos taxativos, a política de gestão de conflitos precisa contar com instituições que tradicionalmente estão empenhadas a trabalhar pela promoção de direitos humanos no âmbito da infância e juventude. Por exemplo, podem ser parceiros: Secretarias de Juventude, Direitos Humanos, Assistência Social, Saúde, Educação, Participação Social, o

próprio Judiciário (Varas da Infância e Juventude), o Ministério Público, o Conselho Tutelar, as Polícias Cíveis e Militares, entre outros. No entanto, a atuação das instituições parceiras deve estar em consonância com os propósitos da mediação de conflitos escolares para que se possa imaginar uma verdadeira transformação dos conflitos em uma perspectiva pedagógica (DUDOUET; SCHMELZLE, 2010; POESCHKE et al., 2011).

No mesmo significado de parceria especificado em relação aos órgãos estatais, as Entidades Não Governamentais podem também traduzir-se como importantes nesse processo, especialmente aquelas ligadas a trabalhos sociais no campo dos direitos humanos, da educação e da cidadania.

Em suma, a articulação da escola com outros responsáveis pela proteção integral à criança e ao adolescente pode abrir espaço a novos olhares e escutas, mobilizando novas forças, externas a instituição escolar, na busca pela convivência plena nesse espaço.

**Tabela 09 – Os atores sociais na Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Promover a inserção dos atores sociais ligados à infância e à adolescência na política da mediação escolar;	Interage com a política social de participação e de defesa dos direitos da criança e do adolescente;
	Trabalha a não judicialização dos conflitos existentes na escola; e
	Agencia os órgãos estatais na dinâmica de mediação escolar;
<b>Questões norteadoras</b>	
Como inserir e contar com a participação dos atores sociais ligados à infância e a adolescência nos processos de mediação de conflitos escolares?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Por fim, um último ponto desse terceiro grupo de questões diz respeito a avaliação do processo de gestão de conflitos escolares (CHRISPINO; DUSI, 2008). Mas, como avaliar uma política – participativa – de gestão de conflitos escolares? Que aspectos considerar?

Entendemos ser preciso considerar que a avaliação de uma política de gestão de conflitos não se constitui como algo mecanicista e vazio de sentidos. Ao contrário, a análise do processo, por seus implementadores, deve considerar os reflexos da ação junto à

comunidade escolar, fixando-se questões a serem observadas, mas sem perder contato com a experiência e com o olhar cotidiano.

A manutenção, aperfeiçoamento e a expansão da política de gestão de conflitos dependem do desenvolvimento de um olhar apurado – mais sensível – da realidade construída. Cada etapa descrita anteriormente pode ser o ponto de partida para a análise da política de gestão de conflitos. Por isso, a avaliação precisa culminar no olhar sobre o processo.

**Tabela 10 - A Avaliação da Política de Gestão de Conflitos Escolares**

Objetivo	Resultados
Buscar apreender se a política de gestão de conflitos tem alcançado os objetivos traçados;	Proporciona um olhar amplo sobre a participação dos sujeitos que compõem a escola ao longo das atividades da política;
	Analisa o nível de envolvimento e cooperação na consolidação de uma cultura de mediação no espaço escolar; e
	Apresenta indicadores que influenciam na existência de circunstâncias conflitivas;
Questões norteadoras	
Que fatores denotam o sucesso ou o insucesso da política de gestão de conflitos na escola? A política tem construído, processualmente, uma cultura de convivência nesse espaço?	

**Fonte:** Elaboração própria.

Portanto, a avaliação deve assumir o feitiço de sistematicidade e periodicidade, preocupada com diversos processos e resultados das suas diversas linhas de ação. Esse instrumento deve ser tomado como mais uma etapa de colaboração em busca da construção de um ambiente democrático, cidadão e de reconhecimento.

Em suma, as diretrizes apresentadas nessa seção interligam-se com a própria noção do que vem a ser o espaço educativo. A escola e a prática de gestão conflitos caminham em uma mesma via para que se possa alcançar a função social da escola de formação humana e cognitiva dos(as) alunos(as). Muitos aspectos discutidos nessa seção serão novamente apontados nas análises que serão apresentadas na seção a seguir, o qual analisa a dinâmica do Projeto Escola Legal nas escolas campo de pesquisa.

## **IV – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA: O PROJETO ESCOLA LEGAL E ALGUNS CONSTRUTOS EMPÍRICOS**

---

*“O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”.*

### **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Eixo I**

A essencialidade desta seção gira em torno de apresentarmos os resultados empíricos alcançados a partir da realização da presente pesquisa.

Buscaremos, inicialmente, analisar os aspectos relacionados ao campo de pesquisa eleito. Em um segundo momento, apresentaremos as análises alcançadas a partir da realidade estudada, construídas com vistas a instrumentalizar e alcançar os objetivos propostos, nesse estudo.

Assim, serão trazidos três blocos de análise. Um deles dirá respeito às informações e aos debates alcançados nesta pesquisa sobre a violência escolar. No segundo grupo de análises serão apresentados alguns aspectos quanto à mediação de conflitos escolares e à atuação do Projeto Escola Legal nas escolas estudadas. E, por último, apresentaremos algumas reflexões quanto à dinâmica da educação em direitos humanos nas ações dessa política quanto às suas interfaces no enfrentamento à violência escolar.

#### **4.1 As Escolas campo de pesquisa e sua participação no Projeto Escola Legal**

A presente investigação se desenvolveu a partir da análise da dinâmica das atividades do Projeto Escola Legal. No município de Caruaru, a institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, a partir do Projeto Escola Legal, está presente, atualmente,

em 18 (dezoito) escolas públicas estaduais. São contempladas pelas atividades do PEL desde o segundo semestre de 2010 e atendidas pelos CMCE desde o primeiro semestre de 2011. Desde 2012, a política passou a ser implantada em mais de 20 escolas que fazem parte do quadro de entidades de ensino ligadas ao município, a partir da articulação dos atores que compõem a Rede do Projeto em Caruaru.

Dessa forma, selecionamos o campo de pesquisa, a partir das escolas públicas estaduais localizadas no município de Caruaru, já que somente esses estabelecimentos de ensino são atendidos pelo Projeto Escola Legal desde a implantação e início dos trabalhos da política na cidade.

A partir desse universo de 18 (dezoito) escolas da rede pública estadual de ensino de Caruaru, buscamos eleger duas dessas escolas atendidas pelo Projeto Escola Legal enquanto campo da nossa pesquisa. Para isso, passamos a estabelecer parâmetros que pudessem nos auxiliar nessa seleção. Foram utilizados dois critérios<sup>131</sup> para a seleção qualificada (MARCONI; LAKATOS, 2009) deste cenário de pesquisa:

*i. Escolas que possuam Comitês de Mediação de Conflitos e que estes estejam devidamente ativos desde o início o Projeto Escola Legal, no ano de 2011:* O estabelecimento deste critério se deu na intenção de trabalhar com escolas em que as atividades do Projeto se mantivessem presentes desde o seu início, ou seja, um estabelecimento de ensino onde houvesse uma expressiva continuidade das ações e da política.

*ii. Comitês que tenham um maior número de mediações realizadas:* Este critério foi disposto com a finalidade de oferecer um possível quadro – amplo e rico – de informações acerca do funcionamento, da dinâmica e da atuação dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, e, também, na busca por se perceber (ou não) a promoção exitosa da prática de gestão de conflitos escolares.

Um dos critérios<sup>132</sup> de escolha das escolas foi no sentido de o espaço de ensino ainda contar com um cenário constante de casos de violência escolar, ou seja, a recorrência deste fenômeno<sup>133</sup>. Após esse trajeto, foram identificadas 02 (duas) escolas de ensino regular que se encaixavam no que a pesquisa buscava, que passamos a denominá-las de **A** e **B**, visando a

---

<sup>131</sup> Denominamos estes indicadores como sendo parâmetros de sucesso das intervenções decorrentes das ações do Projeto Escola Legal nas escolas da Rede de Ensino de Caruaru.

<sup>132</sup> Também inserimos nesse processo de identificação das instituições campo de pesquisa o que Marconi e Lakatos (2009, p. 164) ressaltam acerca dos “meios humanos, econômicos e de exiguidade de prazo”, os quais também auxiliaram na restrição do campo a ser investigado.

<sup>133</sup> Este indicador é, para nós, parâmetro de busca para a possível compreensão do (in)sucesso do Projeto Escola Legal na redução da violência nas instituições de ensino de Caruaru.

não identificá-las.. Passaremos a melhor delinear esses espaços que foram campo dessa pesquisa.

Situada em um bairro relativamente central de Caruaru, a Escola A convive, de um lado, com um alto índice de situações violentas oriundas de uma dada região da cidade que, atualmente, passa por um processo de pacificação. Há um forte imaginário de marginalização do bairro no qual está situado o estabelecimento de ensino devido à grande quantidade de assaltos, de tráfico e de consumo de drogas e assassinatos relacionados com esta região vizinha. Durante o período de observações, foram recorrentes as situações em que profissionais ligados(as) a essa escola denominaram os(as) alunos(as) oriundos(as) dessa região como sendo os “meninos do morro”.

Por outro lado, a escola é cercada por ruas e rodovias de grande circulação de pessoas e automóveis. Por estar próxima a uma rodovia federal, cuja construção modificou – negativamente – os espaços urbanos da localidade, vê-se que estão se perdendo diversos espaços sociais de interação com a comunidade. Esse fator, agregado ao fato de existirem inúmeros bares e estabelecimentos de comércio, diminui a existência – e a sensação de existência – de espaços de lazer e de convivência na localidade.

A Escola A conta com um total de 718 (setecentos e dezoito) alunos(as) matriculados(as) em 2014<sup>134</sup>, organizados(as) em 25 (vinte e cinco) turmas, dispostas nos horários da manhã, da tarde e da noite. Esse quantitativo é distribuído nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano, nível em que a escola conta com 391 (trezentos e noventa e um) alunos(as), dispostos(as) em 12 turmas, também no Ensino Médio Regular, no qual estão matriculados(as) 327 (trezentos e vinte e sete) discentes, situados(as) em 13 salas de aula.

A instituição de ensino conta com um total de 55 (cinquenta e cinco) educadores(as), destes(as), 24 (vinte e quatro) são professores(as) efetivos(as) e 31 (trinta e um) são contratados(as). Em se tratando de suas estruturas, a Escola A conta com salas pouco arejadas, sendo 01 (uma) sala para os(as) professores(as) e 01 (uma) para a gestão e a secretaria, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) sanitário interno e 01 (uma) cozinha. Não possui, no entanto, refeitório nem quadra para a prática de esportes. Ao longo das observações, no momento do intervalo, pôde-se perceber que os(as) alunos(as) se restringiam ao pátio comum da escola como forma de interagirem e, ao mesmo tempo, praticarem alguma atividade de lazer, tornando-se um amontoado de pessoas nesse espaço. As carteiras escolares da escola estão em situação bastante deteriorada, devido ao mau uso, estando muitas delas quebradas.

---

<sup>134</sup> As informações correspondem à ficha técnica da Escola A fornecida pela Secretaria Executiva de Gestão da Rede.

As salas chegam a ser um pouco escuras e há uma interferência muito forte de ruídos externos no interior da escola.

Com relação ao seu aparato de equipamentos, pôde-se perceber que a escola dispõe de um quadro razoável. Possui sala de vídeo equipada, alguns computadores, impressoras, data-show, acesso à internet e um número considerável de livros, para consulta, em seu acervo.

Em avaliações oficiais, a Escola **A** apresenta 3,2 pontos na ponderação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb<sup>135</sup>, em se tratando da 8ª série / 9º ano, ficando abaixo da média nacional de 4,2 pontos.

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
	1.5	1.9	3.0	3.2		1.9	2.4	3.0	3.4	3.7	4.0	4.2

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Já a Escola **B** fica situada na região central de Caruaru, no foco de todo o comércio, fluxo de negociantes e ambulantes da cidade. Também nessa região há um alto índice de crimes, em especial furtos e roubos, por ser um lugar onde circula uma grande quantia de dinheiro. O espaço urbano que cerca a escola chega a ser hostil em sua aparência.

Além do mais, o contexto de trabalho precário e informal ao alcance dos(as) alunos(as) associado ao grande número de bares que cercam a comunidade e a escola é um grande desafio à permanência, com qualidade, do(a) estudante na escola. Esses fatores são um grande atrativo ao trabalho e à exploração infanto-juvenil.

Ao longo do trajeto percorrido até a escola, durante as observações realizadas, pôde-se perceber um quantitativo considerável de alunos(as) circulando nesta região de comércio no mesmo horário de aula, o que denota as dificuldades cotidianas vividas pela escola, no sentido de manter um ambiente equilibrado. Esse conjunto de fatores sociais encurrala, na região central do bairro, a própria organização da Escola **B**. As atividades, a ida dos(as) funcionários(as) e alunos(as) até o estabelecimento de ensino ou qualquer outra atividade curricular ou extracurricular que necessite mobilizar o grupo da escola são dispostas em função dos horários e da dinâmica instituída pelo comércio no bairro. Isso se deve ao fato de

<sup>135</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep, em 2007, reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (para as unidades da federação e para o país) e a Prova Brasil (para os municípios).

que a feira livre no entorno da escola dificulta e, às vezes, impede a chegada das pessoas à escola, envolvendo a comunidade escolar, inclusive os próprios(as) alunos(as).

A Escola **B** possui um total de 795 (setecentos e noventa e cinco) alunos(as) matriculados(as) no ano de 2014<sup>136</sup>. Esse quantitativo é distribuído nos níveis de Ensino Fundamental Anos Finais, com um contingente de 527 (quinhentos e vinte e sete) alunos(as), na Educação de Jovens e Adultos, composta por 252 (duzentos e cinquenta e dois) alunos(as) e na Educação Especial<sup>137</sup>, que atende 16 (dezesesseis) estudantes matriculados(as). Do total de 24 turmas que a Escola **B** possui, organizadas nos horários da manhã, da tarde e da noite, 17 (dezesete) delas são preenchidas pelos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental Anos Finais, 06 (seis) são destinadas aos(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos e 01 (uma) turma para os(as) alunos(as) da Educação Especial.

A escola possui um quadro de 54 (cinquenta e quatro) professores(as), sendo 20 (vinte) educadores(as) efetivos(as) e 34 (trinta e quatro) contratados(as). Sua estrutura é bastante parecida com a que dispõe a Escola **A**. As salas são pouco ventiladas – grande parte possui ventiladores, mas estes não funcionam. Há 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala para os(as) professores(as), 01 (uma) sala para a secretaria, 01 (uma) sala para a direção, 01 (uma) cozinha e 01 (um) sanitário interno. Apesar de possuir um amplo espaço ao seu redor, essa escola não tem quadra ou local para a prática de esportes, não possuindo, também, refeitório. Quanto ao seu quadro de equipamentos, a Escola **B** dispõe de um conjunto plausível de instrumentos: computadores, impressoras, data-show, acesso à internet e um número considerável de livros para consulta, apesar de estarem alojados em um espaço pouco propício a leitura.

Na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em relação à/ao 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental, a Escola **B** possui 2,7 pontos no resultado oficial, também estando abaixo da média nacional, que, como dito anteriormente, é 4,2 pontos.

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005 ⇄	2007 ⇄	2009 ⇄	2011 ⇄	2013 ⇄	2007 ⇄	2009 ⇄	2011 ⇄	2013 ⇄	2015 ⇄	2017 ⇄	2019 ⇄	2021 ⇄
4.0	4.0	3.9	4.2	2.7	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>136</sup> As informações correspondem à ficha técnica da Escola **B** fornecida pela Secretaria Executiva de Gestão da Rede.

<sup>137</sup> Os(as) alunos(as) da Educação Especial, a princípio, são atendidos(as) a partir da política de inclusão. No entanto, no cotidiano, fazem parte de uma turma específica, formada apenas por alunos(as) com algum tipo de deficiência.



Passaremos, a partir do próximo subitem, a apresentar as análises das atividades de mediação de conflitos escolares desenvolvidas no âmbito do Projeto Escola Legal.

## 4.2 Violência escolar: rupturas e continuidades nas Escolas A e B

Este primeiro bloco de análises parte do estudo das características e das causas do fenômeno da violência em escolas estaduais de Caruaru que fizeram parte desta pesquisa. Para tanto, elegemos alguns descritores (BARDIN, 1977) com vistas à sistematização e análise das informações presentes nos livros-ata do Projeto Escola Legal, entre os anos de 2011 e 2013, e no conteúdo das entrevistas. Ao lado desses dados, também apresentaremos o conjunto de ideias coletadas a partir das observações realizadas. O descritor eleito emergiu da análise das informações coletadas, nas quais eram recorrentes as referências feitas ao fenômeno da violência e quanto aos seus aspectos principais. Assim, a partir dele traçamos alguns grupos de questões no sentido de melhor analisá-lo:

- I. *Características do fenômeno da violência e o clima escolar nas Escolas A e B* – esse descritor desenvolverá algumas questões relacionadas a:
  - a) Ideias que constroem significados sobre o fenômeno da violência e seus fatores;
  - b) Os episódios de violência presentes nessas escolas.

Passaremos a desenvolver esse descritor e os referidos grupos de questões que perfazem esse primeiro bloco de análises.

### 4.2.1 Escola e violências: representações e fatores

Trataremos nesse ponto acerca das *ideias que constroem significados sobre o fenômeno da violência e seus fatores*.

Os significados presentes nas informações e nas falas<sup>138</sup> coletadas junto aos sujeitos da pesquisa<sup>139</sup> sobre o fenômeno da violência reforçam e denotam a gênese contemporânea desse problema social e de seus fatores. Sendo essa questão sucessivamente colocada pelos sujeitos

<sup>138</sup> Como forma de organizarmos o conteúdo das entrevistas, fizemos uso de alguns marcadores de transcrição: **Comentários do analista:** (( )) e/ou **Indicação de transição parcial:** /.../. Esses marcadores também podem estar presentes nos trechos utilizados nessas análises.

<sup>139</sup> Sempre que nos referirmos aos sujeitos participantes da pesquisa que possuam ao final de sua denominação os números “01” e “02”, entenda-se como sendo aqueles que pertencem à **Escola A**; do mesmo modo, quando citarmos as denominações dos sujeitos e fizermos menção aos números “03” e “04”, significa que os sujeitos são ligados à **Escola B**.

entrevistados enquanto “causa externa” e/ou posta como produto advindo das camadas socialmente mais vulneráveis:

**Membro do Comitê 01** - *“Como a escola está localizada próximo a uma comunidade carente, onde o risco de violências é grande, essa violência acaba vindo para dentro da escola, nós sentimos muito isso quando os alunos relatam sua vida e o seu meio de convívio”*.

Há, para o sujeito entrevistado, certa relação entre a manifestação da violência escolar e o vivido cotidianamente pelo(a) aluno(a) em um contexto social escasso de cidadania. A conotação que perfaz a fala do sujeito carrega toda a dialética entre as experiências sociais do(a) aluno(a) e modo como esses fatores se manifestam na escola: *“essa violência acaba vindo para dentro da escola”* (Membro do Comitê 01).

Certamente, as ideias alcançadas na presente pesquisa não escapam as marcas da contemporaneidade – insegura, de impotência e de medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). A fala acima exhibe um indivíduo que quer como membro de uma sociedade, na escola ou no plano da vida privada, é desestabilizado pela sensação permanente de violência. Esse é um dos principais fatores destacados como sendo a origem da violência, o contexto social no qual os(as) alunos(as) vivem: *“Eu acho que já vem do ambiente social, porque no entorno existem drogas”* (Membro do Comitê 04).

No entanto, nas falas analisadas, essa sensação permanente de violência é associada, recorrentemente, ao fato de a escola estar situada em comunidades carentes ou por atender um grupo de alunos(as) oriundos(as) desses locais, que, para os(as) entrevistados(as), são caracterizados como violentos(as), conforme se vê no trecho a seguir:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“A nossa escola é localizada num bairro carente, cercada de desafios, /.../, onde a gente precisa estreitar as relações entre escola e comunidade, para /.../ poder tentar diminuir toda uma tensão social que há /.../”*.

O trecho revela que os diversos arranjos da noção de violência, nas escolas estudadas, situam e cogitam esse fenômeno enquanto objeto de um imaginário social de (in)segurança e de medo. Sentimentos que, segundo Itani (1998), são os grandes traços da contemporaneidade que chegam ao interior da escola. Os dados levantados nas Escolas **A** e **B** não escapam à ideia de que, mesmo não acontecendo no ambiente escolar, “a violência que ocorre no seu entorno aumenta o sentimento de insegurança” (ALVES, 2009, p. 117). Fica evidente o fato de que a recorrente exposição a situações violentas, vividas pelos(as) entrevistados(as), influi no modo como eles(as) se relacionam com o fenômeno.

Durante as observações, duas situações vivenciadas nas Escolas **A** e **B** nos chamam a atenção e podem nos ajudar a perceber como essa sensação cíclica de violência influencia a postura dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como é narrado no trecho acima.

Em uma das circunstâncias, ocorrida na Escola **A**, observamos um membro da escola dizer: *“A gente não sabe quem é quem”*, para se referir a alguns(mas) alunos(as) que, no momento, estavam envolvidos(as) em uma situação de violência física e que eram vistos(as) como muito violentos(as). Essa fala marca aquilo que Tigre (2009) denomina de lugar de intimidação, de receio, a partir do qual a escola opera nos dias de hoje. Há na Escola **A** uma condição permanente de defesa, que, na verdade, se traduz, segundo Abramovay e Castro (2006, p. 02), na “indiferença pela saturação” de tantos casos de violência.

Na segunda situação observada, o que nos marcou, nesse período, foi um episódio no qual o Membro do Comitê 03, logo que inicia os trabalhos do Projeto Escola Legal em um dado dia, na Escola **B**, pergunta aos(as) demais presentes: *“Vocês vieram aqui pra entregar pirulito ou pra dar “um cacete” nesses moleques?”*, referindo-se ao fato de que, naquele dia, os(as) alunos(as) voluntários(as) do PEL haviam organizado atividades recreativas na escola<sup>140</sup>. A fala transparece mais do que a intenção do sujeito em construir respostas à violência a partir de outras formas tão perversas e brutais quanto as que o fenômeno representa. Denota uma resposta de indignação que não se vê violenta, por ser defensiva. Essa postura estaria inserida naquilo que denominamos de “cultura de violências”, que se traduz, muitas vezes, na convivência social com violências como saída para o seu possível combate.

Observa-se que as ideias de insegurança e de medo, presentes nas duas situações descritas acima, nas Escolas **A** e **B**, rompem com a crença falível de uma escola livre ou alheia aos problemas sociais (CAMACHO, 2001). Ao contrário, denotam uma forte carga negativa sobre os problemas cotidianamente invisíveis, apenas observados, na maioria das vezes, quando dizem respeito à busca por segurança e bem-estar de alguns grupos e/ou instituições sociais, dentre as quais não escapa a escola.

É nesse mesmo âmbito social – cotidianamente invisível – que os(as) entrevistados(as) passam a buscar as respostas, muitas vezes, rasas e imediatistas, para a questão:

**Membro do Comitê 01** - *“Posso citar um exemplo aqui de uma menina que chegou um dia chorando aqui e a gente perguntou ‘o que foi que houve?’ e ela disse ‘meu irmão foi preso agora!’. E perguntamos ‘mas seu irmão estava fazendo o quê?’, ela responde ‘traficando drogas’. /.../ e a gente vê que esses alunos, o comportamento*

<sup>140</sup> Houve, logo após a frase dita, a tentativa de ser tomado o momento como uma brincadeira, devido ao fato de o sujeito ter percebido nossa presença como observador.

*deles é muito agressivo, tanto que os outros temem porque conhecem a história deles”.*

A ênfase dada no trecho acima constitui a interpretação feita pelo sujeito entrevistado em justificar o ciclo de violências na escola. A narrativa situa fatores relacionados à agressividade e às marcas de um comportamento de desordem, como sendo associados à história de vulnerabilidade das pessoas – “os outros temem porque conhecem a história deles” – que, ao mesmo tempo, segregam esses indivíduos – “esses alunos”, “deles”.

Esse histórico guardaria, segundo os(as) entrevistados(as), relação com a família:

**Membro do Comitê 04** - *“O que a gente também percebe é que crianças que têm um histórico violento na escola /.../ têm, geralmente, um histórico violento em casa, o pai é violento, já utilizou de violência com a mãe, ou está preso /.../”.*

As expressões sobre a violência, trazidas pelos sujeitos, constroem uma díade entre sociedade/família como fatores a esse problema na escola. A partir dessas ideias, os problemas sociais vividos pelos(as) alunos(as) – e conhecidos ou vistos na espetacularização da mídia – balizam a representação sobre a violência nesse ambiente. Poderíamos inferir que a leitura sobre os contextos sociais das Escolas **A** e **B**, feita pelos(as) participantes(as) desse estudo, é, por si só, carregada de estigmas e de preconceitos. No entanto, Cardia (2003) García e Madriaza (2005a) reforçam que a postura dos(as) agentes educacionais são mediadas a partir da leitura do contexto social que cerca a escola.

Longe de negarmos a possível existência de situações violentas e sua repercussão negativa nos contextos das Escolas **A** e **B**, gostaríamos de realçar aquilo que Cardia (2003, p. 02) menciona, no sentido de que: “Estar mais ou menos exposto a violência não é um evento neutro na vida das pessoas [...]”. Por isso, é necessário consideramos a história e a cultura sociofamiliar que cercam as escolas estudadas, como elementos que contribuem para a concepção do que vem a ser, atualmente, a violência.

Importante nos afastarmos da possível hipótese de que a escola apenas reproduz e/ou é promotora de processos gerais de violência. Afinal, existem violências que repercutem nas escolas:

**Membro do Comitê 01** – *“Então, eles trazem isso para dentro da escola onde se geram muitas situações entre eles, eles e professores, eles e funcionários, situações de violência. São muitos os conflitos. /.../ eu acho que o contexto social traz isso para dentro da escola /.../”.*

Assim, a noção traduzida pelo sujeito entrevistado perfaz a ideia de que a violência escolar é construída a partir de fatores exógenos às escolas estudadas. Os sentidos banalizados

sobre esse fenômeno social e quanto ao cotidiano que os(as) alunos(as) vivem perfazem essa ideia. Por ser presente na sociedade e na família a violência repercute no imaginário e na própria dinâmica das instituições escolares.

Esses aspectos, na pesquisa, traduzem as marcas do nosso tempo e dos inúmeros determinantes sociais e familiares – carregados de estigmas – que estão a serviço do discurso de ordem, também assumido pela escola.

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Olhe, nós já combatemos muita coisa. Violências no sentido de crianças trazerem alguns ranços de casa /.../”*.

**Sujeito Beneficiado 04** – *“Nós estamos em uma escola estadual, que /.../ atende uma comunidade que não é carente, que eu não considero carente. É uma comunidade de trabalhadores, de operários, mas não é carente”*.

Os elementos “classe” e “renda” são recorrentemente invocados na significação da ideia de violência, assim como a ideia de “ranços familiares”. Os(as) entrevistados(as) recorrem a justificativas – *“É uma comunidade de trabalhadores, de operários, mas não é carente”* – ou estereótipos – *“a escola fica localizada em uma área de violência”*; *“crianças trazerem alguns ranços de casa”* – como forma de traçar as “margens” do que é ou não violento. Há uma posição permanente de estigma nas escolas estudadas que atua de modo cíclico (PORTO, 2000) e seletivo (CARDIA, 2003) na constituição do “violento”.

Apreendemos, nessa investigação, que a noção do que vem a ser a violência nas escolas campo de pesquisa está inserida, principalmente, no exercício continuado de uma repressão discursiva que consolida símbolos de insegurança em relação ao contexto do qual a escola faz parte.

É a partir desse cenário que os fatores dos quais decorre a violência na escola correspondem e se amoldam na fala dos sujeitos ao espaço e às relações compartilhadas familiar e socialmente. É recorrente, nas análises feitas, a presença do quadro no qual se marginalizam as vulnerabilidades e os vulneráveis sociais, como também a condição familiar dos(as) alunos(as):

**Membro do Comitê 04** - *“E as famílias, sobre essas questões de valores, elas não têm muito não”*.

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Essa escola já foi um caos, uma escola de violência, de drogas, de tudo o que não presta tinha aqui nessa escola, logo, por ela fazer parte de um ambiente de risco, por ficar próximo /.../ de um bairro aqui que é bem perigoso”*.

A discriminação preexiste a partir do momento em que a escola desconsidera, como observado no trecho acima, que “as práticas da desigualdade social deixam marcas na vida do

indivíduo desde muito cedo” (ITANI, 1998, p. 38) e, ao que nos parece, são difíceis de serem superadas nas escolas estudadas. Ou, de modo ainda mais nocivo, banalizam, falseiam e potencializam o discurso, às vezes falacioso, de que a família não se constitui como um espaço de socialização (CAVA; MUSITU; MURGUI, 2006) sendo apenas um ambiente de reprodução de valores e atitudes. Vejamos:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Então, a maioria dos nossos alunos são filhos de traficantes, ou os pais estão presos, as mães são prostitutas /.../ mas a gente nunca discrimina um aluno por conta disso”.*

**Membro do Comitê 01** - *“/.../ eles reproduzem, eu entendo dessa forma. Eles acabam reproduzindo com o professor, com os colegas o que eles têm em casa. Eu agrego essa reprodução à família”.*

Nesses trechos, a posição apresentada pelos sujeitos, sobre o que vem a ser os determinantes da violência, priva-os quanto à real compreensão das estruturas sociais complexas que interferem nesse quadro. O que vem a ser ou influir nesse fenômeno deixa de estar situado nas causas sociais e passa a ser corporificado – na imagem do “traficante”, do “preso” e da “prostituta” –, como forma de tornar visível e determinado o possível problema familiar.

A violência seria, conforme as falas dos sujeitos acima descritas, uma permanente tensão entre o sociofamiliar – violento e anômico – e a escola, que, por influências e imagens exógenas – *“A área é violenta, é uma área de risco /.../”* (Sujeito Beneficiado 01) – passa a operar sob a lógica do medo e do estranhamento em relação ao *outro*.

Esse posicionamento observado nas narrativas acima corresponde àquilo que García e Madriaza (2006, p. 250) denominam de “factores contextuales amplios”, que delineiam a representação e o modo de agir dos sujeitos que compõem a escola frente à violência. A posição trazida pelos indivíduos, assim como pelos autores, alude a determinantes que não são diretos, senão mediatos, mas que interferem, sensivelmente, no *modus* como a escola se relaciona com esse quadro.

A escola, muitas vezes, opera sobre uma lógica ortodoxa de regras. É nesse mesmo sentido que ordem e civilidade se chocam nas Escolas **A** e **B**. Surge, nesses espaços, a ideia de que tudo que escapa à normatização do social passa a ser sinônimo de estranheza, devendo sempre estar situado para além da escola, como se vê na passagem abaixo:

**Sujeito Beneficiado 01** – *“O que a gente sofre mais hoje é agressões que vêm de fora para dentro do âmbito escolar, por a escola ser localizada numa comunidade de risco”.*

A partir desse trecho, as imagens construídas pelo sujeito nos situam, em relação à existência – ou não – da ideia de violência, a partir dos binômios inclusão/exclusão, reconhecimento/segregação. Assim, os fatores da violência construídos pela narrativa acima são indicados por uma subjetividade discursiva que aparece sob a forma de segregação, diferenciação e indiferença ao *outro*. Fator que corrobora a existência de fortes assimetrias nesse espaço escolar.

São pontuadas, nos discursos analisados, algumas imagens que perfazem a ideia de violência e que podem nos ajudar a compreender a percepção – de insegurança e, conseqüentemente, de estigma – dos(as) entrevistados(as). Marcadores relacionados a: “*assaltante*” (Aluno Atendido 01), “*malandro*”, “*mau elemento*” (Aluno Atendido 04), “*bandido*” (Membro do Comitê 03), “*carente*” (Sujeito Beneficiado 04), “*sujeito violento*” (Sujeito Beneficiado 02), são recorrentes nas falas dos sujeitos. Na verdade, são representações imagéticas e simbólicas utilizadas na intenção de transformar essas significações em experiências cotidianas, outra vez carregadas de novas violências (CARDIA, 2003).

Ao considerarmos haver inúmeras categorizações, conforme trazido acima, que denotam certa “classificação social” por parte dos sujeitos entrevistados, não deixamos de considerar o fato de que as Escolas **A** e **B** foram/são, tão quanto aqueles(as) que são descritos, potenciais vítimas do fenômeno da violência. Gostaríamos, na verdade, de pontuar que as imagens presentes nas falas analisadas desenham um estado social de anomia, vivido atualmente. Um contexto em que o outro – o(a) aluno(a) – é, recorrentemente, disposto enquanto perigoso(a), estranho(a) e que precisa ser contido(a).

Os marcadores trazidos acima não apenas reforçam o quanto os sujeitos das Escolas **A** e **B** conviveram e ainda convivem com situações cotidianas de violência urbana e escolar. Mostra que esses indivíduos são sistematicamente destituídos de muitas potencialidades no que diz respeito a compreender a gravidade do que são as diferentes situações de violência: “*O contexto da minha escola /.../ não é violento, de vez em quando é que acontece um assalto /.../*” (Aluno Atendido 01). O trecho nos mostra que episódios potenciais de violência aniquilam inúmeras percepções sobre o que é esse fenômeno: “*E a violência na escola /.../ vem de um fator que já chama atenção da sociedade, que é a violência doméstica, né!? A violência ela não inicia na escola, ela já vem do lar e o aluno traz aqueles conflitos da casa dele, do lar, muitas vezes destruído para a escola*” (Membro do Comitê 02).

O cenário de fatores e de representações acerca da violência nas Escolas **A** e **B** dialogam com aquilo que Michaud (1989), Silva (2010a) e Santos (2010) apontam como

sendo parte do desmonte das relações humanas a partir dessa fragmentação social violenta e do *outro* – visto sempre sob um olhar de estranhamento. Os contextos sociais vulneráveis e a família assumem, hoje, o lugar muitas vezes marginalizado dos determinantes da violência escolar, questões que, por não serem o foco desta pesquisa, podem ser melhor estudadas e analisadas por outras investigações.

#### **4.2.2 Universo e manifestações da violência nas Escolas A e B**

Nesse grupo de questões trabalharemos os *episódios de violência presentes nas escolas campo de pesquisa*. No entanto, antes de especificarmos os traços que esse fenômeno tem delineado nos últimos anos nas Escolas **A** e **B**, o subitem que será apresentado a seguir é elemento necessário.

##### **4.2.2.1 O universo de episódios violentos nas escolas estudadas entre 2011 e 2013**

A escola **A**, ao longo do ano de 2011, possui o número de 84 (oitenta e quatro) registros que mencionam situações de violência. No entanto, no decorrer das descrições feitas das situações de violência são evidenciados outros acontecimentos<sup>141</sup> postos também como outras manifestações de violência, o que nos permite identificar que o universo de casos, nessa escola, é ampliado ao número de 87 (oitenta e sete) episódios no período em questão.

Em relação ao ano de 2012, o quadro de violências na Escola **A** corresponde a um quantitativo de 29 (vinte nove) registros, sendo que, como no ano de 2011, esse número desdobra-se em alguns outros episódios, o que indica, ao certo, a ocorrência de 34 (trinta e quatro) situações características de violência no referido contexto, naquele ano. A Escola **A** conta, no ano de 2012, com um índice de registros de situações de violência 61% menor, quando se cruzam as informações desse ano com as do período anterior.

Analisados os registros do Comitê de Mediação de conflitos, no ano de 2013, a Escola **A** possui um número total de 14 (quatorze) registros de situação de violência. Comparando esse número com os registros existentes no ano de 2011 trata-se de um percentual 84,0% menor do que o existente naquele período. Quando confrontamos os registros referentes ao

---

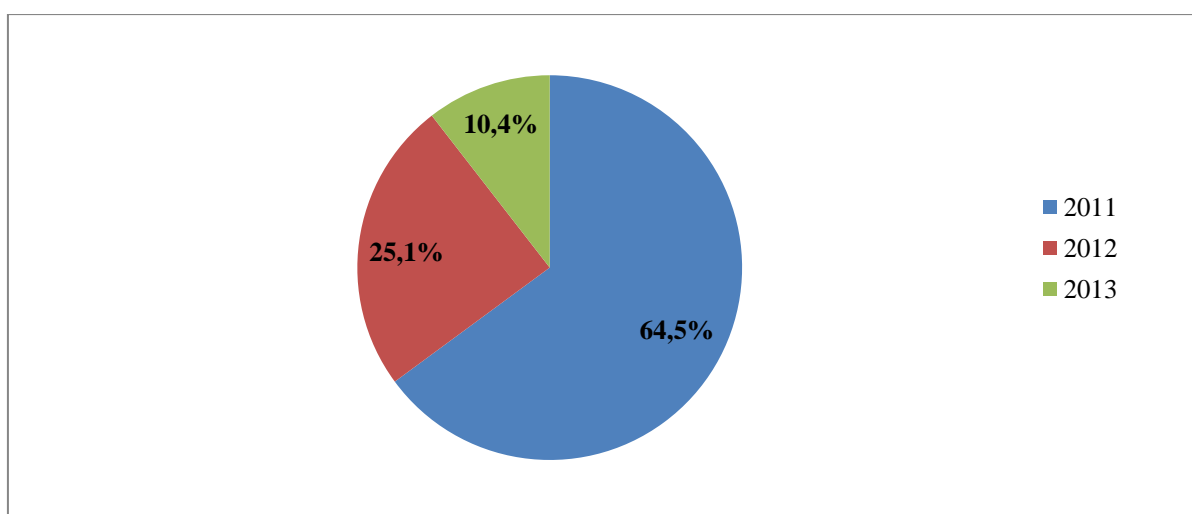
<sup>141</sup> É comum, ao longo dos registros, haver a intenção de se anotar no livro-ata uma violência “X” que, muitas vezes, é acompanhada da ocorrência de outras violências. Por exemplo: O(a) aluno(a) que agrediu verbalmente o(a) professor(a) e, no momento do registro também agride verbalmente os(as) funcionários(as). É a partir dessa leitura que passamos a identificar esses outros episódios de violência. As escolas se restringem a descrever o fato, sem qualquer menção aos diversos tipos de violência que se dão na mesma situação.



ano de 2012, na Escola **A**, com os dados alusivos a 2013, também se tem um percentual de casos de violência menor que naquele ano, no caso, 58,9% menos registros.

Considerando o número total de registros entre os anos de 2011 a 2013, a Escola **A** possui um quantitativo de 135 (cento e trinta e cinco) casos. Com base nesse quadro, os números percentuais de situações de violência por ano, nessa escola, são distribuídos da seguinte forma:

**Gráfico 01 – Incidência de situações de violência na Escola A, por ano e em números percentuais**



**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

Ao que se vê, a escola vem tendo uma crescente e considerável diminuição nos números de registros de situação de violência desde a implantação do Comitê de Mediação de Conflitos Escolares, em 2011.

Uma das principais dificuldades em se avaliar as mudanças ocorridas ao longo da implementação de políticas educacionais – e sociais – tem residido na má qualidade ou na inexistência de dados sobre as atividades e ações realizadas num dado espaço e/ou instituição. Tomando a não existência de registros sobre os casos de violência mediados durante o ano de 2011 na Escola **B**, melhor se dimensiona essa questão, eis que a fala dos sujeitos é fundamental à leitura complementar desse quadro.

Ao deixar de fazer menção, no livro de registros, sobre as intervenções realizadas pelo Comitê de Mediação de Conflitos<sup>142</sup>, a Escola **B** imprime, de modo racional, uma postura de

<sup>142</sup> É imprescindível ressaltar que a própria Gerência Agreste Centro Norte, em encontros mensais realizados pelas Técnicas em Educação em Direitos Humanos, solicita dos(as) profissionais das escolas ligadas aos CMCE, geralmente, aos(as) gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as), informações sobre as atividades que vêm sendo realizadas nas escolas. Assim, vê-se que a postura assumida pela Escola **B**, quanto à falta de registros cotidianos das atividades do Projeto é vista

pouca importância em relação à política, o que, certamente, influi na forma como essa escola participa, apoia e mobiliza seus sujeitos em relação ao engajamento nas ações de prevenção e gestão dos casos de violência.

Em relação ao quadro de situações de violência ocorridas ao longo do ano de 2012 na Escola **B**, tem-se um quantitativo de 37 (trinta e sete) registros. No entanto, assim como em alguns anos analisados na Escola **A**, esse número também se desdobra em outras manifestações de violência<sup>143</sup> descritas a partir das atas do livro de atividades do CMCE, perfazendo um total de 41 (quarenta e um) registros de violência escolar, no ano de 2012, nesse contexto.

No que diz respeito aos registros existentes quanto ao ano de 2013 na Escola **B**, essa instituição de ensino tem descrito, no livro do CMCE, um total de 15 (quinze) registros que assinalam situações de violência escolar ocorridas nesse período. Considerando o fato de que, abertamente, a escola assumiu não fazer as devidas anotações das atividades do Comitê de Mediação nesse documento, entendemos que ambos os números poderiam ser bem maiores.

De todo modo, e não deixando de considerar as lacunas nas informações existentes junto à Escola **B**, também, fazendo menção aos dois anos citados acima, pode-se inferir que, no ano de 2013, houve uma diminuição de 63,5% dos registros de situações de violência na referida escola, fator que, necessariamente, não significa na redução dos casos de violência nesse espaço, mas que indica que os números poderiam ser outros se houvesse sido feito o registro de todas as situações em questão.

No entanto, se passarmos a ponderar o número total de registros entre os anos de 2012 e 2013, na Escola **B**, já que não há números quanto ao período de 2011, a escola possui um total de 56 (cinquenta e seis) registros. Esse quantitativo supera os dados do mesmo período da Escola **A** – 48 situações de violência entre 2012 e 2013 –, ou seja, os percentuais que deixaram de ser registrados poderiam trazer informações ainda mais preocupantes em relação ao cenário de violências na Escola **B**.

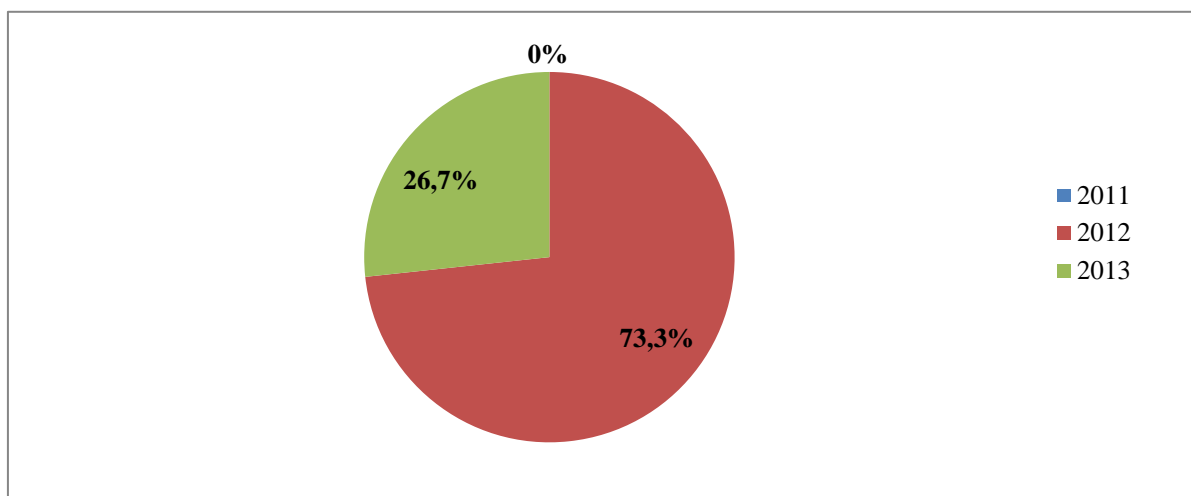
Assim, o quadro de registros dessa escola pode nos levar à compreensão de que o fenômeno da violência é algo estável nesse contexto e que, se passarmos a considerar o possível número de registros que deveria compor esse quadro de informações coletadas, mas que não foram registrados, certamente evidenciaria um ambiente ainda mais violento.

---

como uma postura interna, de conflito entre os interesses assumidos pelos(as) profissionais da escola e aqueles almejados pela política.

<sup>143</sup> Fizemos uso do mesmo raciocínio descrito em relação à identificação dos episódios de violência na Escola **A**. Assim, essa escola também se restringe a apresentar a exposição fática dos casos sem maiores detalhamentos sobre os tipos específicos de violência.

**Gráfico 02 – Incidência de situações de violência na Escola B, por ano e em números percentuais**



**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

#### 4.2.2.2 As manifestações da violência nas Escolas A e B

A análise quanto às manifestações da violência nas Escolas **A** e **B**, entre 2011 e 2013<sup>144</sup>, podem ser caracterizadas a partir de duas perspectivas, a das violências ocorridas *na* escola e situações que se deram *contra* a escola.

As violências ocorridas *nas* escolas, nesse período, compreendem, especialmente, àquelas inseridas no campo dos fatores relacionais entre os sujeitos. Essa percepção só reforçar nossa ideia de que, hoje, há uma grande dificuldade de interação humana entre os indivíduos das escolas estudadas. Esse fator também nos leva a crer que a violência escolar deve estar inserida, nessas escolas, num plano de prioridades que trabalhem comportamentos e valores e incentivem posturas éticas de compromisso social.

Os tipos de violência mais frequentes na Escola **A**, conforme os registros dos livros-ata, foram as agressões físicas leves entre alunos(as), 40% dos casos registrados, seguidas do percentual de 9,6% das situações de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) e dos 8,8% dos corredos nos quais houveram agressões verbais entre alunos(as).

Em relação à Escola **B**, as manifestações mais frequentes da violência ocorrem em relação às agressões físicas entre alunos(as), 46,5% dos casos registrados, e no campo das agressões verbais entre alunos(as) e professores(as), 10,7% das situações ocorridas. Nos

<sup>144</sup> Ressaltando que a Escola **B** não possui registros no livro-ata ao longo do ano de 2011.

cenários das duas escolas há, predominantemente, uma díade na manifestação da violência que está polarizada entre o abuso verbal e/ou físico e que são protagonizados entre alunos(as) ou entre alunos(as) e professores(as).

Uma das principais manifestações da violência na Escola **A**, entre os anos de 2011 e 2013 diz respeito às agressões verbais. Somados os casos agressão verbal envolvendo os diferentes sujeitos das escolas, esses correspondem a 25,8% do total de situações de violência registradas durante todo esse período. Nesse grupo de violências, aquelas que ocorrem com mais frequência envolvem alunos(as) e professores(as). Esse tipo de agressão verbal diz respeito a 9,6% do percentual total de violências registradas na Escola **A** entre 2011 e 2013.

**Tabela 11 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013)**

		<b>Número de registros por ano</b>	<b>%*</b>
<b>Agressões verbais entre alunos(as) e professores(as)</b>	<b>2011</b>	7	8,05%
	<b>2012</b>	1	2,9%
	<b>2013</b>	1	7,2%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

O quadro mostra que esse tipo de violência teve uma considerável queda a partir de 2011, mas, embora com um percentual de registros muito baixo, ainda se trata de um tipo de violência persistente na escola estudada.

A Escola **B** também não foge à incidência desse tipo de violência. As agressões verbais nessa escola, entre 2012 e 2013, perfazem o percentual de 21,5% do total de registros de violência. Considerando que essa escola não possui registros em relação ao ano de 2011 e que tem um contingente menor de alunos(as) em relação à Escola **A**, as duas escolas apresentam números próximos e isso é preocupante, considerando que as mesmas têm características diferenciadas. As agressões verbais entre alunos(as) e professores(as) na Escola **B** também possuem o maior percentual registrados, 10,7% dos casos de agressão verbal.

**Tabela 12 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões verbais entre alunos(as) e professores(as)	2012	4	9,8%
	2013	2	13,33%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A interpretação dos registros existentes nas Escolas **A** e **B** pode nos levar a desenhar a violência verbal exercida por alunos(as) contra os professores(as) como sendo algo banalizado por meio de situações de “falta de respeito”, como é possível identificar nos trechos<sup>145</sup> a seguir: “a aluna faltou com respeito à professora”, ou “a aluna /.../ foi advertida por ter respondido agressivamente /.../ à professora”. A ideia de “falta de respeito” geralmente está associada a ofensas que buscam descredenciar a figura do(a) professor(a), nas quais os(as) alunos(as) fazem uso de termos e atitudes desrespeitosas a fim de expô-lo em frente à turma.

Conforme alguns registros do período, esse tipo de violência parte de posicionamentos dos(as) alunos(as) que buscam depreciar a imagem pessoal – “Os alunos /.../ foram encaminhados à secretaria, o motivo foi uma discussão com a professora de Inglês, onde eles a ofenderam” – e de autoridade do(a) professor(a) – “Os alunos estavam perturbando a aula do professor /.../. O professor /.../ pediu para que os alunos /.../ não saíssem da sala e os mesmos disseram para ele chamar seus pais pra impedir”.

Para Aquino (1998, p. 08), esse quadro é a síntese da dificuldade de interação aluno(a)-professor(a), “pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores”, as quais, têm se traduzido sob diversas formas de assujeitamento dos(as) professores(as).

Essa ideia fica ainda mais evidente quando relacionamos os quadros de registros com as falas dos(as) entrevistados(as), no que diz respeito ao ano de 2014. Para os sujeitos o problema continua a ter frequência nas Escolas **A** e **B**:

**Entrevistador:** *Com que frequência ocorreram casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as), na escola, no ano de 2014?*

**Sujeito Beneficiado 03** - *“/.../ seria uma frequência de ‘às vezes’”.*

<sup>145</sup> Todas as transcrições que não informarem a autoria da fala dizem respeito às passagens transcritas dos livros-ata das respectivas escolas.

**Sujeito Beneficiado 02** - *Sempre. Agressão verbal é sempre, é uma constante.*

A persistência dessas situações de violência, na Escola **A** e **B**, é parte do que Camacho (2001) aponta como sendo os aspectos centrais das agressões verbais exercidas por alunos(as) contra professores(as). Corresponde a ideia de que o(a) aluno(a) não respeita e/ou incorpora a existência de limites existentes em sala de aula e, por conseguinte, consolida através da palavra – carregada de desrespeito –, alternativas a descredenciar a figura e a autoridade docente.

Nesse sentido, um fator que nos chama bastante atenção no cenário da Escola **A** é o fato de que os(as) alunos(as) entrevistados(as) não reconhecem inúmeras agressões verbais contra professores(as) como sendo situações de violência. Vejamos:

**Entrevistador:** *Com que frequência ocorreram casos de agressão verbal entre alunos(as) e professores(as) na escola no ano de 2014?*

**Aluno Atendido 02** – *“Raramente. É muito difícil ver essas coisas com professores. É mais alunos que não são daqui, que não conhecem a escola, que **querem entrar e fazer o que quer na escola, como se o professor fosse um nada na escola.** Aí é aquele bate boca, querendo ser maior que o professor. /.../ **Esse é o tipo de agressão, não é uma coisa mais direta ao professor**”.*

As ênfases dadas nos trechos acima buscam traduzir a noção de que as agressões verbais – contra professores(as) – não ocupam lugar no pensamento desses(as) entrevistados(as) como episódios de maior violência. Existe a noção de que “a ideia de violência como agressão física ocupa lugar importante nas gradações acerca das ações violentas” (ABRAMOVAY, 2002b, p. 97).

Quanto a Escola **B**, as agressões verbais contra professores(as) se dão de modo intencional e direto. No caso dessa escola, os(as) alunos(as) agredem de maneira explícita e consciente. Essa posição denota, segundo Tigre (2009), aversão à condição docente:

**Aluno Atendido 04** - *“/.../ É... um professor chega desmantelado, aí a turma faz: ‘aquela bruxa, não sabe se arrumar’, aí começa, quando eu penso que não tá a sala toda comentando. Ou ela se faz de doida /.../, não fala nada para não entrar em confronto com a gente, pois /.../ ela sabe que, se vier confrontar, a gente bate de frente”.*

Nas Escolas **A** e **B**, a linha tênue que sustenta as relações amistosas entre alunos(as) e professores(as) ou a ocorrência de agressões verbais é desenhada pela capacidade (ou não) do(a) aluno(a) em perceber a posição que o(a) professor(a) ocupa naquele espaço e a respeitar:

**Sujeito Beneficiado 02** – “Às vezes porque o professor pede para tirar o fone de ouvido do celular, ‘guarde o seu celular, na sala de aula não é permitido usar celular’, então isso gera: ‘não guardo, não faço, venha tirar de mim’ e por aí vai. E o professor, não que ele queira medir força com o aluno, mas ele tem que se impor naquele espaço porque senão ele não consegue trabalhar. E aí o aluno se acha no direito de falar o que quer, de ofender”.

Ao lado desse tipo de violência, outra forma de agressão verbal bastante presente no cotidiano da Escola **A** e **B** diz respeito aos casos que envolvem alunos(as) e funcionários(as). Esse tipo de violência verbal corresponde a 8,8% do total de todos dos casos registrados entre 2011 e 2013, na Escola **A**.

**Tabela 13 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões verbais entre alunos(as) e funcionários(as)	2011	9	10,3%
	2012	2	5,9%
	2013	----	----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

De modo menos frequente que no contexto anterior, na Escola **B**, esse tipo de agressão verbal corresponde a 3,6% do total de casos registrados entre 2012 e 2013.

**Tabela 14 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões verbais entre alunos(as) e funcionários(as)	2012	1	2,4%
	2013	1	6,67%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A partir dos registros presentes nos livros-ata dessas escolas, vemos que esse tipo de agressão se liga a inúmeros tipos de preconceito. Estes, relacionados a questões de racismo, sexismo, idade, sexualidade e etc, que são todos esses aspectos postos enquanto indiferença a essas pessoas e a posição que elas ocupam no ambiente da Escola **A** e **B**.

Trechos como: “*O aluno /.../ chamou a funcionária de PUTA*”; ou “*A aluna /.../ se comportou muito mal /.../ batendo a porta e desrespeitando os funcionários*”, mostram que o papel de fazer valer as normas que, necessariamente, não são acatadas pelos(as) estudantes gera tensões entre esses sujeitos (ABRAMOVAY, 2005a). Em suma, o que se verifica nessas relações entre alunos(as) e funcionários(as) é exatamente uma não-relação.

A noção de enfrentamento a posição de controle ocupada pelos(as) funcionários(as) é recorrente nas Escolas **A** e **B** e é vista em trechos como: “*O aluno /.../ estava no pátio escolar e a funcionário pediu que ele fosse pra sala /.../. Ele, simplesmente ficou dizendo coisas desacatando a funcionária*”. É nesse sentido que, segundo Abramovay (2005a), o fator principal que reflete na existência de agressões verbais entre alunos(as) e funcionários(as) liga-se ao fato de que esses adultos exercem funções estratégicas dentro da escola. Geralmente relacionadas ao controle do que acontece no espaço escolar, essas funções implicam em um enfrentamento direto com os(as) alunos(as), o que abre espaço a ocorrência de violências verbais contra esses sujeitos.

De modo semelhante ao observado nos registros dos livros-ata, a recorrência e o modo como ocorrem as situações de violência verbal entre alunos(as) e funcionários(as), nas escolas estudadas, também se aproxima da visão dos entrevistados(as), em 2014:

**Entrevistador:** *Com que frequência ocorreram casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as), na escola, no ano de 2014?*

**Aluno Atendido 01** – *“Raramente. Só uma vez, quando vi um aluno chamar tia Rosa de ‘nega’”.*

**Aluno Atendido 04** – *“Só com o porteiro. Ninguém tem paciência com ele /.../. Porque ele fica muito estressado, ele já é velho, devia tá aposentado”.*

As falas coincidem e também revelam o tom preconceituoso que permeia a existência desse tipo de violência nas escolas estudadas. Certamente, entre o exercício das funções dos(as) diversos(as) funcionários(as) das duas escolas e o convívio dos(as) alunos(as) com esse quadro, existem tensões mais aparentes ligadas à forma negativa pela qual o alunado estabelece relações com esses sujeitos, pautados na provocação e desrespeito (ABRAMOVAY, 2005a).

Assim, o reestabelecimento das relações entre alunos(as) e funcionários(as) precisa significar na construção de uma relação empática, reconhedora dos lugares ocupados por cada um desses sujeitos. O trecho abaixo mostra o quanto é importante essa “percepção” dos(as) alunos(as) sobre o respeito aos(as) funcionários(as) das escolas:



**Sujeito Beneficiado 01** – “Eles têm o maior respeito pelos funcionários. /.../ o problema é mais com o professor, com quem está em sala de aula, porque é o professor quem está ali, educando, quem puxa. As meninas fazem a parte delas, são amigas deles, as meninas da cozinha, /.../ da limpeza, elas têm esse respeito pelos alunos e eles têm um respeito por elas. **Talvez por se identificarem** /.../. Nunca tivemos problemas esse ano”.

Ainda em se tratando das situações de violência ocorridas **na** escola, e, em específico, quanto à manifestação de agressões verbais, um terceiro quadro sobre esse tipo de violência diz respeito às situações que envolvem o alunado. Os casos de agressão verbal entre alunos(as), no período entre 2011 e 2013, perfazem o percentual de 7,4% do total de casos de violência ocorridos na Escola **A**.

**Tabela 15 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões verbais entre alunos(as)	2011	7	8,05%
	2012	1	2,9%
	2013	2	14,3%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Em relação às situações ocorridas no âmbito da Escola **B**, entre 2012 e 2013, esse tipo de violência alude a 7,2% do percentual total de situações de violência registradas, sendo, nessa escola, o segundo tipo de agressão verbal mais recorrente.

**Tabela 16 - Casos de agressão verbal entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões verbais entre alunos(as)	2012	3	7,4%
	2013	1	6,67%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

As interpretações em relação a esse tipo de violência são intrincadas e complexas, pois precisam tecer considerações para além do óbvio. Isso se deve ao fato de que as agressões verbais estão incorporadas, subjetivamente, nas relações estabelecidas entre o alunado. Assim, as informações trazidas acima não podem ser lidas em sua literalidade, o baixo registro de casos de agressão verbal entre alunos(as) não condiz com a realidade das escolas estudadas. A

realidade dos espaços estudados mostra que as intimidações e as brutalidades expressas verbalmente entre alunos(as) são a síntese da diferenciação existente no cotidiano escolar, no qual, devido aos inúmeros mecanismos de vigilância dos(as) alunos(as), terminam por intimidar as agressões físicas, mas não as verbais, sutis e, às vezes, invisíveis à escola.

Nas Escolas **A** e **B**, as agressões verbais tomam algumas formas. Uma delas são os insultos: “/.../ o aluno /.../ estava chamando palavrões com a aluna /.../”; ou “Durante a aula /.../ os alunos /.../ começaram uma discussão e faltaram com respeito um ao outro, devido aos inúmeros palavrões que disseram /.../”.

Assim como nos trechos acima, segundo Charlot (2002), a incidência de casos de violência verbal está diretamente relacionada ao quadro de incivilidades instalado na escola, ou seja, à mudança de relações interpessoais em comportamentos e palavras hostis entre alunos(as), que dá abertura a outras violências, em especial, às físicas.

Os insultos ou xingamentos são um desdobramento dessa violência indireta (ABRAMOVAY, 2002b). Denigrem enquanto alternativa de expor o outro ao ridículo, deprecia-lo, rebaixar sua imagem com vistas a atingir sua autoestima e suas relações no ambiente escolar. Na fala dos sujeitos da pesquisa as agressões verbais entre alunos(as) estão ligadas com a disputa por afirmação, como vemos nas falas abaixo:

**Sujeito Beneficiado 01** – “/.../ alguma coisa com relação ao outro por conta do cabelo, por conta da altura, achar que aquela pessoa se sobrepõe às outras /.../ também gera essa questão da agressividade. É nesse sentido /.../”.

**Aluno Atendido 03** - “Apelidos, um querendo ser melhor do que o outro, um vindo de escola particular e criticando a gente, querendo ser mais do que todo mundo dentro de sala... Aí como a gente não aceita, começa a confusão”.

Nessas passagens fica claro que a “verbalização da violência”, entre alunos(as), assume a forma de demarcação da hierarquia das relações interpessoais entre eles(as). Essa é, conforme Porto (2000), uma das grandes marcas negativas da escola contemporânea, a da individualidade gerada a partir da negação do *outro*.

Outra forma assumida pela agressão verbal entre alunos(as), nos aspectos trazidos pelas narrativas dos sujeitos entrevistados, diz respeito à carga de valores depreciativos da condição do *outro*. A ofensa, para ser vista como tal, precisaria atingir a intimidade:

**Aluno Atendido 02** - “/.../ um chama palavrão com o outro, aí coloca a mãe no meio, pai, primo, irmã, essas coisas”.

Mesmo apresentando um quantitativo de registros, entre os anos de 2012 e 2013, que soa como ínfimo para os sujeitos ligados às Escolas **A** e **B**, os casos de violência verbal entre alunos(as) são tidos como presentes. Para eles(as), no ano de 2014, essa manifestação foi vista na escola, conforme vemos nos trechos abaixo:

**Sujeito Beneficiado 01** – “/.../ às vezes, mas temos problemas de agressão verbal”.

**Aluno Beneficiado 03** – “Sempre. Todo dia! Verbal? Todo dia”.

Essa distância entre o número de registros e as falas dos sujeitos pode traduzir a ideia de que as escolas lidam com uma permanente situação de violências cotidianas, entre alunos(as). Essa seria uma das faces sutis da violência na escola, ou seja, aqueles tipos de violência que fogem à ordem física, mas que se fazem presentes de outras maneiras, ou, por serem comuns, perdem a importância. Essas “sutilezas violentas” marcam os fatores relacionais entre alunos(as). O trecho abaixo também apresenta essa ideia:

**Sujeito Beneficiado 02** – “/.../ Agressão verbal é sempre, é uma constante. Em sala de aula, entre eles, **eles muitas vezes se tratam como qualquer coisa**, como eu digo muito a eles: ‘Vocês não são qualquer coisa para falar assim’. Eu recorro sempre àquela questão: ‘São pessoas, gente, vocês não são bichos, o que é isso?’ **Como vão estar se tratando como bicho? Então eles começam a manear, mas isso é sempre /.../**”.

As ênfases trazidas acima nos mostram que o modo de interagir entre os(as) alunos(as) pode ser maculado por um sentimento e necessidade de subjugação de um(a) em relação o(a) outro(a), um tipo constante e enigmático de abusos, que encontram nas agressões verbais um modo de se manifestarem. Essa perspectiva pode ser reforçada a partir do seguinte trecho:

**Sujeito Beneficiado 03** – “É mais no xingamento, aqui /.../. Acontecem mais as agressões verbais, ofensa mesmo, algumas vezes”.

Podemos também pensar algumas outras repercussões sobre a quebra de significados no relacionamento entre os sujeitos que compõem as Escola **A** e **B**, quando passamos a considerar o número de agressões físicas nos últimos anos nesses ambientes.

Ponderando o número total de registros de violência presentes nos livros-ata do Projeto Escola legal, na Escola **A**, as agressões físicas leves<sup>146</sup> somam um percentual de 41,5% dos episódios de violência ocorridos entre 2011 e 2013, sendo o principal tipo de violência ocorrido nesse período. Do mesmo modo, esse tipo de violência também traduz o

<sup>146</sup> Fazemos uso da ideia de “agressões físicas leves” como sendo aquelas que não demandam algum tipo de atendimento médico devido à gravidade do ocorrido, tapas, chutes, beliscões, brincadeiras violentas, etc. Assim, as “agressões físicas graves” são entendidas como situações que causam maior violência física aos(às) envolvidos(as), carecendo de atendimento.

principal registro feito entre 2012 e 2013 na Escola **B**, 46,5% das situações violentas registradas são relacionados a agressões físicas leves.

No entanto, se considerarmos ao lado desse percentual os números que se relacionam com as agressões físicas mais graves, é alcançado o preocupante percentual de 43,0% na Escola **A** e de 48,2% do número total de registros de violência, nesse período, na Escola **B**.

Torna-se ainda mais complexa e estarrecedora a leitura desses percentuais se considerarmos que 40,0% dos registros na Escola **A** e 46,5% na Escola **B** envolvem somente situações entre alunos(as). Assim, no tocante aos tipos específicos de agressão física leve, entre 2011 e 2013, as Escolas **A** e **B** apresentam um quadro de violências físicas no qual os(as) alunos(as) são os(as) principais protagonistas dessas situações.

**Tabela 17 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões físicas leves entre alunos(as)	2011	38	44%
	2012	11	32,4%
	2013	6	42,8%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Em relação à Escola **B**:

**Tabela 18 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões físicas leves entre alunos(as)	2012	19	46,4%
	2013	7	46,66%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

As agressões físicas leves entre alunos(as) é o principal tipo de violência que se manifesta, conforme cada ano apontado acima, nos ambientes das escolas estudadas.

Uma das características marcantes sobre esse tipo de violência, analisada a partir dos registros dos livros-ata das Escolas **A** e **B**, diz respeito ao uso da força física enquanto instrumento de submissão e de se fazer reinar a “lei do mais forte” no espaço escolar. Trechos presentes nos registros do Projeto Escola Legal trazem essa informação. A agressão física

leve entre alunos(as) é parte da territorialização violenta desses espaços: *“O aluno /.../ brigou na sala de aula com /.../ que é mais pequeno que ele e deu um murro no olho de /.../ ficou roxo na hora e o nariz sangrou”*.

Negadas a palavra e as relações entre os(as) alunos(as), o contato violento entre eles(as) “territorializa” as identidades nesse espaço. O(a) forte e o(a) fraco(a), o(a) popular e o(a) introspectivo(a), o(a) chato(a) e o(a) simpático(a) e o(a) líder e o(a) submisso(a) são imagens que, segundo Monteiro (1998), são antecedidas por práticas físicas de violência entre os(a) alunos(as). É o que Abramovay e Rua (2002) denominam de “sociabilidade violenta”, ou seja, a construção das relações entre pares enquanto produto da exposição a agressões.

Mesmo assumindo a conotação de agressões “leves”, essa “sociabilidade violenta”, conforme se vê nos livros-ata analisados, costuma incidir em marcas físicas, que sangram. Ferir e fazer doer são aspectos recorrentes: *“iniciou-se uma briga entre os dois e /.../ deu um murro em /.../ o referido aluno chegou a direção com o nariz sangrando e a roupa cheia de sangue”*. Esses cenários apontados nas falas são, segundo Abramovay (2002b), a conotação de multi-violências, ou seja, práticas que visam não apenas atingir, mas também repercutir na autoconfiança e imagem pessoal da vítima.

As agressões físicas leves entre alunos(as) são trazidas, pelos sujeitos entrevistados, enquanto sendo uma disputa permanente por espaço, em que a resposta se dá a partir do uso da agressividade com o objetivo de machucar, de destruir:

**Sujeito Beneficiado 02** – *“Por conta de lugar na sala ‘por que você está no meu lugar, saia do meu lugar’, ‘você pegou minha bolsa e colocou em outra cadeira’, ‘você não tem permissão pra pegar minha bolsa’ ou então porque o aluno esconde o material do outro, aí ele se irrita, ou, então por questão de /.../ apelidos ou por questão também de namorinhos, coisas desse tipo, de fofoca /.../”*.

Isso coincide com o que Michaud (1989) compreende como sendo o enclausuramento dos espaços escolares, ou seja, estar e interagir com o *outro* não têm significado na possibilidade construir, juntos, o cotidiano escolar.

O trecho em destaque acima denota um dos principais cenários de agressão física leve nas escolas estudadas. Existe a ideia recorrente na fala dos sujeitos de que as agressões nesses espaços ganham maior ênfase em se tratando de motivos e de alguns sujeitos em específico. A partir da narrativa, é trazida a relação entre agressões físicas envolvendo meninas e as questões de “namoro” como sendo uma característica recorrente desse tipo de violência. Ao descrever essa manifestação da violência grande parte dos sujeitos entrevistados apontam que as agressões físicas entre meninas acontecem devido a:

**Sujeito Beneficiado 01** – *“Questão de namoro, de namorado, questão de ter uma inveja, um despeito uma com a outra /.../. Eu considero as meninas aqui com a síndrome do pavão, /.../. Isso gera disputas, e hoje a gente tem mais brigas entre as meninas, inclusive agressões físicas /.../, por conta de namorado”*.

**Aluno Atendido 03** - *“Eu inaugurei o ano, bem dizer (risos), porque no 3º (terceiro) dia de aula eu peguei logo uma briga, ninguém fez nada! Eu podia me matar lá com a menina (risos)”*.

Nas descrições de violência acima há, ao nosso ver, marcadores de gênero. São ideias que se contrapõem, por exemplo, ao imaginário de que a agressão física na escola é símbolo particular ao aluno, homem. Isso se deve ao fato de, segundo Abromovay (2002b), relegar-se, no senso comum, às alunas, a autoria pelas agressões verbais. Por outro lado, as narrativas analisadas apresentam um cenário diverso a esse senso comum apontado pela autora e evidenciam que, cada vez mais, as alunas surgem também como protagonistas das brigas que envolvem agressões físicas nas escolas.

Esses seriam fatores relacionados à reconfiguração das agressões físicas no ambiente escolar. Questões que, nas Escolas **A** e **B**, estão relacionadas ao fato de as agressões físicas entre alunos(as) buscarem e/ou representarem, com forte frequência, a falência de outras formas de comunicação – *“O aluno /.../ falou que pediu água e /.../ não deu, aí ele deu vários chutes nele /.../”* – ou por transmitirem um *continuum* de ações que reforçam o recurso à brutalidade como interação cotidiana entre alunos(as) – *“Os alunos /.../ da 5ª série A estavam brincando de bater em outro aluno”*.

Essas formas de sociabilidade violenta terminam por posicionar, de modo permanente, na percepção dos sujeitos entrevistados, as agressões físicas leves entre alunos(as) como sendo uma questão constante nas Escolas **A** e **B**, no ano de 2014:

**Aluno atendido 01** - *“Quase toda semana, aí é na porta, ninguém faz nada”*.

**Aluno atendido 02** - *“Raramente, é justamente por causa dessas brigas **bestas**. Aí começa a dar um tapa, um chute, mas isso acontece raramente, só algumas vezes”*.

As falas mostram dois aspectos dessa violência, primeiro o de que agredir fora da escola é uma estratégia, como também que há dificuldade do segundo sujeito entrevistado em perceber seus exemplos como sendo uma questão grave de agressão física. Esses fatores representam, segundo Michaud (1989), uma espécie de “anestesia” em relação a certas manifestações de violência que, de tão banais, passam a ter sua gravidade desconsiderada.

Considerando o percentual total de casos de violência entre 2011 e 2013, apenas a Escola A registra situações de agressão física entre alunos(as) e professores(as), estas correspondem a 1,5% dos casos nesse período.

**Tabela 19 - Casos de agressão física leve entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013)**

Agressões Físicas Leves entre alunos(as) e professores(as)	Número de registros por ano		%*
	2011	2012	2013
	2	-----	2,3%
	-----	-----	-----
	-----	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Considerando esse quadro, um fator de extrema relevância é o fato de que a escola não tem mais registrado casos de agressão física leve entre alunos(as) e professores(as) nos anos posteriores, o que possibilita vislumbrarmos certa estabilização nas relações entre esses sujeitos. Com relação à inexistência desse tipo de situação na Escola B, o elemento “idade” pode contribuir para a não existência de casos nesse espaço, já que os(as) alunos(as) dessa escola possuem uma faixa etária mais baixa – entre 08 e 14 anos – o que pode ser um inibidor dessa prática.

As características que perfazem o contexto desses dois casos registrados apontam para aspectos nos quais os(as) alunos(as) se valem de instrumentos para atingirem fisicamente o(a) educador(a), como vemos num primeiro trecho: “*Os alunos /.../ jogaram uma bola de lixo nas costas da professora /.../*”.

Na passagem, a utilização de formas, que não necessariamente o contato físico direto, para atingir a integridade corporal do(a) professor(a) decorre do reconhecimento, por parte do(a) agressor(a), das assimetrias existentes. Esse cenário, revela que essa relação de violência não se dá a partir da díade aluno(a)/professor(a), mas sim pela relação jovem/adulto, por isso a busca por formas indiretas de atingir o(a) professor(a).

Também se percebe, nesse caso, que o(a) aluno(a) evita o confronto direto, seja no sentido de agir pelas costas do(a) professor(a) ou quando se utiliza de instrumentos para atingi-lo(a). Esse quadro denota dois fatores, primeiro que a relação professor(a)/aluno(a) é, em si, potencialmente conflitiva, e, em segundo lugar, que a agressão direcionada ao(a)

educador(a) também possui traços particulares, referenciados pela imagem demonizada desse(a) profissional e pela figura de adulto(a).

Em se tratando da ocorrência desse tipo de agressão física, na Escola **A**, as falas dos(as) entrevistados(as) são enfáticas quanto à não ocorrência dessa manifestação de violência, também no ano de 2014:

**Entrevistador:** “Com que frequência ocorreram casos de agressão verbal entre alunos(as) e funcionários(as), na escola, no ano de 2014?”

**Sujeito beneficiado 01** – “Nunca houve”.

**Sujeito beneficiado 02** – “Graças a Deus, não. Nenhum”.

A partir das falas dos sujeitos, vê-se que a mudança de atitude dos(as) alunos(as) da Escola **A**, no que tange à incidência de casos de agressão física contra professores(as), perpassa a ressignificação da relação entre esses sujeitos, em que:

**Sujeito Beneficiado 02** - “O professor tem sido visto como uma figura que eles costumam respeitar. Eles estabelecem um laço de amizade porque eles veem que o professor os trata com respeito, então eles ficam naquela de não tratá-lo diferente disso /.../”.

Também no ano de 2011, na Escola **A**, há o registro de duas situações de agressão física entre alunos(as) que fogem ao padrão de violência “leve”. Enquanto que, na Escola **B**, há apenas um registro. Trata-se de casos nos quais a violência atinge, com o uso aguçado da força, uma dimensão ainda mais violenta que nos casos de agressão leve. Mesmo representando apenas 1,5% do percentual total de registros de violência, na Escola **A**, e de 1,7% na Escola **B**, as agressões físicas com atendimento médico revelam que o objetivo de causar dano extremo também são presentes nas escolas.

**Tabela 20 - Casos de agressão física com atendimento médico entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões físicas com atendimento médico entre alunos(as)	2011	2	2,3%
	2012	-----	-----
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Quanto à Escola **B** nós temos o seguinte cenário:



**Tabela 21 - Casos de agressões físicas com atendimento médico entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Agressões físicas com atendimento médico entre alunos(as)	2012	1	2,4%
	2013	—	—

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

As descrições presentes sobre esse tipo de violência nos livros de registros do Projeto Escola Legal denotam características de um clima escolar no qual a “vingança privada” prevalece sobre a ideia de socialização: “Os alunos /.../ da 5ª série B e /.../ da 8ª série B /.../ espancaram o aluno /.../ da 8ª A até ele desmaiar”. Os aspectos que perfazem o trecho acima são marcas da agressividade (LÓPEZ, 2011), os quais permanecem adormecidos quando tomados por um ambiente escolar democrático e integrado, mas que sempre voltam a se fazer presentes nas relações entre alunos(as) quando estes(as) buscam a subjugação, por meio da força, de um(a) outro(a) estudante.

Os registros presentes quanto a agressões físicas graves entre alunos(as) nas Escolas A e B que demandaram atendimento médico alcançam a expressão máxima da ideia de violência: a destruição e a despersonalização do outro por meio da força física e da brutalidade. As agressões físicas mais graves entre alunos(as) estão direcionadas a desfigurar. Aspecto que é o ápice da hostilização.

No entanto, as escolas se apresentam, segundo as narrativas, como sendo espaços nos quais esse tipo de violência não tem sido presente, no ano de 2014:

**Entrevistador:** “Com que frequência ocorreram casos agressão física com atendimento médico entre alunos(as), na escola, no ano de 2014?”

**Sujeito Beneficiado 01** - “Não, nenhum”.

**Aluno Atendido 04** - “Também não houve caso”.

Outro grupo de situações de violência que ocorrem no âmbito das Escolas A e B diz respeito aos casos de ameaças. Considerando o número total de registros entre 2011 e 2013, na Escola A, esse tipo de violência representa 11,9% das situações registradas. Levando-se em consideração apenas os casos em que alunos(as) ameaçaram outros(as) estudantes, o

percentual de registros sobre esse tipo de violência, entre 2011 e 2013, na Escola A, diz respeito a 8,2% dos ocorridos.

**Tabela 22 - Casos de ameaça entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaças entre alunos(as)	2011	6	6,8%
	2012	5	14,7%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Passando ao quadro vivido pela Escola B, esse tipo de violência soma 10,7% das situações totais entre 2012 e 2013. Quando analisamos os casos de ameaça envolvendo apenas alunos(as), esse tipo de situação corresponde a 5,4% do total de registros.

**Tabela 23 - Casos de ameaça entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaça entre alunos(as)	2012	3	7,4%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Os registros presentes nos livros-ata das Escolas A e B nos trazem a ideia de que essa forma de violência representa o início de um quadro de aversão e de abertura a uma possível situação mais grave de violência entre alunos(as). Um dos aspectos centrais nos casos analisados diz respeito à letalidade das ameaças – *“As alunas /.../ estavam trocando ameaças /.../, ambas ameaçaram trazer facas e estiletes”*.

O seguinte trecho também nos ajuda a compreender o cenário de ameaças entre alunos(as): *“a aluna /.../ ameaçou bater /.../ além de que a aluna anda constantemente com uma gilete procurando esclarecimento com a outra aluna /.../”*. Vê-se que a ameaça entre alunos(as) está situada na linha tênue entre a passagem de uma relação de poder (PORTO, 2000) para a incidência da violência com recurso ao uso da força bruta (CUBAS, 2006).

No entanto, esse tipo de violência é centrado na intenção de retaliar a outra parte, agredindo-a fisicamente, principalmente após a aula: *“Os alunos /.../ estavam discutindo /.../ e*

*o aluno /.../ ameaçou o aluno /.../ dizendo que ‘irá pegá-lo lá fora’ para acertar as contas’.* Como se vê, os desdobramentos e as expressões dos discursos de ameaça são rodeados de ódio, da intenção provocar danos ao *outro*, principalmente físicos. Segundo Abramovay e Rua (2002), esse quadro corresponde à ideia de intimidação para a posição de medo de uma das partes, geralmente a mais fraca fisicamente, como resultado maior da ameaça, que tende a silenciar e intimidar.

Uma das principais marcas das situações de ameaça entre alunos(as) culmina na criação de um forte temor em relação à preservação da integridade física dos(as) alunos(as). Nas escolas estudadas esse medo é observado na repercussão dos casos envolvendo esse tipo de violência: *“O aluno /.../ foi ameaçado de agressão do lado de fora da escola. Numa atitude de prevenção a mãe do aluno temendo pelo bem estar físico dele resolveu pedir a transferência escolar do referido na data de hoje”.* Essa posição denota a relação entre o caso de ameaça vivido e as referências anteriores sobre situações semelhantes, sob as quais há alusões a finais trágicos de vitimação.

Assim como descrito nos registros dos livros-ata, as falas dos sujeitos também perfazem a ideia de que as ameaças entre alunos(as) ocorrem enquanto possibilidade de violência externa na escola e que, diferentemente do quadro de casos registrados entre 2011 e 2013, a incidência desse tipo de violência ainda é sentida por eles(as). Vejamos:

**Entrevistador:** *“Com que frequência ocorreram casos de agressão física com atendimento médico entre alunos(as), na escola, no ano de 2014?”*

**Aluno Atendido 02** – *“/.../ É por conta dessas brigas. Algumas vezes é briga de fora que trazem para dentro da escola, /.../ aí fica ameaçando: ‘eu vou te pegar lá fora’, ‘quando tu chegar na rua de casa eu vou te bater’, ‘vou isso ou aquilo’”.*

**Aluno Atendido 04** – *“Veja, assim, ameaça é sempre, direto! ‘Eu vou te pegar lá fora’. Mas, normalmente, quando chega lá fora, sempre vai um para um lado e o outro para o outro, nunca tem, mas quando tem, é feio!”.*

De tal modo, as falas dos sujeitos ainda denotam um cenário atual de ameaças entre alunos(as), “um recurso para colocar o *outro* em posição de subordinação, estabelecendo-se uma relação de poder, principalmente pelo medo, insistindo-se no caráter de violência extrema em sua verbalização” (ABRAMOVAY, 2005a, p. 26). Esse tipo de violência pode alcançar objetivos difusos, desde o medo até a impotência da outra parte, ou seja, implicações sempre negativas e imprevisíveis. Também se observa que, em relação à concretização do discurso de ameaças entre alunos(as), as intenções quanto às brigas, nas Escolas **A** e **B**, cumprem uma espécie de código, no qual devem se dar fora da escola:

**Sujeito Beneficiado 01** - “Sempre. /.../ “Aqui dentro não, eu vou te pegar lá fora, /.../ a gente se resolve lá fora”.

**Aluno Atendido 03** - “Mas sempre tem: ‘Eu vou te pegar lá fora’ ‘cuidado, que o meu irmão mais velho vai vir aqui’, ‘Vou chamar minha irmã”.

Não entendemos enquanto “respeito” o fato de as possíveis violências colocadas nas situações de ameaça, entre alunos(as), só poderem se dar fora da escola. Esse quadro não traduz a incorporação da importância de se preservar um clima escolar sadio, mas, na verdade, trata-se de um mecanismo a se poder atingir o objetivo de intimidar dentro da escola a outra parte, que, fora desse espaço, estaria mais vulnerável. Assim, para que a ameaça incida enquanto um mecanismo de poder, esta violência necessita estar livre das regras e formas inibição de seus fins.

As situações de ameaça também guardam um histórico de situações envolvendo alunos(as) e outros sujeitos ligados a esses espaços escolares. Em um primeiro plano, se situam os casos em que ocorrem ameaças entre alunos(as) e professores(as), tendo os(as) primeiros(as) como atores da violência. Esse tipo específico de ameaça representa 2,2% de todos os incidentes de violência ocorridos na Escola A, entre 2011 e 2013 e 3,6% na Escola B, entre 2012 e 2013.

**Tabela 24 - Casos de ameaça entre alunos(as) e professores(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaças entre alunos(as) e professores(as)	2011	1	1,1%
	2012	2	5,9%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Sobre o panorama desse tipo de violência, na Escola B:

**Tabela 25 - Casos de ameaças entre alunos(as) e professores(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaças entre alunos(as) e professores(as)	2012	2	4,8%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Esse tipo de violência é a síntese da própria dificuldade em se estabelecer uma relação saudável entre esses dois sujeitos, o que, em algum momento, pode incidir em situações de violência.

O cenário construído pelos registros de ameaça entre alunos(as) e professores(as) acompanha inúmeras das características de desrespeito e de ofensa à imagem docente, já assinaladas em se tratando dos casos de agressão verbal e física contra professores(as). Em relação às ameaças, estas ganham um tom intimidador, simbólico pela posição ocupada pelo(a) professor(a).

Há uma sensação de mal-estar entre esses sujeitos que prescinde os casos de ameaça: *“O aluno /.../ foi chamado /.../ para tratar de problemas de indisciplina. O mesmo jurou o professor /.../ de morte caso o seu responsável fosse chamado na escola”*. Como se vê, as ameaças de alunos(as) contra professores(as), normalmente, são precedidas de *“un acto de control o cuando imponen una sanción”* (VILLANUEVA et al., 2011, p. 53).

“Bater” e “matar” são os principais descritores mencionados nos livros-ata quanto às intencionalidades dessas ameaças. Trata-se de motivações banais e explícitas. O que ratifica a ideia de certa banalização da agressividade nas relações entre alunos(as) e professores(as).

A ameaça contra o(a) professor(a) é um modo de rebelar-se contra as imagens de ordem, controle e subordinação. Tentar criar a ideia de pânico no imaginário docente, a partir de ameaças, é uma das vias a desconstruir esse cenário de disciplina e acuar o(a) professora(a). A ideia de letalidade se repete nesse contexto de ameaças: *“O aluno /.../ foi chamado para tratar sobre o desaparecimento do cadeado do portão, o mesmo se mostrou desentendido em responder as perguntas, /.../ ainda quis bater na professora”*.

Como no caso acima, *“é possível afirmar que as ameaças contra docentes estão ligadas à desaprovação, por parte do alunado, da conduta daqueles nos mais variados aspectos”* (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

No que se refere ao ano 2014, não é apontado que esse tipo de violência tenha ocorrido nas escolas estudadas.

A relação entre o “poder disciplinar” exercido pelas escolas em relação aos(as) alunos(as) e as ameaças desses(as) em relação a outros sujeitos que formam esse ambiente, guarda total afinidade. As ameaças contra funcionários(as) são máximas dessa ideia. Na Escola A esse tipo de violência soma, entre 2011 e 2013, um percentual de 1,5% do total de situações registradas ao longo desse período.

**Tabela 26 - Casos de ameaça entre alunos(as) e funcionários(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaças entre alunos(as) funcionários(as)	2011	-----	-----
	2012	1	2,9%
	2013	1	1,1%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Menos comum que os demais tipos de ameaça, a intimidação entre alunos(as) e funcionários(as) também se mostra presente no cotidiano da Escola B, perfazendo 1,7% dos casos registrados entre 2012 e 2013.

**Tabela 27 - Casos de ameaças entre alunos(as) funcionários(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Ameaças entre alunos(as) funcionários(as)	2012	1	2,4%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Os atritos que incidem em situações de ameaça entre alunos(as) e funcionários(as) estão relacionados a incivildades dos(as) alunos(as), que agem de modo a atrapalhar o funcionamento da escola. Essas violências são precedidas por ações, por parte dos(as) alunos(as), que visam embaraçar as atividades cotidianas desempenhadas pelos(as) funcionários(as) da escola, o que termina, em alguns momentos, na constituição de situações de ameaça<sup>147</sup>: “O aluno /.../ se comportou de modo a atrapalhar e desrespeitar o funcionário /.../ ameaçou ‘acertar as contas com ele’”.

O trecho acima não traz apenas a funcionalidade da ameaça, mas evidencia que a vitimização de funcionários(as) por meio desse tipo de violência, atrapalhando suas atividades, é uma das formas encontradas pelo(a) aluno(a) de atingir a própria escola, o clima escolar e a convivência nesse espaço.

**Sujeito Beneficiado 02** – “Às vezes, quando o pessoal da limpeza pede pra sair da sala, no final do expediente, quando eles já estão indo pra casa, pra limpar a sala

<sup>147</sup> Vale ressaltar que em relação a esse tipo de violência, os registros apontam que apenas os(as) alunos(as) são dispostos(as) como agressores(as). No entanto, não desconsideramos que os demais sujeitos que compõem a escola também são potenciais atores desse tipo de violência.

*para o outro turno, aí eles não querem sair, aí dizem alguma coisa, xingam de alguma forma /.../”.*

As ameaças são, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009), um típico exemplo de como essa violência se entrelaça com outros tipos de abuso. Mesmo havendo nas repostas dos(as) entrevistados(as) uma alta frequência em relação ao fato de “nunca” ter havido esses casos, no ano de 2014, algumas falas escapam e, assim, mostram-nos a relação evidente entre disciplinamento e a existência de ameaças:

**Sujeito Beneficiado 02** – *“/.../ ou então o segurança, que eu acho que é /.../ (risos) dentre os funcionários, talvez seja o que acontece mais vezes, mas é como eu disse, a gente raramente vê segurança reclamando também, mas acontece com eles porque o segurança não deixa estar jogando bola dentro das salas porque vai alguém se machucar, e eles, às vezes, não querem obedecer”.*

**Aluno Atendido 03** - *“Ele é assim: se você for pra cozinha, tem que ir pra cozinha e não pode ficar no lado de fora, tem que comer dentro da cozinha, /.../ ele não bate mais de frente comigo porque eu já disse a ele que eu não saio, eu disse a ele ‘eu não vou sair’”.*

As ameaças a funcionários(as), nas Escolas **A** e **B**, significam o rompimento com o padrão e com os instrumentos de disciplinamento existentes. Em se tratando da função ocupada pelos(as) seguranças das escolas, conforme os trechos acima, torna-se ainda mais acentuada essa transgressão por parte dos(as) alunos(as). Esse quadro representa uma espiral acumulativa de violências, ou seja, de um clima escolar fundado em situações de mal-estar e desconfiança, que contribui para mais violências.

Outro tipo de violência ocorrida na Escola **A** e que se insere no campo das violências relacionais diz respeito à incidência de situações de bullying entre alunos(as). Considerando o percentual total de casos registrados nessa instituição, entre 2011 e 2013, esse tipo de violência corresponde a apenas 1,5% de todos os casos ocorridos.

**Tabela 28 - Casos de bullying entre alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
<b>Bullying entre alunos(as)</b>	<b>2011</b>	2	2,3%
	<b>2012</b>	-----	-----
	<b>2013</b>	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Também se observa um pequeno número de casos registrados entre 2012 e 2013 na Escola B, apenas 1,7% dos registros estando relacionados com esses casos.

**Tabela 29 - Casos de bullying entre alunos(as) na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Bullying entre alunos(as)	2012	1	2,4%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

No entanto, o pequeno número de registros presentes nos livros-ata se afasta das representações feitas pelas narrativas dos(as) entrevistados(as), que apontam para um amplo quadro de situações de bullying entre alunos(as), no ano de 2014, nas duas instituições.

**Entrevistador:** “Com que frequência ocorreram casos de bullying entre alunos(as), na escola, no ano de 2014?”.

**Sujeito beneficiado 02** - “Sempre. É como eu te falei, a questão do apelido, de verificar as características de cada, de não respeitar as características do outro”.

**Aluno Atendido 03** - “Sempre. /.../ na minha sala, é o que mais tem”.

Um fator importante quanto à análise das percepções das pessoas entrevistadas é o fato de que os casos de bullying entre alunos(as) estão diretamente ligados a situações anteriores de preconceito e de diferenciação. Conforme os registros, as situações apontadas acima possuem o aspecto de sistematicidade, são frequentes e têm a intenção de denegrir a imagem do *outro*.

**Aluno Atendido 02** - “Geralmente esses casos são /.../ xingamentos do tipo: ‘porque tu é muito gordo’, ‘porque tu é muito feia’, ‘tu não presta’.

**Aluno Atendido 04** - “/.../ Às vezes acontece de a pessoa ser gorda ‘cheinha’, ser magro demais, muito magra ‘magrela’, /.../ a pessoa que é gay, que é bissexual, que é transformista /.../ tudo”.

A forma como o *outro* é visto nesses trechos é a mesma que constrói a dinâmica das relações interpessoais – de modo violento, autoritário e indiferente. Assim como nas passagens, o fato de a prática do bullying ser carregada preconceitos institui e transforma o diferente no desigual e no inferior, gerando essa diferença, intolerância, preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar (CAMACHO, 2001).



Além de ser visto como um problema recorrente, o bullying, entre alunos(as), nas Escolas **A** e **B**, assume algumas marcas específicas. Nessa prática, a questão racial é, nas falas dos sujeitos, o principal fator que incide nessa violência:

**Sujeito Beneficiado 02** - *“Com relação à cor, com relação a cabelo, tem com relação à altura e tem com relação à gordura, são os principais que sempre acontece”*.

**Sujeito Beneficiado 02** - *“/.../ esse ano entrou uma aluna que é bem “escurinha”, logo no começo, foi um bullying muito grande em cima dela, preconceito racial mesmo”*.

A questão racial apenas ilustra a incapacidade dos(as) alunos(as) em conviverem com a heterogeneidade de sujeitos, não apenas com outros alunos(as) negros(as), mas também e, possivelmente, com deficientes, homossexuais, feios(as), pobres, gordos(as) etc. Por trás dessas narrativas e da prática do bullying há um amplo processo de repulsa ao diferente e de negação da diversidade humana na escola.

Afastando-se da esfera das violências relacionais, trazidas anteriormente, a Escola **A** convive com a existência de abusos ligados a casos de furto. A partir das informações coletadas nesse estudo, vê-se que o quadro está direcionado apenas a situações entre alunos(as). De tal modo, esse tipo de violência corresponde a 3,7% do percentual total de situações registradas no período que compreende os anos de 2011 a 2013 na referida instituição.

**Tabela 30 - Casos de furto de objetos de outros alunos(as) na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
<b>Furto de objetos de outros alunos(as)</b>	<b>2011</b>	2	2,3%
	<b>2012</b>	1	2,9%
	<b>2013</b>	2	14,2%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Apesar não possuir nenhum registro de roubos, a escola **A** conta com um quadro persistente de furtos envolvendo alunos(as). Já a Escola **B** não possui registros de furtos ou roubos, mas também convive com esse tipo de violência.

Conforme os registros, os casos se dão, predominantemente, pelo ‘sumiço’ ou desaparecimento de objetos de pequeno valor como cadernos, DVDs, CDs e outros objetos

peçoais – batons, perfumes, brincos pulseiras, bonés – e, com menor frequência, pertences de valor financeiro mais considerável, como celulares.

**Aluno Atendidos 03** - *“/.../ Já sumiu celular em banheiro, em sala aberta, some maquiagem das meninas, tudo. Então é às vezes”.*

Os furtos de objetos de alunos(as), nas Escolas **A** e **B**, segundo os(as) entrevistados(as), são persistentes. Essa discrepância em relação à falta de registros, possivelmente, está relacionada com o fato de que as escolas passam a considerar esses casos como sendo brincadeiras de mau gosto de alunos(as) que escondem os objetos e que irão devolvê-los:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Muitas vezes a gente acha que é uma brincadeira /.../ de mau gosto, não é considerado furto”.*

Assim, quando questionados(as) quanto à frequência com que se deu esse tipo de violência ao longo do ano de 2014, as diferentes posições tomadas realçam a diminuição, mas mostram que ainda persistem essas situações:

**Entrevistador:** *“Com que frequência ocorreram casos de furto de objetos de outros(as) alunos(as), na escola, no ano de 2014?”*

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Raramente acontece”.*

**Aluno Atendido 04** - *“Às vezes acontece”.*

Junto a essa frequência apontada, os(as) entrevistados(as) mostram, também, que haveria por parte dos(as) próprios(as) alunos(as) a tomada de algumas posições com vistas a se previnirem e/ou se defederem dessas situações:

**Sujeito Beneficiado 02** - *“Porque eles também aprenderam a ‘não dar sopa’ no material deles, a verdade é essa. Porque existem aqueles alunos que têm um mau costume /.../ eles /.../ não podem ver o alheio, que querem também pra si e, até como eles falam, às vezes, da facilidade que é pegar algo de alguém. Então, hoje em dia, eles têm mais cuidado nos objetos deles. Por isso é, às vezes, porque eles aprenderam a cuidar mais dos objetos, **não porque eles tenham deixado**. Se facilitar, acontece. Agora, que não é a maioria que tem esse costume. Não é a maioria de forma alguma, mas existe aqueles que têm”.*

Na ênfase apontada acima, vê-se que os sujeitos vêm redimensionando o seu cotidiano em torno de uma situação persistente de desconfiança. É por isso que, caracterizado como um dos tipos de incivildades que ocorrem na escola, os casos de furto possuem um grande potencial de desorganização do espaço e das relações escolares.

Assim como se vê no âmbito das Escolas **A** e **B**, os casos de furto podem acarretar um sentimento de não-pertencimento a esse espaço, provocando uma sensação contínua de receio em relação ao *outro*. Essa violência teria encontrado, segundo as entrevistas realizadas, no sistema de câmeras um forte atenuador de sua incidência:

**Sujeito Beneficiado 01** - “*Nos casos de furtos envolvendo alunos, raramente isso acontece. Esse ano nós tivemos apenas um caso. /.../ foi uma aluna que furtou um celular de uma amiga e colocou dentro do lixeiro pra, na saída, pegar esse celular. Só que a gente foi fazendo a busca, que a gente já conhece um pouquinho pelo que a gente já passou e a gente chegou a encontrar o celular /.../. Informamos que a câmera tinha visto e ela chegou ao ponto de entregar que tinha sido ela*”.

As escolas retomam os sistemas de controle como saída à violência. O sistema de vigilância sobre os passos que os(as) alunos(as) dão não desconstrói um contínuo quadro de banalização de ações de furto, que chega, muitas vezes, ao ponto de a instituição passar a considerá-las como brincadeiras, algo sem importância, na tentativa de se desconstruir essa cultura de insegurança em relação ao *outro*. Como se vê:

**Sujeito Beneficiado 01** - “*/.../ a gente tem que saber chegar, porque a gente não pode coagir, a gente não pode colocar o aluno numa situação constrangedora, mesmo sabendo que ele está praticando um ato errado. /.../ ‘Olha, a gente vai procurar em tais lugares, /.../ porque eu sei que isso foi uma brincadeira, que quem fez isso não pensou nisso’ /.../*”.

**Sujeito Beneficiado 03** - “*A gente tenta conversar... ‘Se alguém fez uma brincadeira, por favor, devolva’, a gente trata sempre como uma brincadeira pra não parecer uma coisa diferente /.../*”.

Outro tipo de violência que se faz presente no contexto das Escolas **A** e **B** diz respeito à explosão de bombas. Esses episódios perfazem um percentual de 3,7% do total de casos registrados, entre 2011 e 2013, na Escola **A** e de 3,6% na Escola **B**.

**Tabela 31 - Casos de explosão de bombas na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
<b>Explosão de bombas</b>	<b>2011</b>	2	2,3%
	<b>2012</b>	3	8,9%
	<b>2013</b>	----	----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Em relação à Escola **B** tem-se o seguinte quadro de registros:

Tabela 32 - Casos de explosão de bombas na Escola B (2012-2013)

		Número de registros por ano	%*
Explosão de bombas	2012	2	4,8%
	2013	----	----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Em casos presentes nos registros das Escolas **A** e **B**, esse tipo de violência é tomado enquanto “brincadeira de mau gosto”, uma “irresponsabilidade por parte de quem o pratica”, sempre com a autoria de alunos(as): “*Os alunos /.../ estavam soltando bombas na sala de aula, quando se iniciou uma gritaria*”. Esta é uma forma basilar de promoção de desordem, insensata por não se preocupar com os riscos que se pode trazer para outras pessoas.

Existem registros que também denotam a intenção em se utilizar desses instrumentos para causar destruição na escola: “*A aluna /.../ soltou uma bomba dentro do vaso sanitário /.../*”. Nesses casos, a explosão de bombas apenas exterioriza e instrumentaliza o pouco apreço do(a) aluno(a) pela instituição e pela sua preservação.

Certamente, a face mais perigosa desse tipo de violência é vista quanto ao modo irresponsável de sua manifestação, devido à possibilidade de esses artefatos virem a machucar outras pessoas: “*Foi jogada uma bomba dentro da sala de aula e a mesma explodiu próximo à perna de um aluno e quase o feriu. O barulho da bomba foi tal que a professora /.../ teve um grande susto que lhe ocasionou mal estar a ponto de ser dispensada das aulas para que pudesse se recuperar*”. Em suma, esse tipo de violência incide na instalação do caos na escola, seja pelo medo ou mesmo pelos resultados inconsequentes do ato, como o ferimento de alguém (ROUTTI, 2010).

As características que perfazem os casos de explosão de bombas, nas escolas estudadas, estão relacionadas com sua ocorrência em períodos juninos.

**Entrevistador:** “*Com que frequência ocorreram casos explosão de bombas, na escola, no ano de 2014?*”

**Sujeito Beneficiado 01** - “*Aconteceu esse ano duas vezes, raramente isso acontece. /.../ É mais no São João*”.

**Aluno Atendido 03** - “*Sim, sempre em época junina ou em gincana eles trazem bomba e soltam na escola /.../. Professores e alunos se sentem incomodados /.../. Quem solta são os alunos*”.

Presente no imaginário social como sendo um dos principais problemas na escola contemporânea, o tráfico de drogas também é um tipo de crime que preocupa na Escola A, apesar de não apresentar um alto percentual de registro: 3,0% do total de casos registrados.

**Tabela 33 - Casos de tráfico de drogas na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Tráfico de drogas	2011	2	2,3%
	2012	-----	-----
	2013	2	14,3%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A Escola B também guarda registros de casos envolvendo o tráfico de drogas em um percentual de 1,7% do total dos casos registrados entre 2012 e 2013.

**Tabela 34 - Casos de tráfico de drogas na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Tráfico de drogas	2012	-----	-----
	2013	1	6,67%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Há, conforme os quadros acima, a permanência das situações sobre esse tipo de infração, ou seja, as escolas continuam a ser um espaço de veiculação de drogas.

As situações registradas nos livros-ata das escolas quanto a esse tipo de violência mostram a prática do tráfico como algo que ocorre dentro da escola e com a articulação dos(as) próprios(as) estudantes: *“Os alunos /.../ do 1º ano B estavam com comprimidos dentro da escola e foram vistos mostrando /.../ para outro aluno /.../. Esse aluno foi chamado e informou que já tinha repassado os comprimidos /.../”*.

No entanto, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, esse problema também assume, mesmo sendo indicada a pouca frequência, o aspecto de ser uma violência que se dá a partir de influências externas à escola:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Raramente isso acontece. Isso é mais o povo que não é da escola, que pula o muro e vai pra quadra, quer entrar na escola pra se juntar com os alunos, aí ficam trazendo e usando drogas na quadra”.*

**Aluno Atendido 04** - *“Às vezes. Dentro do banheiro dos meninos, na quadra”.*

O trecho acima revela que as escolas são lugares permanentemente estratégicos a inserção das drogas que podem causar violência. Abramovay (2005a) aponta que, pela vulnerabilidade da clientela ou mesmo por ser um lugar distante dos olhos da polícia, o tráfico rodeia, todos os dias, o ambiente escolar. Esse sentimento é que instaura, na escola, uma permanente sensação de insegurança em relação ao surgimento e possíveis reflexos dessa violência:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Veja, tráfico de drogas esse ano, não, nada constatado, mas a gente sabe... seria às vezes, porque, às vezes os alunos tentam trazer, tentam consumir no banheiro /.../”.*

A indicação da frequência em destaque no trecho acima, como sendo a que corresponde à incidência de situações de tráfico, denota, segundo Silva e Salles (2010), as faces ocultas dessa prática e das estratégias cotidianas que a escola se utiliza para conviver com a permanência desse problema social.

Nesta pesquisa, é evidente que a inserção dos(as) jovens no mundo do tráfico é uma estratégia empregada para atender necessidades de consumo socialmente estabelecidas. Questões ligadas ao dinheiro, à ostentação e a riqueza perfazem a relação dos(as) alunos(as) da escola em análise com o mundo do tráfico:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Você vê aqui que tem alunos que não tem uma vida boa, mas tem o melhor celular. Tem aluno aqui que não tem nem o que comer, chega aqui e vai direto pra cantina /.../ mas ele tem um celular de última geração. /.../ muitas mães dão /.../ porque se não der, elas vão saber que o filho vai tentar fazer alguma coisa ((se refere ao tráfico como condição a ter objetos de luxo)) acontece de ser aviãozinho, que aqui acontece muito, /.../ porque pra levar uma “bolsa” na Cohab III eu ganho mil reais, eles não entendem as consequências, eles se acostumam com dinheiro fácil”.*

O trecho constrói a identidade do(a) aluno(a) que entra no mundo do tráfico: aquele que vê nesse tipo de violência alternativas para romper com uma situação de pobreza ou de precariedade social. Contexto que sintetiza a crise de representatividade da escola, da família e da educação como sendo possíveis saídas aos problemas cotidianos enfrentados pelos(as) alunos(as).

Crise que se reflete na constituição do próprio espaço escolar como sendo lugar para o consumo de drogas, lícitas e ilícitas, como se vê nos registros da Escola **B**, na qual o consumo de álcool e outras drogas representam 5,4% dos casos registrados. Essa prática, ainda persiste na instituição:

**Aluno Atendido 04** - *“Já chegou o dia de professor de Educação Física não ir dar aula pr’a gente na quadra com medo de levar os alunos /.../, então acontece o consumo de drogas, é sempre. Quem quiser, entra na hora no consumo de drogas! Aqui qualquer um que quiser entrar, entra, é muito fácil aqui”.*

A narrativa acima traduz a quebra de significados acerca da escola como lugar de civilidade e cidadania. Na Escola **B** também se percebe o problema quanto às situações de consumo de bebidas alcoólicas:

**Aluno Atendido 04** - *“Na escola não é permitida a entrada de bebidas, mas entra. /.../ A gente bebe aqui dentro do colégio mesmo, sai bêbado. Eu gosto de beber. Agora aqui eu acho errado, dentro da escola”.*

As manifestações de violência tratadas anteriormente e suas respectivas frequências seriam, conforme as informações coletadas nos livros-ata e a partir das falas dos sujeitos, as formas pelas quais a violência se manifestou nos ambientes das Escolas **A** e **B**, entre os anos de 2011 e 2014.

Entretanto, houve também a incidência de casos de violência *contra* as Escolas. Denominados, nessa pesquisa, como situações de visam atingir diretamente as instalações da escola, a fim de deteriorá-la, destruí-la, entendidas como “vandalismos”. Somadas, essas violências *contra* a Escola **A** perfazem o percentual de 11,1% do total de casos registrados entre 2011 e 2013. Na Escola **B**, correspondem a 7,2% dos registros entre 2012 e 2013. Em ambos os casos, vê-se um número bastante inferior ao total de casos de violência *na* escola, o qual perfaz um percentual de 88,9% dos casos registrados na Escola **A** e de 92,8% na Escola **B**. Assim, podemos afirmar que os problemas relacionados à violência escolar, nas escolas analisadas, se situam no campo dos fatores relacionais e de incivildades ocorridas *nas* escolas.

O tipo de violência *contra* as escolas que se mostra mais recorrente diz respeito às situações de destruição do patrimônio das instituições. Entre os anos de 2011 e 2013 esse tipo de violência fez um percentual de 4,5% do total de casos registrados na Escola **A** e de 7,2% na Escola **B**.

**Tabela 35 - Casos de destruição de patrimônio na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
<b>Destruição de patrimônio</b>	<b>2011</b>	3	3,4%
	<b>2012</b>	2	5,9%
	<b>2013</b>	1	7,2%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Quanto aos registrados existentes na Escola **B**, tem-se o seguinte quadro:

**Tabela 36 - Casos de destruição de patrimônio na Escola B (2012-2013)**

		Número de registros por ano	%*
<b>Destruição de patrimônio</b>	<b>2012</b>	3	7,4%
	<b>2013</b>	1	6,67%

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A incidência de casos denota que é persistente a intenção de atacar as escolas. A partir dos registros presentes nos livros-ata das escolas, esse tipo de violência se efetiva, especialmente, com a quebra de portas, fechaduras, lâmpadas, cadeiras, birôs, quadros e objetos presentes nos banheiros da instituição (vasos, torneiras e canos, de modo mais específico): *“Os alunos /.../ da 7ª série A entraram na sala ao lado da deles e começaram a jogar as bancas no chão /.../”*.

As descrições presentes acerca dos registros dos casos de destruição do patrimônio das escolas reforçam esse tipo de violência como sendo uma forma e/ou tentativa de construir/reforçar a imagem hostil do espaço escolar, prática que é questionada pelos(as) próprios(as) alunos(as): *“/.../ todos os alunos citados acima foram indicados pelos próprios colegas de sala que estavam depredando o patrimônio público, jogando as bancas na parede”*. A destruição do patrimônio significa a inexistência de uma ética do cuidado, a qual também repercute no modo como os sujeitos se relacionam no espaço escolar.

Quando questionados(as) quanto à existência de situações de destruição do patrimônio da escola, os sujeitos entrevistados enfatizam que houve uma mudança significativa nesse comportamento dos(as) alunos(as) da Escola **A**:



**Entrevistador:** “Com que frequência ocorreram casos de destruição de patrimônio, na escola, no ano de 2014?”

**Sujeito Beneficiado 02** - “Também não, isso a gente teve no início do nosso trabalho aqui, a gente até teve situações, /.../ foi até os pais que vieram consertar as bancas, se comprometeram quando falou do caso, o próprio filho admitiu que tinha feito. Mas assim, hoje eles procuram respeitar mais, /.../, a gente começou a implantar a ideia de que esse espaço aqui é deles, tudo que tem aqui é deles, é um conjunto, não é dono para levar para casa, mas é dono pra usufruir aqui no espaço. Então quanto melhor as coisas estejam, a condição física, então melhor pra eles.

O trecho acima mostra que a destruição de patrimônio contraria a ideia de pertencimento à escola, introjetando que, quando o(a) aluno(a) não reconhece a escola como sendo um ambiente do qual é membro, da sua responsabilidade de zelar por ele, isso repercute na própria higiene, na aparência, e, principalmente, no acesso a um ambiente escolar propício à aprendizagem e à interação humana. Em suma, o trecho acima aponta para a necessidade de reconstrução de vínculos entre o espaço escolar e os(as) alunos(as).

Com relação à Escola B, essa mesma percepção não se sustenta:

**Sujeito Beneficiado 03** - “A gente recebeu um conjunto de cadeiras que são muito frágeis /.../. Os alunos não conseguem parar na cadeira. É muito interessante que eles usam, deitam, usam a cadeira como se fosse cadeira de balanço. A gente tenta conversar com eles, /.../. ‘Vocês podem se machucar’; mas as cadeiras são bem frágeis e, aí, a gente sempre está com cadeiras quebradas”.

Um segundo tipo de violência se dá apenas contra a Escola A. Faz menção aos casos de pichação da escola. Esse tipo de violência perfaz o percentual de 2,2% do total de casos registrados na instituição, entre os anos de 2011 e 2013.

**Tabela 37 - Casos de pichação na Escola A (2011-2013)**

Pichação	Número de registros por ano		%*
	2011	2012	2013
	2	1	2,3%
			2,9%
		----	----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Essa prática, ao lado das ações de destruição do patrimônio escolar, é mais um tipo de violência que influi, também, em uma violência estética contra a escola.

Nos registros existentes sobre esse tipo de violência, na Escola **A**, esses casos funcionam como uma espécie de “emissário”, pois apresentam mensagens que vão desde a escrita de um nome de alguém especial até frases e palavras que denotam expressões de ódio ou de apologia a outras violências, principalmente às drogas: “*O aluno /.../ foi visto pela Técnica Educacional escrevendo palavrões na porta do banheiro*”. Isso indica desde um escape para aliviar as tensões, até a conquista de espaço e a demarcação de território.

Em se tratando do ano de 2014, as falas dos sujeitos não evidenciam a existência de casos de pichação nessa instituição. A não ocorrência de situações de pichação contribui para consolidar um sentimento e uma imagem de uma escola que pertence a todos(as), fazendo com que a ideia de cidadania e a confiança na instituição aumentem.

Por fim, o último tipo de violência contra as escolas também só está presente nos registros dos livros-ata do Projeto Escola Legal na Escola **A**. Diz respeito aos casos de depredação ocorridos entre os anos de 2011 e 2013 na instituição. Essas situações correspondem a 2,2% do total de registros de violência ao longo desse período.

**Tabela 38 - Casos de depredação na Escola A (2011-2013)**

		Número de registros por ano	%*
Depredação	2011	2	2,3%
	2012	1	2,9%
	2013	-----	-----

\*Os percentuais estão relacionados com o número total de casos registrados por cada ano.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A incidência dessas situações evidencia o modo como os(as) alunos(as) questionam, agressivamente, a escola e, por extensão, os(as) profissionais(as) que fazem parte dela (GUIMARÃES, 1985).

Os registros sobre os casos de depredação<sup>148</sup> são generalistas, pois não apontam autores(as) e apenas fazem menção a possíveis suspeitos(as) de terem praticado os atos de vandalismo contra a escola, por exemplo: “*O aluno /.../ estava possivelmente envolvido na depredação da escola no final da tarde de ontem /.../*”. Apesar de contar com alguns registros nos anos anteriores, a Escola **A**, no ano de 2014, não possui informações quanto a esse tipo de violência.

<sup>148</sup> Casos em que sujeitos se utilizam de uma posição externa à escola a fim a destruí-la. Seriam situações de vandalismo que se dão a partir do uso de paus, pedras e outros objetos para quebrar portas e janelas – especialmente as de vidro – e o telhado das escolas.

Em suma, as manifestações das violências nas Escolas **A** e **B** guardam forte relação entre si. Entretanto, os números relacionados à Escola **B**, muitos deles similares aos ocorridos na Escola **A**, preocupam pelo fato de que inexistem registros em relação a todo o ano de 2011, o que poderia aumentar, consideravelmente, esses percentuais.

#### **4.3 Gestão e resolução de situações de violência nas Escolas A e B**

Esse bloco de debates relaciona-se com as apreciações acerca da categoria mediação de conflitos. Nas informações coletadas para esta pesquisa, o descritor utilizado nesse grupo de análises emerge das recorrentes menções sobre a utilização da mediação de conflitos escolares como sendo mecanismo de enfrentamento à violência escolar, na experiência desenvolvida pelo Projeto Escola Legal, nas Escolas **A** e **B**. Para tanto, elegemos o seguinte descritor e grupo de questões a ser trabalhado:

- I. Os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares e sua dinâmica nas Escolas A e B** – nesse descritor serão trabalhados os seguintes grupos de questões:
  - a) A mediação de conflitos escolares e a formação continuada dos(as) mediadores(as);
  - b) A institucionalidade dos CMCE, a gestão e a resolução de casos violentos nas Escolas **A** e **B**;
  - c) Manifestações de disciplinamento e de vigilância nos CMCE;

##### **4.3.1 A mediação de conflitos escolares: algo de novo?**

A mediação de conflitos escolares é algo extremamente novo no âmbito educacional. Seja no sentido de que a escola não tem maior conhecimento e prática quanto ao que vem a ser esse instrumento de gestão/resolução de situações de violência ou no sentido de que ainda prevalecem, nesse ambiente, características tradicionais de gestão/resolução desses casos.

O modo distante a partir do qual é apreendida a prática da mediação de conflitos escolares nas Escolas **A** e **B** indica a própria forma – distante e sem engajamento – com que esses sujeitos compreendem, relacionam-se e participam da instrumentalização da gestão de conflitos escolares.

As narrativas presentes nos discursos dos(as) entrevistados(as) apontam para três grandes “imagens” sobre a importância dessa técnica frente a situações de violência escolar. Em um primeiro plano, são apresentadas algumas ideias que pouco se aproximam do real sentido de mediar conflitos na escola, as quais dialogam, basicamente, com a imagem da mediação de conflitos judicial desenvolvida em Câmaras de Mediação do Poder Judiciário. Uma segunda ideia, que se afasta da perspectiva anterior e também do real sentido da mediação escolar de conflitos, faz menção a esse método de resolução de conflitos como sendo uma extensão da prática de disciplinamento já exercida, cotidianamente, pela escola. E, uma terceira imagem, bem menos recorrente que as anteriores, sugere a gestão dos casos de violência escolar a partir de uma perspectiva mais positiva das conflitualidades, apresentando-se como mais dialógica.

É recorrente nas falas dos sujeitos das Escolas **A** e **B** a ideia de que os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares exercem, a partir da gestão/resolução de situações de violência, a função de algum dos(as) profissionais ligados(as) a órgãos parceiros da política, como a Vara da Infância e Juventude, o Conselho Tutelar, as Polícias, a Promotoria e, até mesmo, órgãos socioeducativos.

**Aluno Atendido 04** - *“/.../ o povo da secretaria fala muito desse Escola Legal, dele com o Conselho Tutelar, aí o povo se acalmou.”*

Assim, a ideia acerca da mediação de conflitos escolares, apresentada por sujeitos das escolas estudadas, perpassa, predominantemente, a imagem de uma técnica inserida em uma perspectiva jurídica de gestão e resolução dos fatos ocorridos, na escola:

**Instrumentalizador 03** - *“É /.../ essa parte da mediação específica de conflitos, ela fica a cargo das faculdades. O Ministério Público é parceiro do Projeto, /.../ **Eu acho que é uma mediação nos padrões da mediação, pelo menos é isso que eles falam. Quem acompanhava as mediações era a Juíza da Infância, ela acompanhava algumas /.../”.***

As falas não tratam ou partem de uma mera analogia ou associação negativa quanto à gestão de conflitos por parte de órgãos judiciais. As percepções dos sujeitos entrevistados estão situadas no senso comum de que os Comitês de Mediação estariam na escola, única e exclusivamente, “a serviço” desses órgãos. Isso se dá, segundo Waiselfisz e Maciel (2003), devido à sensação de insegurança na escola, o que contribui para assimilação, meramente normativa, de diferentes instrumentos pedagógicos como sendo alternativas jurídicas e/ou policiais ao enfrentamento das situações de violência, como se vê nas escolas estudadas.

Ao longo das falas dos sujeitos, predomina a noção e o discurso de que os espaços de gestão e resolução de problemas relacionados à violência escolar, implantados pelo Projeto Escola Legal, significam a possibilidade de pleno controle sobre os sujeitos envolvidos, tal como representariam os espaços judiciais e policiais.

**Instrumentalizador 02** - *“/.../ as técnicas que a gente trabalha dentro do Projeto, tirando as que já fazem parte do sistema, ((refere-se às diretrizes já dispostas pelo Projeto)) como, por exemplo, além da gente trabalhar com os órgãos, cada um com sua competência, a gente deu uma sistemática, uma dinâmica de trazer as instituições para dentro das escolas. A gente trouxe a legalidade ((se refere à presença de órgãos como o Ministério Público, Poder Judiciário, Policiais, etc)), para dentro das escolas”.*

Esse imaginário de “legalidade” descaracteriza a dimensão positiva dos conflitos e não alude à ideia da mediação escolar enquanto reconstrução saudável do clima educacional, ao contrário, situa e potencializa essa técnica enquanto um mecanismo de punição (GUIMARÃES, 1985), nos moldes panópticos, os quais são apreendidos em decorrência da simples presença de sujeitos estranhos ao cotidiano escolar das instituições **A** e **B**:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Essa mediação, a meu ver, ela precisa acontecer de fato, realmente. /.../ Porque a gente entende que são os universitários que vêm pra cá, acompanhados do coordenador da universidade, né?”.*

Os indivíduos ligados às escolas assumem a noção de que a mediação de conflitos escolares, trazida pelo Projeto Escola Legal, faz referência à alternativa de ser instituída uma “cultura judicial” dos conflitos e das situações de violência, reforçando o estereótipo das instituições de ensino em buscarem dispor e homogeneizar as relações<sup>149</sup>, os perfis e o próprio convívio escolar.

Essa primeira imagem construída pelos sujeitos, acerca da mediação de conflitos escolares vivenciada, paira entre a utopia escolar da punição, castigo e da busca pelo controle e a realidade de repulsa ao conflito. Na constituição dessa primeira imagem, nas Escolas **A** e **B**, não há a ideia de mediação de conflitos escolares enquanto capacidade de esgotar todas as formas de resolução de problemas ocorridos nesse espaço a partir de uma gestão de conflitos negociada.

A ideia sobre a mediação de conflitos escolares que é trazida por grande parte dos sujeitos entrevistados nas Escolas **A** e **B** pode ser traduzida pela própria postura assumida pelos sujeitos envolvidos com os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares:

---

<sup>149</sup> Sobre esses aspectos, importante ser retomado o 2º grupo de questões proposto na III parte dessa pesquisa, situado a partir da página 172.

**Membro do Comitê 03** - *“É mais focado realmente no direito /.../ é muito passado isso e a gente traz muito para a educação também porque é também o lugar deles, é o espaço deles, mas a gente /.../ só não pode chegar lá como o pessoal de Direito e focar só nesse ponto, mas é focar também pra educação, mas pra trazer o direito”*.

Em suma, as representações feitas por parte dos(as) entrevistados(as) denotam que a política de mediação de conflitos proposta a partir dos CMCE do Projeto Escola Legal não apenas tem origem fora desse contexto escolar, mas que também age de forma a intervir nesse espaço enquanto uma extensão dos órgãos ou instituições as quais cada sujeito está ligado. A mediação de conflitos desenvolvida passa a corresponder, na fala dos sujeitos das Escolas **A** e **B**, a um modelo adaptado às instituições educativas.

A mediação de situações de violência, nos moldes como é proposta pelos CMCE, nas Escolas **A** e **B**, trabalharia unicamente a dimensão desses acontecimentos em uma perspectiva jurídica, o que denota uma forte tendência à construção de um panorama de “judicialização” dos conflitos escolares.

Um segundo grupo de ideias fortemente observado nas falas dos sujeitos das Escolas **A** e **B**, acerca da mediação de conflitos escolares, entende esse instrumento enquanto possibilidades ao reforço das situações de disciplinamento já existentes nas escolas. Há um choque de interesses entre o que a política de mediação de conflitos almeja e o que, principalmente, a gestão espera:

**Instrumentalizador 03** – *“Então, às vezes, a gente nota que os gestores ficam insatisfeitos quando eles veem ou ouvem o que eles não querem ouvir.”*

Essa seria uma segunda imagem, quanto ao que vem a ser a mediação de conflitos escolares, como algo situado no campo do autoritarismo da escola (AQUINO, 1998; RODRÍGUEZ-SEDANO; LIRAS, 2010), ou seja, as falas se dão no sentido de que a mediação precisa reforçar a posição de poder ocupada, sobretudo pelas equipes gestoras das escolas estudadas, como possibilidade à instituição de um sistema de gestão e/ou resolução das situações de violência nesses espaços.

**Instrumentalizador 02** - *“/.../ nos deparamos com os gestores fazendo papel de delegado, de promotor, de juiz, de psicólogo, de pai, de mãe, de tudo. Fazem tudo e, ao mesmo tempo, não fazem o papel deles de administrar bem a escola /.../”*.

É a partir dessa percepção que os Comitês e a prática da mediação de conflitos escolares passam a ser vistos. De modo especial, os(as) alunos(as) entrevistados(as) veem os espaços de mediação implantados pelo Projeto Escola Legal como sendo uma ampliação da atuação autoritária da direção das escolas. Assim, a prática dialógica proposta – que deveria

permear o trabalho de forma permanente – a partir de meios autocompositivos passa a ter a conotação de exercício de controle e de punição sobre os(as) alunos(as) e em relação às situações de violência que ocorrem nesses espaços, o que termina por não contribuir com a institucionalidade de uma cultura de autonomia e de gestão positiva das situações de violência (TORREMORELL, 2004; 2007).

**Aluno Atendido 04** - *“/.../ eles têm que fazer o que a direção quer, eles não podem tomar a frente de muita coisa”.*

**Aluno Atendido 03** - *“As meninas ((refere-se às alunas voluntárias do PEL)) é sempre por si, aqui, pra começar”.*

Como observado no trecho acima, a institucionalidade das práticas de gestão/resolução positiva das situações conflitivas encontra dificuldades em superar um modelo autoritário e punitivo que predomina nas escolas.

**Instrumentalizador 02** - *“Nós criamos e estabelecemos uma cultura dentro da escola de que o professor/gestor falava e o aluno teria que calar. Muitas vezes um aluno tem uma postura violenta, não é porque ele quer ser violento, mas, às vezes, para ser percebido, ele tem que ter um comportamento diferenciado para se chamar a atenção”.*

As falas dos sujeitos entrevistados também apontam que essa postura rígida e baseada em normas, como caminho a trabalhar as questões da mediação de conflitos escolares, dá-se nas Escolas **A** e **B** devido à permanente ideia de violência vivida por esses sujeitos. A mediação passa a ser apropriada pelas instituições estudadas como sendo um sistema de normas – os Comitês de Mediação do Projeto Escola Legal – que chegam enquanto reforço a uma postura defensiva, que já predomina nesses espaços:

**Instrumentalizador 02** - *“/.../ o professor, muitas vezes, estava deixando de fazer o papel de levar as informações, de se envolver com os alunos, **porque estava tão sobrecarregada a questão da violência.** E, eles, no sentimento de impotência, estavam misturando as funções. **É, quando a gente levou essa legalidade do Projeto/.../”.***

Na construção dessa segunda imagem apresentada sobre a prática da mediação de conflitos escolares, unem-se as ideias oriundas do campo positivista do Direito aos pensamentos de ordem existentes no imaginário escolar que buscam, pura e simplesmente, normatizar as relações sociais na escola, a partir de sistemas rígidos de regras de convivência e de punição. Deve-se transpor esse modelo positivista de gestão de conflitos com vistas a

uma prática que envolva, de forma integrada e dialogada, todos os membros da escola, em prol do desenvolvimento do alunado e para a melhoria do clima escolar.

De modo menos frequente que em relação às imagens anteriormente apresentadas, as falas dos sujeitos entrevistados também denotam uma concepção acerca da mediação de conflitos escolares que melhor se aproxima do real sentido dessa prática.

**Instrumentalizador 01** - *“Eu entendo que os casos de mediação /.../ têm que ser resolvidos dentro da escola. /.../ a escola precisa encontrar mecanismos próprios de resolver as suas questões. /.../ essa é uma questão bem polêmica quanto à minha atuação dentro do Projeto Escola Legal”.*

A ênfase trazida acima denota aquilo que nos ficou claro durante as observações, de que as sessões de mediação, tanto na Escola **A** como na Escola **B**, só eram realizadas com a presença de um(a) profissional do Direito, geralmente algum(a) dos(as) professores(as) ligados(as) às Instituições de Ensino Superior que acompanham as atividades do Projeto nas escolas.

A fala do sujeito acima – ao mesmo tempo em que se aproxima de uma perspectiva adequada quanto ao que vem a ser a mediação de situações violentas nas escolas – também pontua que esta não é a ideia que prevalece nos CMCE. Pois, a imagem que prevalece e que é trabalhada quanto à gestão de conflitos no PEL, pelo que se vê, é delimitada *nas e a partir* das margens do Direito. Certamente, não é sob essa perspectiva que se deve conduzir a identificação e a solução dos problemas de violência, tampouco é essa a estratégia proposta quando da implantação desses espaços pelo Projeto.

Algumas ideias trazidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, sobre a prática da mediação de situações violentas, recuperam aquilo que, na fala acima, fica silenciado pela “imagem legalista dos conflitos escolares”, ou seja, da representação do espaço escolar como sendo uma arena de disputas judiciais, as quais restringem o alcance dessa prática e invisibilizam a dimensão positiva das conflitualidades:

**Membro do Comitê 04** - *“/.../ eu vejo na forma de mediar /.../ que a gente tem que trabalhar não no momento do conflito, eu acho que a gente tem que evitar o conflito, sabe?”*

A passagem acima perpassa a noção de que a escola precisa trabalhar a partir de um quadro de ações contínuas e transversais de prevenção e/ou gestão de conflitos, e não apenas na solução momentânea e pontual dos casos de violência. Certamente, trata-se de buscar instrumentalizar, a partir de ferramentas já existentes na escola, um trabalho voltado a



manutenção do clima escolar, no qual as conflitualidades sejam sinônimos de transformação positiva e dialogada desse espaço, indo além do trabalho ante a situação aparente de violência.

De modo pouco articulado, existe a crença de que a mediação precisa assumir a perspectiva de trabalho a partir do diálogo. No entanto, não há o dimensionamento de que, nem sempre, a mera abertura a ouvir as pessoas envolvidas em uma dada dimensão significa na possibilidade a uma gestão democrática e dialogada dessas situações. A “conversa” pode se tornar apenas mais adereço na formalística de uma sessão de mediação escolar.

**Aluno Atendido 04** - *“Chegaram, conversaram comigo /.../ Eles chegaram aos responsáveis, se reuniram, o pessoal da diretoria, conversaram, entraram em acordo, e eu vi que foi legal, eu gostei. Não foi de precisão de ir à delegacia, essas coisas, se não tinha dado mais bronca”*.

A situação de diálogo, construída a partir da prática mediativa, precisa incidir em um olhar holístico por parte de todos os sujeitos envolvidos (BARALDI, 2012). Não apenas as partes ligadas a situação de violência ou os sujeitos que compõem o CMCE, mas todos(as) que fazem parte das escolas analisadas precisam dimensionar a gestão/resolução do conflito enquanto possibilidade em se restaurar a convivência na escola e não como mera alternativa a não punição, como se vê na fala do sujeito.

O diálogo precisa ser emancipatório quanto ao quadro de violência instalado. É pouco apreendido pelas Escolas **A** e **B** que, tanto o(a) agressor(a) como a vítima, precisam ter ciência do lugar – flexível – que ocupam. A mudança não se dá apenas a nível imediato, com a solução da violência que existe, mas sim na busca por um quadro que percebe as conflitualidades como possibilidade de ressignificação das relações no ambiente escolar.

**Instrumentalizador 03** - *“Então, às vezes, a pessoa tá muito nervosa, tá gritando, e eu tento ‘não, olhe, se acalme, eu vou lhe ouvir, pode falar, eu tenho /.../ todo tempo pra ouvir’ e aí quando você ouve, é aquilo que eu vinha falando, é a sabedoria da própria pessoa que, muitas vezes, sai ali na fala dela, já media”*.

Como apontado acima, a escola tende a silenciar a capacidade mediativa dos sujeitos. Reconhecer que as pessoas que compõem a escola são potencialmente mediadores(as) é uma forma de desconstruir a ideia de que apenas profissionais do Direito são capazes de gerir uma situação cotidiana de violência na escola.

Algumas passagens presentes nas falas dos sujeitos das Escolas **A** e **B** denotam aquilo que Zenaide (2003) e Calderón (2011) denominam como o objetivo maior da mediação de conflitos escolares, a saber, a afirmação de um ambiente capaz de autogerir situações de violência a partir de uma perspectiva democrática. O Projeto Escola Legal, para poucos dos

sujeitos entrevistados, possibilita, a partir dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, esse dimensionamento:

**Instrumentalizador 01** - *“O Projeto Escola Legal facilita a escola a encontrar mecanismos pessoais, próprios de solucionar esses conflitos escolares /.../”*.

A auto percepção dos sujeitos no que diz respeito a se reconhecerem enquanto potenciais mediadores(as), é resultado de uma cultura de pacificação dos casos de violência instaurada na escola. Afinal, uma política a nível do Projeto Escola Legal influi no modo como os sujeitos das escolas estudadas passam a enxergar as conflitualidades existentes nesse espaço. A passagem abaixo denota a importância de ser instrumentalizada uma política de gestão de conflitos que engaje todo o coletivo com vistas a promover entre todos os sujeitos e espaços uma educação para a transformação de conflitos.

**Membro do Comitê 01** - *“Dentro da Escola Legal, que eu participo, nós que vamos tentar diminuir, apaziguar, levar esse aluno ao entendimento, /.../ se nós temos **uma relação boa com a pessoa** fica fácil de a gente trazê-lo para o programa e /.../ conseguir rever essa situação do aluno e amenizar os casos e tentar colocar ele dentro de novo no contexto, sem tanta agressividade, sem tanta situação, como acontece”*.

Em suma, as percepções dos sujeitos ligados às Escolas **A** e **B** apresentam a noção sobre a prática da mediação de conflitos escolares nessas instituições a partir de enfoques ora jurídicos ora pedagógico-disciplinares. A abordagem dessa técnica enquanto possibilidade de aprendizagem a partir da gestão e resolução das situações de violência é pouco evidenciada.

Um dos pontos desconsiderados na instrumentalização dos CMCE é de que a construção de um olhar sensível acerca da prática da mediação de conflitos escolares vai além da mera participação nas atividades cotidianas da política ou enquanto mera observação – não participante – das sessões encabeçadas por profissionais do Direito. Esse é um dos pontos bastante controversos nos trabalhos do Projeto Escola Legal, que diz respeito à falta de formação para o exercício das funções de mediador(a) como busca de um ambiente firmado no diálogo, nas Escolas **A** e **B**.

**Membro do Comitê 01** - *“Não. Formação diretamente pra isso? Não. É mais uma formação de vida, de muitos anos trabalhando no social”*.

**Membro do Comitê 03** - *“Olhe, formação, formação, não. /.../ Pelo que entendemos pelo termo ‘formação’, /.../ a gente teve não”*.

Os trechos acima aludem à carência de formação para o exercício das funções de mediador(a) de conflitos escolares. No entanto, vê-se que esse problema se dá em se tratando

de um grupo específico de sujeitos, aqueles(as) que fazem parte dos CMCE enquanto representantes das escolas atendidas. Essa postura se choca com a própria diretriz que fundamenta o Projeto e sua dinâmica de trabalhos. Os documentos que instituem o PEL apontam que certos sujeitos – aqueles(as) ligados a órgãos externos à escola – apenas contribuirão com a afirmação dos CMCE e que, depois de alcançado certo nível de amadurecimento desses espaços, a política atingiria seu objetivo maior, que é o de institucionalizar a capacidade de autogerenciamento de situações de violência por parte dos membros das escolas atendidas.

Esse cenário repercute na posição desinteressada dos membros das escolas em se engajarem nas ações desenvolvidas no âmbito da política. A falta de formação para a participação nos trabalhos do Projeto os distancia da compreensão do que vem a ser mediação escolar e, por conseguinte, pouco repercute na dinâmica de enfrentamento às situações de violência.

No entanto, a realidade analisada no âmbito do Projeto evidencia a impossibilidade desse quadro, já que os próprios membros das escolas **A** e **B** não possuem formação para a atuação enquanto mediadores(as) de conflitos escolares, sendo reféns dos(as) profissionais externos às escolas. Como os CMCE podem ser mantidos por sujeitos que não participam de um processo formacional? A forte dependência das Escolas **A** e **B** em relação, principalmente, aos(as) profissionais do campo do Direito ligados as IES se dá nesse sentido. As escolas não possuem bases de formação para manutenção da política.

A realidade tratada acima nos permite indagar: é possível pensar a consolidação, a inclusão e a transversalidade das práticas de mediação de conflitos escolares quando não se investe na formação dos sujeitos diretamente ligados com a política? Certamente, não. Afinal, a afirmação de um espaço de mediação como proposta para administrar e resolver situações de violência implica a colaboração de todos os membros da comunidade educativa (RODRÍGUEZ-SEDANO; LIRAS, 2010).

A insegurança e o desconhecimento acerca das práticas de mediação podem repercutir no modo autoritário e disciplinar com que se dão as sessões de mediação ou, de modo ainda mais nocivo, na descrença em relação a essa ferramenta de gestão e resolução dos conflitos escolares:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“E, os nossos professores, eles não acreditam no Projeto”.*

**Membro do Comitê 03** - *“Porque, às vezes, eu me pergunto, eu digo até aos meus colegas de estudo, eu digo: ‘minha gente, eu fico calado porque eu não sei, eu acho que tem alguma coisa errada’”.*

Assim, a dependência das Escolas **A** e **B** em relação aos demais sujeitos da Rede e que atuam junto aos Comitês de Mediação é visível em relação aos(as) professores(as) e alunos(as) voluntários(as) das IES, frente aos(as) quais as escolas se mostram totalmente condicionadas.

Entretanto, essa sensação acerca da falta de formação adequada para o desenvolvimento e atuação na política não é vista na fala daqueles(as) que estão ligados(as) às Instituições de Ensino Superior ou aos órgãos responsáveis pela implantação dos CMCE.

**Membro do Comitê 02** - *“/.../ no Projeto Escola Legal /.../ eu, enquanto professora /.../ da /.../ nós recebemos uma capacitação interna /.../ e várias orientações da juíza da Vara da Infância e também da Promotora de Justiça /.../. Também recebi uma capacitação, enquanto mediadora, do Tribunal de Justiça, uma capacitação de quarenta horas na qual nós /.../ vivenciamos e trabalhamos todos os tipos de conflito envolvendo família, direito de vizinhança e, principalmente, a violência que hoje assola a sociedade.*

O trecho acima evidencia que o Projeto Escola Legal não vêm assumindo uma dimensão de transitoriedade, quanto à posição dos sujeitos da Rede, no trabalho junto aos CMCE, ou seja, os sujeitos que fazem parte das escolas atendidas, por não terem formação adequada, não alcançam autonomia na dinâmica de gestão das situações de violência. Esse quadro leva a sempre requererem a presença dos sujeitos que compõem a Rede para que se possa instrumentalizar a mediação escolar. Ao investir apenas na formação daqueles(as) que vão até as escolas como sujeitos ligados aos órgãos executores, a política não leva em consideração a importância da atuação dos membros das escolas que lidam cotidianamente com problemas de violência nas Escolas **A** e **B**. Assim, prevalece a noção de que os CMCE assumem, nesta política, um aspecto de “extensão” dos órgãos oficiais, em sua maioria, ligados a justiça e a segurança.

Há uma visível incredulidade por parte dos sujeitos externos a escola quanto às funções que podem ser exercidas pelas Escolas **A** e **B** nos trabalhos com a mediação de situações de violência. Geralmente, as funções designadas às escolas se resumem na disposição de espaço e arranjo da escola para recebimento dos(as) voluntários(as) do PEL, ou seja, mera articulação logística. Enquanto que aos sujeitos ligados aos órgãos executores, externos à escola, caberia à posição de “resolver os conflitos”, de modo simplório e desprezado da realidade da escola. Esse quadro é prescindido e sustentado justamente pela falta de formação dos sujeitos ligados as escolas atendidas para o exercício das atividades de mediação.

**Membro do Comitê 03** - *“/.../ Existem duas situações: são dois grupos que participam. A meu ver tem um grupo que atua muito e o outro ainda não acompanhou (risos). Essa é uma avaliação minha, não estou dizendo que é a real, mas é o que eu percebo”.*

O Projeto Escola Legal falha em um dos aspectos principais de uma política de gestão de conflitos, na promoção de subsídios para que a escola se torne um lugar mediativo, democrático e observador das conflitualidades, estes enquanto elementos propulsores à mudança na escola.

#### **4.3.2 A institucionalidade dos CMCE, a gestão e a resolução de casos violentos nas Escolas A e B**

Uma das questões visíveis a nós ao longo das observações, foi o fato de percebermos um total descompasso entre a ideia que institui os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares e o modo como eles operam nas Escolas **A** e **B**. Em ambas predomina a dinâmica na qual os membros das escolas atendidas não participam diretamente dos trabalhos de mediação nos CMCE. A postura das escolas e dos sujeitos atendidos pela política denota a condição de meros(as) observadores(as) do processo de mediação das situações de violência nas escolas atendidas.

Essa ideia corresponde ao cenário de que o Comitê só existe nos horários, dias e com a presença física, principalmente, dos(as) professores(as) das IES – por serem, em sua maioria, advogados(as) – e dos(as) voluntários(as).

Há, ainda, entre esses sujeitos a posição de os(as) alunos(as) voluntários(as) também não poderem ser os(as) principais mediadores(as) das sessões. Assim, retomamos a imagem do(a) professor(a) e advogado(a), como sendo o(a) mediador(a) legítimo(a) dos casos de violência nas Escolas **A** e **B**. A imagem desse sujeito em nada se diferencia da de um(a) juiz(a), de um(a) promotor(a), de um(a) policial(a), de órgãos que, histórica e culturalmente, só participam do cotidiano da escola enquanto “executores da lei”, visando a punição dos(as) alunos(as).

**Instrumentalizador 02** - *“Trouxemos as faculdades para trabalhar com a gente porque já existiam as Câmaras de Mediação, então, já era um suporte técnico, já habilitado pelo Tribunal, já haviam os professores capacitados /.../ para esses casos”.*

O trecho acima denota que toda a instrumentalidade do Projeto gira em torno de não levar os casos de violência aos órgãos de infância e juventude. No entanto, a prática termina por acontecer de modo inverso, essas mesmas instituições são personificadas dentro das Escolas **A** e **B** por meio das figuras dos(as) profissionais do Direito, mesmo sendo a diretriz da política bastante clara quanto às representações que devem compor os CMCE. Assim, esses espaços só se legitimam e se personificam, nas escolas estudadas, conforme a atuação dos sujeitos citados anteriormente.

Inúmeras passagens reiteram a ideia de que os sujeitos das Escolas **A** e **B** não se reconhecem como mediadores(as) das situações de violência em suas escolas:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“Intervém. Não conseguiu desfocar? A gente passa pro Projeto e o professor e os meninos agem”*.

**Sujeito Beneficiado 03** - *“.../ é muito difícil de analisar, porque o projeto só está aqui um dia por semana e pela manhã e nós escola, estamos todos os dias”*.

Não há nas falas acima a ideia de que a institucionalidade dos CMCE conta com os próprios sujeitos pertencentes às escolas. A política seria passageira, por isso idealizada por sujeitos externos a ela. Assim, retomamos a premissa levantada anteriormente de que a mediação de conflitos escolares, na dinâmica do Projeto Escola Legal, é tomada como sendo um mecanismo extensivo dos órgãos oficiais de controle no alcance e disciplinamento dos(as) alunos(as) envolvidos(as) em casos de violência.

A instrumentalidade da política e dos CMCE, nas Escolas **A** e **B**, pouco dialogam com um contexto no qual se possa contribuir com um processo de identificação não conflitiva (RAYO, 2004), ou seja, de modo que as escolas e seus sujeitos possam contribuir diretamente com a restauração da convivência nesse espaço.

A integração entre escola e Comitê de Mediação de Conflitos é fundamental para que a comunicação, o ouvir, a relação empática e o reconhecimento do *outro* se sobressaiam em relação a modos rígidos, formais e pouco democráticos de resolução das questões de violência escolar.

Há uma busca permanente, nas Escolas **A** e **B**, por uma “referência externa” que dite as normas de resolução e gestão das situações de violência. É presente a noção de que a prática de mediação de conflitos escolares, assim como os CMCE, nas escolas estudadas, não são abarcados enquanto sendo potenciais ferramentas à constituição de um ambiente democrático e capaz de autogerir suas situações de violência.

**Instrumentalizador 03** - “/.../ se o Projeto Escola Legal tem o intuito de fazer com as escolas, por si só, encontrem os mecanismos suficientes para mediar seus conflitos, /.../ é mostrar que a escola tem condições, é mostrar que a escola pode fazer, /.../ **mostrar que a escola não depende mais do mediador externo**, é mostrar que a escola, utilizando as questões ou as pessoas da comunidade, os pais, os representantes das comunidades, as ONGs, eles podem mediar os conflitos”.

Portanto, acerca da institucionalidade dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, nas Escolas estudadas, fica ainda mais clara a ideia de que esse espaço é bastante limitado à participação dos membros das escolas, em outras palavras, é fictício.

**Membro do Comitê 04** - “O comitê não é formado só pelos professores da FAVIP, mas pelos pais, professores da escola, mas esses não aparecem”.

**Entrevistador** - “Então o Comitê é meramente fictício?”.

**Membro do Comitê 04** - “Totalmente fictício. A escola, na verdade, /.../ tem de certa forma a obrigação de criar, mas termina sendo só a gente que forma o comitê”.

Assim, esse quadro corresponde à realidade de que a instrumentalidade da mediação de conflitos escolares nas Escolas **A** e **B** perfaz a mera assunção das figuras de órgãos ligados ao judiciário e a segurança. Os CMCE representam a personificação de juízes(as), promotores(as), policiais e conselheiros(as) tutelares, em vez da representação de um(a) mediador(a) escolar. As práticas assumidas a partir de uma postura diferente dessa que é descrita corresponde a atitudes subjetivas de alguns sujeitos, o que não significa uma abertura da política.

Assim, a partir de todo o cenário descrito acima, predomina a ideia de que os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, nas Escolas **A** e **B**, ainda não alcançaram um nível satisfatório de institucionalidade.

**Sujeito Beneficiado 04** - “Não. Sinceramente, não. Porque eu não sei nas demais escolas que eu não participo /.../ Nós somos muito presentes na escola, no entanto, os pais não são presentes, as pessoas da escola não são presentes. Na verdade, nós estamos lá, mas muitas vezes, sinceramente, de funcionar, funcionar mesmo, /.../ mas o restante do comitê não está”.

Dentre os fatores que dificultam a institucionalidade dos Comitês de Mediação, destaca-se o fato de que as escolas estudadas não visualizam a construção de um sistema de convivência (SILVA; AGUIAR, 2009) como sendo parte da política dos CMCE. Intervêm sobre os focos de violência existentes como questões isoladas, desse modo, não consolidam um espaço coletivo propício às interações humanas.

**Instrumentalizador 01** - *“O Projeto Escola Legal dentro da escola uma vez por semana, durante uma manhã, os conflitos acontecem sistematicamente e a escola também está dando causa a esses conflitos. E é lógico, ela não consegue resolver tudo porque muitas coisas fogem a seara dela, mais eu acho que isso é um sucesso”*.

Ainda, apesar de haver toda uma Rede de órgãos e instituições que instrumentalizam a política, as informações sobre o Projeto mostram que os CMCE, na perspectiva que assumem, são fragilizados pela pouca atuação dos demais parceiros da política frente aos casos de violência. Apenas em relação às situações que extrapolam a mediação escolar é que se observou essa atuação de modo mais direto. Há registradas apenas duas situações<sup>150</sup>, ocorridas na Escola **A**, em que a violência manifestada no âmbito da escola não tinha condições de ser mediada naquele espaço, em um dos casos, tratava-se de uma possível suspeita de abuso sexual de uma aluna e em outra situação havia a configuração de um quadro de trabalho infantil.

#### **4.3.2.1 A gestão e a resolução de casos violentos nas Escolas A e B**

A análise das medidas tomadas pelos Comitês de Mediação, frente às situações de violência ocorridas nas Escolas **A** e **B**, evidencia a dinâmica sobre a qual esse fenômeno tem sido gerido nos últimos anos nesses espaços.

Uma das grandes inovações trazidas pela dinâmica dos CMCE é o fato de possibilitar uma gestão autocompositiva das situações de violência nas escolas. Os CMCE nascem na busca por apresentar alternativas baseadas no diálogo e na interação com o *outro*, para a construção das relações democráticas e de reconhecimento.

O modo como se dá o desfecho e/ou resolução das questões de violência nos referidos Comitês mostra que esse espaço continua a reproduzir medidas histórica e culturalmente punitivas, de disciplinamento e de busca por controle sobre as situações. Também evidencia novos arranjos disciplinares, como, por exemplo, a reinvenção da ideia de disciplina enquanto dimensionamento das questões de violência. Em suma, os CMCE das Escolas **A** e **B**, em suas atuações, pouco têm articulado em relação à ideia de um ambiente escolar democrático, mediativo e dialogado.

---

<sup>150</sup> As informações estão presentes em relatórios e ofícios encaminhados à Gerência de Educação Agreste Centro Norte e cedidos pelas Técnicas em Educação em Direitos Humanos deste órgão. Não há na escola informações sobre as situações.



Em relação às 135 (cento e trinta e cinco) situações de violência<sup>151</sup> registradas na Escola A, entre 2011 e 2013, a análise quanto ao modo como foram geridos esses casos, conforme as informações presentes nos livros-ata do Projeto Escola Legal, aponta para o seguinte quadro:

**Tabela 39 - Medidas tomadas pelo CMCE quanto aos episódios de violência na Escola A (2011-2013)**

<b>Medida tomada</b>	<b>Número de vezes</b>
Advertência – caso reincida será chamado o Conselho Tutelar	<b>2</b>
Advertência – caso reincida serão chamados os(as) pais(mães) ou responsáveis	<b>4</b>
Advertência – caso reincida será transferido(a)	<b>2</b>
Advertência – reencaminhado(a) o(a) aluno(a) para a sala de aula	<b>2</b>
Comunicação do Conselho Tutelar	<b>2</b>
Comunicação/convocação dos(as) pais(mães) ou responsáveis	<b>62</b>
Gestão da violência baseada no diálogo	<b>17</b>
Não há descrição quanto ao desfecho da situação	<b>10</b>
O(a) aluno(a) foi liberado(a) e voltará às atividades escolares quando os pais ou responsáveis comparecerem a escola	<b>15</b>
Que o(a) aluno(a) se retire da sala	<b>1</b>
O(a) aluno(a) foi suspenso(a) e foram comunicados(as) os(as) pais(mães) ou responsáveis	<b>1</b>
Transferência para outra Escola	<b>10*</b>
Encaminhamento algum órgão da Rede	<b>2</b>
<b>Número de Medidas = 130</b>	

\*O asterisco corresponde a tomada dessa medida na gestão/resolução de casos graves de violência.

**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

Do mesmo modo, em relação à Escola B, os 56 (cinquenta e seis) registros de situações de violência referentes ao período de 2012 e 2013, presentes no livro-ata do Projeto Escola Legal, apontam para o seguinte quadro de gestão/resolução:

**Tabela 40 - Medidas tomadas pelo CMCE quanto aos episódios de violência na Escola B (2012-2013)**

<sup>151</sup> O número de medidas tomadas pelo CMCE é menor que o quantitativo de casos registrados, pois, em um mesmo registro, há, às vezes, mais de um tipo de violência descrito, entretanto, é indicada uma única posição frente a todos.

<b>Medida tomada</b>	<b>Número de vezes</b>
Advertência – caso reincida será chamado o Conselho Tutelar	<b>6</b>
Advertência – caso reincida serão chamados(as) os(as) pais(mães) ou responsáveis	<b>2</b>
Advertência e reencaminhado(a) o(a) aluno(a) para a sala de aula	<b>1</b>
Comunicação do Conselho Tutelar	<b>3*</b>
Comunicação/convocação dos(as) pais(mães) ou responsáveis	<b>20</b>
Gestão da violência baseada no diálogo	<b>6</b>
Não há descrição quanto ao desfecho da situação	<b>4</b>
O(a) aluno(a) foi liberado(a) e voltará às atividades escolares quando os(as) pais(mães) ou responsáveis comparecerem a escola	<b>3</b>
O(a) aluno(a) foi suspenso e foram comunicados(as) os pais(mães) ou responsáveis	<b>6</b>
Transferência para outra Escola	<b>1</b>
<b>Número de Medidas = 52</b>	

\*O asterisco corresponde a tomada dessa medida na gestão/resolução de casos graves de violência.

**Fonte:** Dados coletados pelo pesquisador.

Antes de passarmos a analisar, conjuntamente, os quadros resolutivos trazidos acima, é imprescindível pontuar a tomada de decisão dos CMCE das Escolas **A** e **B**<sup>152</sup> em relação aos casos mais graves de violência<sup>153</sup>, destacados (\*) acima. Vê-se que, em tese, a tomada de decisão dos Comitês gira em torno de posições voltadas a uma possível punição do(a) aluno(a) – comunicação do Conselho Tutelar – ou no sentido de solucionar as questões conflituosas a partir de medidas extremas – transferência do(a) aluno(o) para outra escola – o que não dialoga com a Rede articulada pelo Projeto, com a proposta da mediação de conflitos escolares ou com a promoção do diálogo enquanto sendo o elemento propulsor da tomada de decisões nesses espaços.

Em tese, os CMCE recorrem à Rede no sentido de disciplinar e punir, reafirmando a perspectiva do legalismo em torno das situações de violência ou dialogam com a face autoritária da escola, a partir de medidas que denotam e reforçam a autoridade da instituição frente a esses casos, como no caso do uso da transferência.

<sup>152</sup> O modo diferenciado como cada uma das escolas aplica uma medida – de encaminhamento ao Conselho Tutelar ou transferência para outras escolas – para as situações mais graves de violência indica que sua adoção não se faz com base em um parâmetro comum

<sup>153</sup> Situações envolvendo os casos de agressão física com atendimento médico e tráfico de drogas.

É importante destacarmos que a tomada de decisão por parte dos CMCE das Escolas **A** e **B** converge no sentido de que o Projeto *tem intervindo de modo imediato* frente às situações de violência que surgem. É manifesto que os casos atuais surgidos nesses ambientes têm sido abordados a partir desse espaço. No entanto, poucos são redimensionados em uma perspectiva democrática que é inerente à escola.

Essa pouca resignificação das questões ligadas à violência é observada a partir da própria forma com que os casos são geridos. Se compararmos a forma como se resolveram casos distintos de violência nas Escolas **A** e **B** (por exemplo, uma agressão física leve e um caso de bullying) veremos que as práticas de resolução das questões são, recorrentemente, as mesmas medidas autoritárias, de disciplinamento e de punição.

O modo como se dá a gestão e/ou resolução dos casos de violência trazidos nos quadros acima, tanto na Escola **A** como na Escola **B**, indica a construção de um espaço de mediação de conflitos escolares que não alcança um diálogo para além do mero cessar do conflito. O perfil das medidas tomadas pelos CMCE, frente aos diversos casos de violência, permite-nos essa compreensão.

Uma primeira ideia que reforça esse panorama liga-se ao modo como os CMCE se relacionaram com as famílias dos(as) alunos(as) envolvidos(as) em situações de violência. Inúmeras medidas trazidas acima, tanto no contexto da Escola **A** como da **B**, contemplam a participação dos(as) pais(mães) e/ou responsáveis nesse processo enquanto possibilidade de reforço à punição aos(as) alunos(as).

No entanto, a relação entre os CMCE e a família é sempre antecedida ou seguida por advertências, suspensões, ameaças e, até mesmo, transferências dos(as) filhos(as) – um modo sutil de expulsar o(a) aluno(a) –, ou seja, medidas que não aproximam os(as) pais(mães) da escola e, dessa forma, não contribuem para a restauração do clima escolar.

Como se vê nos quadros acima apresentados, os CMCE, ao *comunicarem ou convocarem os pais ou responsáveis* para tratar acerca de situações de violência que envolvem seus(as) filhos(as) passam a ter a oportunidade de inserir esses sujeitos em uma dinâmica de participação (SILVA 2000) no cotidiano das escolas, inclusive no próprio Comitê. No entanto a forma como se dá essa medida é sempre no sentido autoritário da relação: “/.../peço o comparecimento da mãe para resolver o problema”, ou “ficou acertado que os alunos irão trazer os pais para uma conversa com a direção”.

A presença dos(as) pais(mães) não se dá enquanto medida tomada no intuito de se trabalhar as relações (ACEVES, VARGAS, MOLINA, 2010), pelo contrário, é colocada como via a legitimar uma ordem de disciplinamento já instituída pela escola. Essa medida

predomina em relação aos dois CMCE analisados. Esse fator permite entender que esses espaços são ocupados, nesse segundo momento de mediação, não mais pelo Projeto Escola Legal, mas sim pela direção/coordenação das instituições, que, após “advertir”, “suspender” ou “mandar pra casa”, passa a dar maior aplicabilidade a essas medidas.

Ao se relacionar com os membros das famílias de modo apenas a encontrar possíveis culpados(as) quanto às questões da violência, os CMCE das Escolas **A** e **B** desconsideraram o âmbito familiar como espaço de sociabilidade, comunicação e construção de valores para além da escola.

Certamente, a falta de formação desses(as) profissionais faz com que a intervenção frente às situações violentas não atinja, no âmbito dos CMCE, um patamar de participação por parte de todos os membros das escolas na gestão/resolução dos casos de violência. Essa possibilidade é submergida pela rotina de comunicados e suspensões encaminhadas aos(às) pais(mães), como também se vê acima nas medidas tomadas: “/.../ *encaminho aos pais a suspensão do aluno /.../ e peço o comparecimento urgente para tratar sobre o seu comportamento de seu filho*”.

As medidas tomadas pelo CMCE situam a família enquanto reprodutora de disciplinamento dos(as) alunos(as), os Comitês das Escolas **A** e **B** desconsideraram a ideia de que a fala dos(as) pais(mães) e/ou responsáveis também pode contribuir para a mediação e para a compreensão de outras situações violentas. Assim, é possível apreender a noção de que as Escolas **A** e **B** não articulam a inclusão da família no processo de mediação dos casos de violência.

Observa-se, inclusive, a recorrência de atuações trazidas acima, tanto pelo CMCE da Escola **A** como da **B**, no sentido de se utilizar da imagem da família como alternativa a gerir dadas situações de violência a partir de uma lógica de medo. Ao *advertir o aluno de que caso reincida serão chamados seus pais ou responsáveis*, o Comitê – e a escola – incorporam um discurso de ordem baseado num contrato de temor, o qual durará enquanto persistir esse sentimento. No entanto, não deixamos de considerar que a família é um parceiro fundamental da escola e que, sim, também será preciso tê-la presente nesse espaço. Questiona-se apenas a forma como os(as) pais(mães) são dispostos nessa relação<sup>154</sup>, enquanto mero instrumento à punição do(a) aluno(a).

A advertência, por si só, já é utilizada com o intuito de criticar, rotular, acusar, culpar e punir o *outro* (TEIXEIRA; PORTO, 1998). Nos CMCE, é antecedida ou acompanhada da

---

<sup>154</sup> Importante ser observado o 3º grupo de questões, que é proposto na III parte dessa pesquisa, a partir da página 178, como caminho à mediação escolar na perspectiva da educação em direitos humanos.

representação de poder exercido pelos(as) pais(mães) sobre o aluno(as). Ao potencializar a gestão imediata de situações de violência com base nessa imagem, as Escolas **A** e **B** não consolidam as relações a partir de princípios de reconhecimento do *outro*.

O modo como os CMCE das Escolas **A** e **B** agem em relação à inclusão da família nos processos de mediação traduz o não estabelecimento de vínculos entre esses espaços e os(as) responsáveis pelos(as) alunos(as), estando esse elo ainda disposto no jogo de forças escola *versus* família. Os CMCE assumem a posição das instituições de ensino enquanto espaço de cobrança por respostas imediatas da família.

Essa ideia perfaz a recorrência da medida tomada, nas Escolas **A** e **B**, na qual *o(a) aluno(a) é liberado(a) e só pode voltar às atividades escolares quando os pais ou responsáveis comparecerem a escola*. Essa é uma forma de, ao mesmo tempo, livrar-se da situação de violência – encaminhando o(a) aluno(a) para casa – e de cobrar soluções do problema a família, considerando o comparecimento – vazio de sentidos – enquanto sendo condição a não violência. Os livros-ata, nas escolas analisadas, funcionam como registro dessa cobrança, da obrigação de assinar uma espécie de “nota de culpa” pelo mau comportamento dos(as) alunos(as). Importante destacarmos que esse espaço pode funcionar como uma potencial ferramenta ao acompanhamento dos(as) filhos(as)/alunos(as), desde que estabeleça uma relação de trocas, baseada em reponsabilidades e não em ameaças recíprocas entre escola e família.

Esse é um dos pontos que consideramos como sendo um dos novos arranjos disciplinares instituídos na dinâmica do Projeto. Trata-se da apropriação dos livros-ata dos CMCE como sendo um “processo”, uma “nota de culpa”, uma “confissão” quanto aos casos de violência protagonizados pelos(as) alunos(as): *“os responsáveis pelos alunos /.../ assinam a presente ata”* ou *“segue a presente ata assinada pelos responsáveis”*.

O modo como as “ocorrências” estão dispostas, nos registros das Escolas **A** e **B**, remetem a esse documento como sendo uma alternativa à “memória” do disciplinamento, logo, desempenha um papel também agressivo na gestão dos casos de violência. Isso porque essa prática não contribui para a afirmação de valores e práticas mediativas, mas realça uma postura de autoritarismo seja por parte da escola ou em relação à família. Na análise dos referidos livros-ata, é perceptível que esse espaço tem se configurado enquanto mais um prolongamento das noções de poder, vigilância e controle (GUIMARÃES, 1985), exercidos cotidianamente pelas instituições de ensino.

Esses novos arranjos disciplinares também são observados a partir da consideração dos registros em que *não há descrição quanto ao desfecho da situação*. Trata-se da assinatura

por parte dos(as) alunos(as) quanto a alguma situação ocorrida cotidianamente na escola, mas que, após registrada em livro, passa a ter “nome” e “sobrenome”, ou seja, constrói-se um símbolo de vigilância – o registro – com a intenção de exercer poder.

Essa medida tomada pelos CMCE das Escolas **A** e **B** é reforçada pelo modo como estas instituições assumem o registro dos casos. Os Livros que são destinados a essa finalidade são denominados de “Livro de Ocorrências<sup>155</sup>”. Apenas no início do ano de 2013 é que, na Escola **A**, o tomo passa a ser chamado de “Livro de Registros do Projeto Escola Legal”.

Existe um aspecto bastante “policialesco” em relação ao modo como é feito o registro<sup>156</sup> das situações de violência nessas escolas. Ao que nos parece, em nada se diferencia a forma como é feito o registro em se tratando dos possíveis casos mediados pelo CMCE e aqueles feitos, rotineiramente, pela gestão antes de se punir, suspender e/ou expulsar o(a) aluno(a): *“o aluno /.../ assina esta ocorrência declarando que está ciente que deve se comportar /.../”*.

O registro desses casos em que não há um dado desfecho por parte dos CMCE justifica a centralidade do processo de mediação escolar e as recorrentes características de punição observadas nas medidas tomadas nesses espaços. Chegamos inclusive a nos questionar em relação às Escolas **A** e **B**: é possível visualizar-se algum processo de mediação nesses registros? Algum outro ator ligado ao Projeto, que não seja a equipe de gestão da escola, participou dessas anotações? Essa centralidade de atos na figura da direção e de suas extensões evidencia o controle sobre o outro como ainda sendo nos dias de hoje uma das marcas visíveis da gestão das situações de violência escolar (LÓPEZ, 2011).

Outra medida que expressa os limites existentes na atuação dos CMCE, nas Escolas **A** e **B**, diz respeito à apropriação da imagem de órgãos de controle como forma de também produzir uma situação de receio no(a) aluno(a) e, assim, interferir no ciclo de situações de violência.

Esse tipo de medida menciona, de maneira quase que unânime, a figura dos Conselhos Tutelares. Isso se deve ao fato de que a representação sobre a atuação desse órgão é, desde sua criação, distorcida quanto a sua essência, na qual o Conselho participa da atividade das escolas apenas em nome da ordem, visto da mesma forma nas instituições analisadas.

---

<sup>155</sup> É exercitado, nessa pesquisa, o esforço em não denominar as situações de conflito e/ou violência escolar como sendo “casos” ou “ocorrências”. Entendemos que as designações advindas dessas palavras situam esses acontecimentos em um plano superficial e negativo, pura e simplesmente problemático, desconsiderando, inclusive, as possibilidades de serem trabalhados e revertidos.

<sup>156</sup> Importante destacarmos que existem inúmeras normativas e instruções expedidas, internamente, pela Gerência de Educação Agreste Centro Norte no sentido de orientar o modo como deve ser feito o registro das situações de violência nesses livros-ata.

Ao advertir o(a) aluno(a) de que, caso reincida em uma dada situação de violência será convocado o Conselho Tutelar a postura das Escolas **A** e **B** personifica o medo (TAVARES DOS SANTOS; TEIXEIRA, 2013), dá nome e identidade à lógica de disciplinamento ao passo que tenta estabilizar e gerir as situações de violência no espaço escolar. O próprio distanciamento dos órgãos judiciais e policias em relação às escolas justifica essa recorrente representação e convocação do Conselho Tutelar, visto, erroneamente, como “polícia” nas escolas.

Para além da representação, nas Escolas **A** e **B**, também é recorrente a convocação dos Conselhos Tutelares quando ocorrem situações de violência – mesmo não se tratando de situações mais graves que ponham em risco a integridade de crianças, adolescentes e adultos. Por exemplo, em um registro de agressão verbal entre alunos(as) é trazido o seguinte trecho: “/.../ fica determinada a comunicação do Conselho Tutelar para acompanhamento do aluno /.../”. As escolas analisadas fazem uso dos espaços dos CMCE enquanto alternativa à docilização dos corpos e à constituição de uma cultura de rigor, manipuladas por um imaginário de autoridade.

Entre as medidas tomadas pelos Comitês de Mediação das Escolas **A** e **B** também impressiona a opção pela *transferência dos(as) ou de um(a) dos(as) alunos(as) para outra escola* como recurso a solucionar o problema de violência naquele espaço. Essa medida, na verdade, camufla a ideia de expulsão do(a) aluno(a). Além de trazer grandes prejuízos ao processo de ensino aprendizagem dos(as) envolvidos(as), essa medida expressa o esfacelamento da ideia de convívio escolar com a singularidade humana (VANEGAS, 2010) enquanto possibilidade à resignificação dos laços socioafetivos entre os sujeitos e a instituição, e vice-versa.

Essa medida representa o avesso da proposta da mediação das situações de violência escolar e dos direitos humanos, e faz jus ao senso comum de que a escola é, por vezes, autoritária: “/.../ ficou acordado entre a escola e os responsáveis pelo aluno /.../ que o mesmo terá sua transferência para a escola /.../”.

Mesmo sendo visto um número razoável de registros em que os CMCE das Escolas **A** e **B** fizeram uso da *gestão das situações de violência baseada no diálogo*, esses ocorridos terminam sendo submergidos por todo o cenário descrito anteriormente.

Ao nos referirmos as posições tomadas pelos CMCE quanto à solução dialogada de casos de violência, traduzimos a ideia de que a mediação se deu de modo a preservar o clima escolar, as relações empáticas entre os(as) alunos(as) e, principalmente, a potencialização das

conflitualidades enquanto possibilidade de construir um espaço democrático, cidadão e reconhecedor do *outro*.

Nesses casos, os registros das sessões de mediação aludem à importante participação dos diferentes sujeitos que compõem as escolas, articula as bases da diversidade e da diferença, afirma esse espaço como um canal de diálogo e aproxima diferentes atores sociais nos trabalhos de enfrentamento da violência nas escolas, em especial, a família.

O diferencial quanto à tomada dessas medidas, por parte dos CMCE das Escolas **A** e **B**, é visto pelo fato de que as decisões consideram as opiniões de todos os sujeitos envolvidos nas situações, não reproduz o sentido de judicialização dos casos, dialoga com as bases democráticas da escola, e, principalmente, preza pela manutenção e/ou reestabelecimento da convivência: *“Foi feita uma mediação com a mãe e com a aluna, a mesma contou o que vem acontecendo e a mãe pediu ajuda para que a filha pare de furtar /.../ a escola se comprometeu a acompanhar a aluna /.../”*.

A gestão de situações de violência baseada no verdadeiro diálogo assume, nessa medida tomada pelos CMCE das Escolas **A** e **B**, a prerrogativa de ação política. As instituições e os Comitês têm a oportunidade de atuar de modo a redimensionar o problema surgido para a construção conjunta de um quadro de ações que valorizem as vivências interpessoais e a cidadania nas escolas.

Esse panorama é observado quando os sujeitos entrevistados respondem as questões que indagam sobre que medidas foram tomadas, ao longo de 2014, em relação a cada tipo de violência. Independentemente do tipo de violência ocorrido, em sua maioria, os(as) entrevistados(as) costumam descrever situações de “conversa” como sendo a forma pela qual os CMCE buscaram gerir/resolver as situações de violência.

**Instrumentalizador 03** - *“Então, assim, a minha função é mais de conversar. Eu não gosto de dizer que eu faço palestras nas escolas /.../”*.

**Sujeito Beneficiado 01** - *“/.../ a gente conversa com o aluno e mostra qual seria a consequência disso”*.

As medidas tomadas a partir do diálogo reconhecem a importância da dialogicidade (HEREDIA, 2010) na gestão de situações de violência. No entanto, ainda convivem, nas falas dos sujeitos das Escolas **A** e **B**, com um panorama no qual as potencialidades dessa ferramenta precisam ser aperfeiçoadas. Sugere-se o diálogo quando já existe a violência e não ao contrário.



É nesse ponto que reside o que levantamos anteriormente, apesar de existir uma sensação positiva entre os sujeitos entrevistados em relação às intervenções imediatas dos CMCE frente aos casos de violência, no ano de 2014, essa perspectiva não alcança mudanças no dia a dia das instituições. Afinal, a mediação das situações de violência não é instrumentalizada a partir do pensamento de trabalhar comportamentos.

**Sujeito Beneficiado 02** - /.../ o nosso método aqui é a conversa, a gente tem o diálogo tanto com o professor, como com a gestão, com o Escola Aberta (*(programa de atividades nos finais de semana, nas escolas, com a participação da comunidade)*) e sempre atua conversando, as consequências do ato /.../ o nosso lema é aqui é o diálogo.

Assim, é difícil mensurar até que ponto a redução de situações de conflito e/ou violência nas Escolas **A** e **B** tem a contribuição dos Comitês de Mediação. Afinal, não se observa a instrumentalização cotidiana dessas práticas de diálogo. Essa ferramenta precisa quebrar com o imaginário escolar que posiciona as soluções aos casos de violência como sendo ligadas a mecanismos de vigilância, autoridade e punição, e que, igualmente, não reconhece nas bases democráticas e cidadãs. O diálogo para alcançar suas reais potencialidades necessita transversalizar os valores da prática da mediação.

Preocupa a falta de posicionamento da escola em se perceber e se colocar, pedagogicamente, frente aos problemas de violência escolar. Certamente, essa postura pouco propositiva é fruto da excessiva carga de trabalho a que os(as) profissionais da educação estão sujeitos, aliada às deficiências que a Rede de Educação possui. Assim, torna-se uma opção para a escola dispor de mecanismos como aqueles oriundos do Direito em detrimento dos fundamentos que balizam a experiência escolar – democracia, cidadania, empatia, reconhecimento do outro – para gerir/resolver situações de violência. O que preocupa é que esse cenário pode esvaziar os sentidos das ações que buscam reafirmar a convivência nas escolas como princípio basilar a formações educacional.

#### **4.3.2.2 Disciplina e disciplinamento: sobre os implícitos nos livros-ata dos Comitês de Mediação**

Uma das maiores preocupações quanto à gestão e/ou resolução dos casos de violência nas escolas **A** e **B** diz respeito à incidência de algumas ressignificações sobre disciplina e disciplinamento nos espaços dos Comitês de Mediação. A partir do desvelar dos casos

atípicos presentes nos livros de registro torna-se perceptível a apropriação desses espaços também como sendo novos arranjos ao disciplinamento dos(as) alunos(as).

Em se tratando dos registros feitos entre 2011 e 2013 pelas escolas estudadas, existem alguns “estilos” e marcas próprios à redação dos termos que nos chamam a atenção.

Em sua maioria, os registros são feitos pela gestão ou por algum(a) outro(a) profissional ligado(a) a ela (secretário(a), técnico(a) educacional, professor(a) de apoio). Considerando o fato de que a equipe de professores(as) e de alunos(as) das IES só se faz presente uma vez por semana nas escolas, nos demais dias em que ocorrem situações de violência o livro-ata se torna uma espécie de “livro da lei”. Esse espaço é utilizado com a mesma lógica jurídica que impera nas sessões de mediação rotineiramente realizadas e já discutidas, fator que explica parte das características das medidas tomadas pelos CMCE das Escolas **A** e **B**.

A escrita do “Livro de Ocorrências” possui características de um registro na primeira pessoa, predominantemente subjetivo: *“chamei a mãe para conversar”*; *“a professora pede o comparecimento dos pais”*; *“solicitei a presença dos pais ou responsáveis”*. O registro se dá, por diversas vezes, no sentido de pôr em evidência que os casos descritos já se tornaram uma questão “fora de controle”, e que, por isso, se justificam quaisquer medidas – punitivas – tomadas, conforme vemos no seguinte trecho: *“Devido à indisciplina do aluno, convoco os pais por se tratar de uma questão de urgência”*.

A possível “urgência” está ligada a uma resposta rápida, muitas vezes incompatível, meramente punitiva ao caso – trata-se da correição pela penalidade. Corresponderia à ideia de que, agindo dessa forma, pode-se coibir novas situações de violência. O que corrobora com a ideia de que a escola ainda convive e faz uso do senso comum presente no discurso oficial, que pode responder a situações de violência a partir de uma matriz de punibilidade. A penalidade passa a ser o recurso à gestão da violência, ao passo que o livro corporifica a noção de castigo pelo ato praticado.

Atuar frente à violência escolar como sendo uma “ocorrência” denota a existência de um objeto que é situado num discurso de ordem (ALVES, 2006). É a partir dele que a escola se serve de mecanismos, no caso, os registros, para inscrever os(as) alunos(as) em um plano normativo e cultural que passa, segundo Guimarães (1985) e Silva e Salles (2010), pelo estabelecimento de forças ligadas à reafirmação da autoridade da escola e subordinação do alunado.

O livro-ata funciona, mais uma vez, como uma passagem à “autorização” – ao passo que ameniza – a tomada de decisões que visam disciplinar, em vez de mediar as questões

conflitivas e/ou violentas. As medidas descritas nos textos de registro sempre colocam a situação de violência como sendo um “problema”, na conotação negativa do termo.

A Escola **A** têm registrados 135 (cento e trinta e cinco) situações de violência, entre 2011 e 2013. Já a Escola **B** registrou 56 (cinquenta e seis) situações presentes em livro-ata. No entanto, em se tratando desse número total de casos, há inúmeros registros que nos chamam atenção por não se tratarem ou não detalharem uma situação que, por ventura, pudesse ou tivesse sido mediada junto aos CMCE. Os registros se dão em um tom e com a intenção de disciplinamento.

Assim, o modo como as “ocorrências” estão dispostas, nos registros dos livros-ata das Escolas **A** e **B**, remetem a esse mecanismo como sendo uma alternativa ao disciplinamento, vigilância e exercício poder, desempenhados no sentido de punição, desta vez, pela própria escola. Afinal, apesar de desgastados nas escolas, esses sentimentos ainda resistem – e persistem – enquanto mecanismos de controle a partir do autoritarismo.

Alguns fragmentos<sup>157</sup> dessas notas reforçam nosso olhar. Por vezes as escolas situam o “universo do livro-ata” como extensão de uma cultura cotidiana de advertências, todas elas vazias de diálogo, baseadas pura e simplesmente no exercício de poder: *“Os alunos estão sendo advertidos, por enquanto não iremos chamar os pais”*.

Grava-se, ao mesmo tempo, nas linhas dessas “ocorrências”, a existência de outras práticas cotidianas de vigilância e disciplinamento, que têm a intenção de docilizar corpos e pensamentos (GUIMARÃES, 1985): *“Os alunos acima estavam em sala de aula no horário do intervalo a aluna sentada no colo do aluno, chamei atenção eles se assustaram falando que isso é muito natural, pedi pra os alunos chamar os pais para resolver junto a Escola”*. O registro seria, nesse caso, uma ação de “reforço” à lógica de homogeneidade exercida nesses espaços.

A peculiaridade desses casos que fogem à regra de registro, nos livros-ata das Escolas **A** e **B**, materializa a representação de um espaço que necessita higienizar para disciplinar, homogeneizar para poder exercer controle. Aspetos que, como vimos, são fortemente observados quanto à tomada de decisão por parte dos CMCE das Escolas **A** e **B**. O afloramento cada vez mais exacerbado desses fatores incide naquilo que Silva e Salles (2010, p. 08) denominam de “violência endêmica das relações escolares” e que Tavares dos Santos (1999) afirma ser reflexo da fragmentação buscada pela escola, quando se trata da solução de possíveis casos de violência.

---

<sup>157</sup> Os possíveis erros e/ou problemas de construção textual foram preservados. Todos os trechos transcritos correspondem ao original.

As anotações dessas “ocorrências” aludem a uma disputa – quase braçal – em se desfazer dos que fogem à regra: “*A aluna [...] apresenta um grande desinteresse pelos estudos e tem um comportamento muito agitado procuramos também o NAS (Ação Social) da GRE [...] a mãe procurou a Escola para remanejá-la para a Escola [...]*”. “Registrar” também é um modo pelo qual a escola se legitima frente aquilo que não tem justificativa, é uma das formas sublimar um possível erro. Ao fazermos menção a essa característica, não deixamos de considerar que esses espaços também significam no acompanhamento dos casos mediados, mas que, do modo como são apropriados, terminam por ser descaracterizados em relação a essa função.

Nesse universo de situações de violência descritas, nas Escolas **A** e **B**, outro grupo de registros que ganha destaque é o expressivo número casos de indisciplina que são relacionados como sendo situações de violência, ou seja, casos que não foram contabilizados nesta pesquisa por não se tratarem de episódios de violência. Mas, estão presentes nos livros-ata das Escolas **A** e **B** como violências. Em outras palavras, trata do número de vezes em que a violência **é colocada** como sendo indisciplina.

Essa ocorrência, na Escola **A**, corresponde ao registro de 95 (noventa e cinco) casos. Quanto à Escola **B** esse número de situações de indisciplina tomadas, erroneamente, enquanto violências apresenta 20 (vinte) casos. Se buscarmos o registro correto<sup>158</sup> de situações de violência entre 2011 e 2013, esse registro de casos de indisciplina corresponde a 70,3% dos registros existentes na Escola **A**, e 35,7% dos casos presentes em livro-ata na Escola **B**.

Ao longo das anotações, alguns termos marcam as denominações ao passo que justificam a alocação dessas situações no “Livro de Ocorrências”. Trata-se a questão da indisciplina em relação aos casos ocorridos nas Escolas **A** e **B** como sendo: “*problema*”, “*mal comportamento*”, “*questão urgente*”, “*problema de família*”, “*perturbação*”, “*brincadeira*”, “*bagunça*”, “*atividade suspeita*”, dentre outros termos. Esse quadro denota que a indisciplina é realmente um problema que tem várias justificativas.

Assim, o contexto evidencia que a tomada de decisões dos CMCE, nas referidas escolas, é fundada na categoria “poder”, seja no sentido punir ou no de homogeneizar.

Esse panorama é realçado pelo fato de que, ao lado dessa descrição da indisciplina enquanto violência, há outro elemento importante a ser ponderado, que diz respeito às situações em que mesmo sendo especificado o tipo de violência em cada caso registrado, as circunstâncias descritas sobre esses episódios **também** são dispostas como sendo questões de

---

<sup>158</sup> Ou seja, o registro dos casos em que realmente ocorreu algum tipo de violência, conforme analisamos e apresentamos anteriormente a partir dos livros-ata das duas escolas.

indisciplina. No entanto, não deixamos de ponderar que situações de violência também podem decorrer de casos de indisciplina.

Isto é, além dos números acima que especificam como violências questões de indisciplina, ocorre também a relação inversa. No universo de 135 (cento e trinta e cinco) registros da Escola **A** e as 56 (cinquenta e seis) situações presentes nos livros-ata da Escola **B**, são vistos – sem qualquer relação com suas características – casos de violência como questões de indisciplina escolar.

Ao nosso ver esse “reforço”, a partir do apontamento de noções secundárias às circunstâncias principais de violência, pode surgir como tentativa exercida pela escola em planejar os ocorridos nesse espaço, na intenção de pôr no mesmo círculo de punitividade diferentes situações, esquivando-se da possibilidade de atuar na raiz do problema.

É recorrente nos registros desses episódios a utilização de ideias relacionadas à “*desobediência*”, “*desordem*” ou “*falta de disciplinamento*”. Essas alusões soam enquanto táticas à apreensão – superficial – dos casos de violência e, principalmente, na determinação – mecanicista – de soluções aos mesmos, como se observa no seguinte trecho: “[...] *chamei a mãe para conversa e providência tomada na próxima quarta-feira a mãe do aluno vai ser chamada para resolver o problema de indisciplina*”.

Há certa pessoalidade nos registros, muitos deles feitos em primeira pessoa, o que denota uma decisão tomada a partir de princípios pessoais: “[...] *peço que a mãe compareça nesta escola a fim de resolver o problema de indisciplina do mesmo*”. Assim, o “Livro de Ocorrências” é apropriado por mecanismos de controle da instituição. Este documento de inscrição quanto à performance do CMCE e das situações de violência é redesenhado e utilizado como mais uma ferramenta – panóptica – domínio sobre o *outro*.

Também é recorrente, na escrita dos registros, passagens com conotação que deixam em aberto ou trazem inúmeras interpretações, quase sempre negativas, a possível conduta do(a) aluno(a): “*se comporta muito mal na escola*”, “*descumprindo nossas ordenas novamente será encaminhado para*”, “*o aluno atrapalha as atividades*”, dentre outras descrições. Esse recurso funciona como uma das faces da arbitrariedade exercida, principalmente, com a intenção de instituir uma ideia de ordem global, que, em tese, reprime e pune.

Outro fator que preocupa, ao lado do que fora descrito, é o fato de que, ao longo dos contatos feitos com as equipes gestoras das Escola **A** e **B**, chegamos a ouvir que não se costumava realizar os registros dos CMCE de modo contínuo, por entender que eles eram, muitas vezes, desnecessários. Que só se fazia o registro de situações que demandassem, no

entender da equipe gestora, maior relevância, as quais seriam as violências físicas e relacionadas a drogas.

Para que se mantenha a ideia de que as normas instituídas são eficazes deve haver evidências que as ratifiquem. Essa é a função desse “registro seletivo”. É por meio dele que a instituição define o que é considerado mais grave, a partir do que ocorre no cotidiano da escola, fazendo menção apenas as situações que, teoricamente, suas normas de controle alcançam e solucionam.

Segundo Abramovay (2002b; 2005a) as formas de punição contemporânea na escola buscam se assemelhar a de órgãos oficiais, principalmente do campo da lei e justiça. Trata-se de um problema histórico e crônico, do qual as Escolas **A** e **B** também não se desvencilharam.

Assim, a banalização das medidas tomadas frente aos casos de violência, nas escolas estudadas, é visto como possível recurso didático ao disciplinamento, vigilância e punição. Inscrever a ideia de “indisciplina” enquanto prática de “violência”, e vice-versa, significa, nas palavras de Cardia (2003), em um *modus* viciado sob o qual as instituições sociais – dentre elas a escola – operam na repercussão de uma socialização, comportamentos, crenças e construção de valores ainda mais violentos.

#### **4.4 Educação em direitos humanos e mediação escolar**

O último grupo de análises parte da leitura das ações do Projeto Escola Legal na perspectiva da educação em direitos humanos. Ao longo das observações realizadas e da leitura do material coletado para este estudo, são presentes as menções quanto à ideia da EDH desenvolvida no Projeto, o que nos levou a instrumentalizarmos essa categoria a partir do seguinte descritor e grupo de questões:

##### **I - Propriedades da educação em direitos humanos nas ações do Projeto Escola Legal;**

- a) Clima escolar e cidadania nas escolas estudadas; e
- b) A sistemática e a vivência de ações a partir da educação em direitos humanos no Projeto Escola Legal;
- c) Os Comitês de Mediação e os direitos humanos: em foco os espaços de diálogo;

#### 4.4.1 Algumas ideias sobre clima escolar e cidadania

O grande desafio da institucionalização da educação em direitos humanos, na escola contemporânea, diz respeito a conseguir que este preceito alcance uma condição de política sustentável e multidimensional.

Partimos do pressuposto de que as informações levantadas sobre o clima escolar<sup>159</sup> das Escolas **A** e **B**, ainda traduzem a necessidade de se construir um espaço escolar capaz de autogerir as situações de violência como sendo parte de um processo de educação para a cidadania e para os direitos humanos. Em outras palavras, as ações do Projeto Escola Legal, na efetivação de um quadro contínuo e institucionalizado de mediação escolar tem estado pouco relacionadas a esses preceitos, assumindo mais a forma de pequenas ações, pontuais, que um trabalho sistemático em direitos humanos.

Na concepção dos sujeitos entrevistados, a contribuição das intervenções dos Comitês de Mediação, em nível interpessoal – seus resultados imediatos na diminuição da violência nas escolas estudadas – não tem se consolidado no plano coletivo. Afinal, não articulam a prática da mediação escolar, na perspectiva da educação em direitos humanos, com os demais espaços e sujeitos ligados as escolas. Esse quadro estaria visível no fato de que não há ligação das bases que fundam as práticas da mediação de conflitos com uma perspectiva de multidimensionalidade dessas ações como estando também voltadas à consolidação da cidadania e dos direitos humanos, pois, não existe um trabalho formativo em educação em direitos humanos nas duas escolas estudadas.

**Aluno Beneficiado 04** - *“Eu vejo, como eu lhe disse, eles vêm, conversam com o aluno, se possível, chamam os responsáveis por ele, conversam, entram em um acordo. Pronto”.*

Um clima escolar propício às interações entre os sujeitos precisa advir de referenciais básicos que possibilitem uma sociabilização compromissada com a reciprocidade, dentro da escola (SILVA, 2010b). Como se vê no trecho acima, a política de mediação de situações violentas, desenvolvida pelos CMCE nas Escolas **A** e **B**, precisa abarcar e trabalhar toda a dimensão do problema da violência em uma dimensão mais ampla da questão, para além das incivildades cotidianas. Apenas a partir de um projeto amplo de formação para a cidadania é

---

<sup>159</sup> Concebemos a ideia de “clima escolar” como sendo o conjunto de fatores pedagógicos, instrucionais, físicos e humanos que contribuem – ou não – com a construção de um ambiente escolar propício às interações humanas e a aprendizagem.

que se pode pensar a diminuição das situações de violência, e, conseqüentemente, um clima escolar saudável.

Ao atuar e focar na construção de uma gestão dos conflitos sob uma perspectiva pontual e interpessoal, voltada para os problemas de violência “aparentes” – geralmente aqueles ligados a agressões físicas e verbais – os CMCE das escolas estudadas desconsideraram a manutenção de um clima escolar sadio às relações humanas como sendo uma questão de fortalecimento das experiências de cidadania nesses espaços (BENEVIDES, 1998; SILVA, 2000).

Uma leitura ampla das falas dos sujeitos traz a noção de que existe uma dicotomia entre “mediar às situações de violência” e “consolidar um clima escolar fundado numa educação para a cidadania”. É nesse sentido que, para eles(as), o Projeto Escola Legal não alcança, a partir da mediação escolar, a construção de um clima institucional de vivências cidadãs. Em outras palavras, a escola não vivencia, por completo, essa experiência de prevenção/intervenção às situações de violência:

**Instrumentalizador 01** - *“Para um total de alunos, não. É isso que eu quero atingir. Está proporcionando para A, B, C alunos que estão em uma situação de agressividade, que já gerou conflito, e por que não se deu um pouco mais? É isso que eu me preocupo, porque se evita, não chega a isso”*.

Essa é uma ação que tem início no plano individual, mas que exige uma articulação ainda mais intensa no plano coletivo. Vê-se, conforme o trecho acima, que a mediação realizada ocorre, predominantemente, a nível interpessoal precisa dimensionar e consolidar, no coletivo, uma perspectiva cidadã como sendo fundamento e objetivo na busca por relações não violentas nas escolas estudadas. Afinal, o Projeto Escola Legal nasce a partir da intenção de tornar a escola um espaço mais agradável e voltado para a cidadania, o que não destoa ou se afasta da política dos Comitês de Mediação Escolar.

A fala aponta também que o Projeto, nas Escolas **A** e **B**, necessita construir um processo de conscientização coletiva rumo à gestão positiva de conflitos, o qual não pode ser implantado senão a partir das discussões em torno da cidadania e dos direitos humanos, na escola. Pois, um clima escolar capaz de administrar os problemas de violência é construído a partir da inserção dos sujeitos num cenário de práticas cidadãs e de pertencimento. Em outras palavras, a possível pacificação dos casos de violência, a partir do Comitê de Mediação, precisa assumir uma postura interdependente com um projeto de escola que pratique e vivencie os direitos humanos (MUJICA, 1999).



Ainda sobre a visão assumida acima, a mesma traduz a ideia de que a maneira como o Projeto Escola Legal atua nas instituições analisadas, concebendo e instrumentalizando a mediação escolar – de modo imediatista e com foco apenas na violência interpessoal – influi no pouco alcance dessa prática como também sendo constituidora do clima escolar saudável à interação humana.

**Instrumentalizador 01** - *“o Projeto /.../ ele dá resultados, ele dá resultado pontual, ele dá resultados práticos”.*

**Sujeito Beneficiado 03** - *“/.../ eles reúnem os alunos tentam conversar de uma maneira mais amistosa. Sempre há essa intervenção nesse sentido”.*

As ênfases apontadas acima denotam que as contribuições do Projeto na gestão de situações violentas, assume uma dimensão muito mais interpessoal dos casos. Essa perspectiva precisa ser ampliada no cotidiano das escolas, sem interrupções de tempo, sujeitos e espaços (SILVA, 2010b; 2004). Apenas desse modo é que as escolas atendidas poderão incorporar no seu dia a dia e nas atitudes dos(as) alunos(as) um modo diferente de pensar e agir.

Tanto o quadro de violência como a própria ideia de um clima escolar, fundado nas relações com o *outro*, guardam ligação com o modo pelo qual as Escolas **A** e **B** concebem a contribuição da mediação escolar nesse processo. Fica visível que “mediar conflitos” – intervenção pontual aos casos de violência – não é uma postura que visa à construção de uma escola cidadã a partir da convivência, por isso, seriam processos distintos. Quando, ao contrário, a ideia de clima escolar e de enfrentamento a situações de violência também são resultado da instrumentalização de questões relacionadas com a comunicação e o com a aceitação do *outro*, que é diferente de nós (CANDAU, 2003; SILVA; AGUIAR, 2009), aspectos fundantes dos preceitos de cidadania na escola.

Essas ideias correspondem à noção de que, nas Escolas **A** e **B**, a atuação do Projeto Escola Legal termina por não apresentar princípios de cidadania como alternativas a intervir, para além do interpessoal, frente ao fenômeno da violência, conforme destacado na fala a seguir:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Pouco. Deveriam trabalhar questões mais amplas da violência e drogas, através de um projeto que desenvolvesse, que mostrasse, que conversasse, que nos casos mais difíceis nós pudéssemos ir além daqui, pois existem tantos órgãos, ONGs que trabalham com essas questões que agridem tanto a sociedade, então eu acho que isso seria um caminho. Acho que deveria haver essa articulação”.*

O trecho acima representa a ideia de alguns dos sujeitos entrevistados quanto a não concepção da escola como um espaço de articulação para o enfrentamento a violência. Certamente, são visões que decorrem do fato de que os Comitês têm se construído como espaços paralelos as instituições, nos quais o trabalho de gestão/resolução dos problemas de violência não dialoga com os demais espaços das escolas atendidas.

Deixa de ser levado em consideração que a escola é um “espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2006), fato que pode repercutir diretamente na construção de um clima escolar violento. Ao não trazer a própria instituição como sendo espaço a essa articulação, os sujeitos denotam uma das características frágeis dos CMCE implantados pelo Projeto Escola Legal, a de que esses espaços são, majoritariamente, ocupados por sujeitos estranhos à instituição e atuam de maneira desprendida à própria realidade das Escolas **A** e **B**. A articulação com a sociedade institucionalizada não pode ocorrer de modo desligado com a realidade das escolas.

Por isso prevalece a noção de que as intervenções dos Comitês pouco contribuem para uma emancipação cidadã dos sujeitos que compõem as escolas atendidas frente aos problemas de violência. As escolas analisadas, por não terem formação para o trabalho com as práticas de mediação, se tornam dependentes de atitudes pessoais que busquem mobilizar os sujeitos e esses espaços:

**Membro do Comitê 01** - *“a gente está na busca pela mudança, dessa mudança de falta de compromisso de alguns colegas, em ter um compromisso maior, que a gente sabe que quando o professor não se preocupa com isso, o aluno dá ao descaso, a escola só piora, então é tudo isso /.../”*.

Pacheco (2006) reforça que essa perda de laços com a escola é um dos principais fatores a um cenário de violência. Assim, é cogente que a prática escolar esteja orientada para a educação em direitos humanos e para a cidadania, desafios ainda cogentes ao PEL, nas Escolas **A** e **B**.

O cenário descrito acima é reforçado pelas percepções alcançadas ao longo das observações. A recorrência de falas como: *“eu não tenho mais o que fazer”* ou *“não farei mais nada”*, eram recorrentes por parte dos(as) profissionais ligados(as) as escolas analisados – principalmente por professores(as) – na busca por soluções as situações de violência junto ao CMCE. Novamente, esses espaços não ampliam a prática da mediação escolar enquanto um elemento de formação para a cidadania. Afinal, o clima escolar mantém relação direta com a forma cívica pela qual os sujeitos interatuam uns com os outros, em prol da qualidade

das relações na escola, e são os(as) professores(as) um(a) dos(as) principais agentes desse processo.

Desse modo, a dificuldade em articular as práticas de mediação com os preceitos de uma escola cidadã, enquanto sendo bases ao enfrentamento da violência, nas Escolas **A** e **B**, reside no próprio fato de que os sujeitos parecem não reconhecer a existência de canais de cidadania (ARANGO, 2010) nesses espaços. Esses canais são bloqueados por um cenário no qual, normalmente, os sujeitos que atuam junto aos Comitês não conhecem o dia a dia das escolas atendidas – por não fazerem parte dela – por isso as mediações terminam por influir pouco na construção de novas estratégias a colaboração e participação frente à violência na escola.

O Projeto Escola Legal, nas Escolas **A** e **B**, por não trabalhar as técnicas de mediação de modo a incluir os sujeitos que fazem parte das instituições desconsidera a perspectiva integrada entre essa prática e as diretrizes da educação em direitos humanos, elo que pode consolidar nesses espaços uma postura de gestão das situações violentas. Pois, é do clima escolar construído que decorre a estabilização das relações interpessoais.

Quando percebidos alguns episódios de conflito e/ou violência ao longo das observações, nas Escolas **A** e **B**, pôde-se notar que a postura de alguns(mas) agentes escolares, na preservação de um quadro institucional propício a consolidação de valores humanos, não mantinha relação com a política do Projeto. Tratava-se de atitudes que advinham do interesse pessoal em atuar na gestão dos casos de violência:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“/.../ hoje, devido eu procurar entender esses alunos, vejo minha sala diferente /.../ a gente vê que a educação e um carinho que eles não tiveram faz toda a diferença pra eles”.*

A fala nos mostra que as experiências individuais são de extrema importância para a consolidação de uma escola cidadã e, conseqüentemente, não violenta. O PEL carece, nas escolas estudadas, de um processo de sensibilização que se aproxime da realidade e que propicie às pessoas ligadas as escolas atendidas reconhecimento de que o tema da violência afeta a todos(as) (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999). Só a partir do envolvimento de todos(as) que fazem parte da escola é que se pode pensar nesse espaço como sendo coletivo. E esse processo ainda precisa se dar, na dinâmica do PEL, a partir de uma visão integrativa das expressões que a cidadania e os direitos humanos assumem nos espaços escolares atendidos, os quais podem ser decisivos à constituição de um clima escolar não violento.

Como já mencionamos, as realidades das Escolas **A** e **B** mostram que esses espaços são extremamente dependentes da atitude pessoal de alguns(mas) agentes escolares em buscar construir tecidos de cidadania nesses ambientes. Apesar de ter uma potencial base de integração, o Projeto não estaria trabalhando, a partir da mediação escolar, o caráter eminentemente político (ARANGO, 2010) e de cidadania que essa prática possui. A dinâmica assumida pelo PEL, nas escolas analisadas, ainda não aponta para as práticas de mediação como instrumentos direcionados a uma mudança positiva de mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos (BENEVIDES, 1991) pelo fato de que o objetivo de mediar à dimensão interpessoal das violências se sobressai em relação à constituição mais ampla do clima escolar. Deve-se tencionar que os valores citados podem se transformar em práticas de prevenção e gestão da violência.

O pouco envolvimento na política de mediação de situações violentas, por parte dos membros das escolas estudadas, é reflexo do esfacelamento da ideia de cidadania e do clima escolar nesses espaços:

**Sujeito Beneficiado 03** – *“Quem está à frente de um Projeto como esse tem que ter a sensibilidade de perceber **que nem sempre a gente está com disposição, quer dizer, disponível, /.../ que nem sempre a gente tem o tempo de sentar e dizer ‘oh, tá acontecendo isso e isso’**”.*

Os sujeitos ligados à escola e que também seriam responsáveis por instrumentalizar as ações junto aos CMCE não se veem incluídos na dinâmica do Projeto Escola Legal, o que reforça a ideia de que “conceptos como clima escolar han cobrado especial relevancia en las escuelas como posibles factores protectores frente a la violencia” (TIJMES, 2012, p. 105). Observa-se que a política de mediação escolar de situações de violência, nas Escolas **A** e **B**, necessita de ações que mobilizem e incluam – no sentido de pertencimento – os membros das instituições. As escolas estudadas ainda precisam de contribuições no sentido de que se passe a assumir esses espaços enquanto potenciais promotores de diferentes formas de convivência, o que influi na ideia de pertencimento escolar (MUJICA, 2009).

A partir das análises alcançadas, entendemos haver alguns desafios e também perspectivas ao Projeto Escola Legal para que essa política seja instrumentalizada de modo a conceber a cidadania enquanto concepção do processo de formação educacional mediativa.

São trazidas, pelos sujeitos da pesquisa, algumas características e/ou desenhos, quanto ao clima educacional das instituições, que constroem, essencialmente, a importância de se gerir os problemas relacionados à violência nessas escolas, sob o prisma das práticas cidadãs.

**Instrumentalizador 03** – *“Eu penso que essa escola, por si só, é um lugar... bastante hostil, eu acho que a hostilidade na escola é um fator de violência, /.../ as diferenças são pouquíssimo respeitadas, então eu penso que essa dificuldade que os professores, gestores, /.../ supervisores têm de lidar com a diferença /.../”.*

O trecho descreve uma das características notadas durante as observações nas Escolas **A** e **B**, que traduz o desrespeito existente em relação à condição pessoal do(a) outro(a). Vê-se que, mesmo sendo formalmente instituídos os espaços de diálogo através dos CMCE, é um dos grandes desafios às escolas analisadas o de levar os sujeitos a pensar e a interagir de modo positivo. O que reforça nossa hipótese de que a mediação escolar, quando intercedida por preceitos ligados à educação em direitos humanos e a cidadania, pode trabalhar as dimensões da diversidade e da diferença nas práticas mediativas. Afinal, a forma positiva e plural a partir da qual se busca perceber e gerir as situações de violência pode promover o diálogo e a capacidade criadora dos sujeitos na construção da convivência na escola.

No entanto, Heredia (2010) aponta que essa possibilidade só é possível em ambientes onde as práticas de mediação se deem para além da solução do mero dissenso, que também intervenham no sentido de trabalhar a convivência a partir das bases da diversidade e da diferença. A mediação precisa assumir o trabalho de busca por elementos que tragam a compreensão do modo como a diferença se articula na situação de violência, e de como, a partir dela, pode-se construir o consenso.

As práticas de mediação desenvolvidas nas Escolas **A** e **B**, estimuladas pelo Projeto Escola Legal, necessitam articular de modo sistemático a multidimensional as bases dos direitos humanos como alternativa a afirmação da diversidade e da diferença. Afinal, os conflitos, nessas escolas, são predominantemente ligados a repulsa ao diferente.

**Instrumentalizador 03** - *“é preciso ter essa educação para o respeito às diferenças, para a tolerância, isso eu acho que gera muita violência, porque nós vemos índices muito altos de violência contra negros, contra homossexuais, não é? Contra pessoas, adolescentes que têm conflitos com a lei, então, assim, fugiu um pouquinho do padrão, digamos assim, de aceitação normal, então é uma vítima potencial de violência, e como a escola não sabe trabalhar isso, acaba que essa violência é da própria escola, por conta da sua ineficácia e também dos alunos com os outros que acabam, às vezes, até sendo estimulados por uma fala infeliz, né?”*

A narrativa acima alude a um cenário no qual a gestão das situações de violência, desenvolvida pelos CMCE, ainda necessita encontrar alternativas à convivência com o *outro*, em que processos de capacitação e formação devem ser permanentes.

Certamente, as Escolas **A** e **B** precisam potencializar os espaços, os currículos, os projetos político-pedagógico e as próprias relações existentes nesses espaços de modo que,

partir de práticas cidadãs, se possa conferir importância às interações humanas – com o diferente e o singular – na constituição do clima escolar (TOMÁS, 2010). Afinal, a arena positiva de dissensos em torno das ideias de diferença e diversidade, dialoga com os princípios de um contexto plural, que ressignifica as relações interpessoais e converge para um clima escolar não violento.

Por outro lado, nas escolas analisadas, uma das perspectivas que pode colaborar nessa mudança de atitudes, a partir da mediação escolar, pode estar na própria leitura do cotidiano feita pelos sujeitos em relação à “superação” de um histórico de violências já vivido, mas que, ainda hoje, é visto nas narrativas:

**Sujeito Beneficiado 02** - *“A escola que eu trabalho hoje eu digo que é uma escola respirável porque quando a gente chegou aqui o clima era tenso entre os alunos, era uma atmosfera pesada em termos de agressão, de tráfico, então, assim, hoje é menos duro”.*

A descrição assumida no trecho acima denota que motivação por uma mudança nos cenários de violência precisa acompanhar as práticas de mediação. O importante lugar ocupado por um clima educacional favorável à aprendizagem e a interação entre as pessoas que fazem parte das escolas é também perspectiva positiva a um processo permanente de gestão de conflitualidades. Esse aspecto vai além do próprio enfrentamento às questões de violência. Reforça a necessidade de se gerar um adequado clima de convivência escolar que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e que potencie o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Portanto, é necessário considerar a percepção dos sujeitos que compõe a Escola **A** e **B**, sobre o clima institucional desses ambientes, como um importante fator a ser trabalhado na mudança de quadros de violência. Construir a gestão de situações de violência deve significar na busca por um pensamento que administre os problemas de violência já vividos e os transforme em oportunidades:

**Aluno Atendido 02** – *“A escola /.../ há uns dois anos atrás era violenta. Tinha muito marginal, maus elementos. Aí vinha pra cá puxar confusões com os alunos, aí ficava aquela briga pra lá e pra cá, até que se resolveu, parou mais tudo isso”.*

A partir da fala acima, vê-se a intensidade com que o reestabelecimento da atmosfera institucional pode repercutir na afirmação de vínculos interpessoais e, possivelmente, nos processos de aprendizagem e não violência. Esses reflexos se dão, segundo Tijmes (2012, p. 106), devido ao fato de que a constituição de um clima escolar favorável implica em “la calidad general del centro que emerge principalmente de las relaciones interpersonales

percibidas y experimentadas por los actores”. No entanto, as falas dos sujeitos entrevistados nos mostram que essa é uma perspectiva pouco explorada pelo Projeto.

A mudança de atitudes frente aos episódios de possível violência, nas Escolas **A** e **B**, precisa incidir, positivamente, no cotidiano das instituições, privilegiando espaços e princípios de cidadania como sendo norteadores da função social da escola.

**Sujeito Beneficiado 02** – *“Hoje eu digo a você que a gente convive num ambiente mais harmônico, temos situações de conflito? Temos! Mas hoje a gente tenta conduzir isso”*.

O Projeto Escola Legal necessita trabalhar dimensões como as trazidas no trecho acima, onde algumas das características apontadas quanto à preservação do clima educacional, dão-se no sentido oposto da concepção de um espaço escasso de interações humanas, não propício à construção da emancipação dos sujeitos frente às violências.

Ainda, as ideias trazidas pelos sujeitos reforçam uma percepção de que os fatores relacionais (ABRAMOVAY, 2005b) – interação entre os diversos sujeitos que fazem parte da escola, espírito de coletividade e mutualidade – e organizacionais (ALVES, 2013) – estabelecimento de formas dialogadas de gerir os processos de aprendizagem e as situações de violência – podem ser decisivos na delimitação da atmosfera educacional. No entanto, os sujeitos da pesquisa não corroboram o fato de essas dimensões serem alcançadas pelos trabalhos dos CMCE.

Seguramente, a consolidação de um clima escolar favorável à aprendizagem e a interação humana, nas Escolas **A** e **B**, por si sós, não significam ou são as únicas variáveis responsáveis pela solução dos possíveis problemas de violência, entretanto, quando mediados por princípios de uma escola participativa traduzem uma maior confiança na retomada de um ambiente integrado e pautado em relações sadias. Podemos observar esse sentimento no trecho abaixo:

**Aluno Atendido 01** – *“Mais as agressões são bem complicadas”*.

**Entrevistador** - *Por quê?*

**Aluno Atendido 01** – *“São constantes, muito. Mas a escola está melhorando. A gestão é boa, os funcionários são respeitadores, todos ajudam /.../”*.

A posição de positividade assumida acima, em relação à instituição, caracteriza o entusiasmo e a intenção em superar as situações de violência vividas. A postura do(a) entrevistado(a) exprime um processo de afirmação coletiva *a partir do* espaço educacional, cidadão e participativo. Este seria, segundo Tijmes (2012, p. 106), mais um dos desdobramentos de um clima escolar sadio, o qual gira em torno da concepção de cidadania.

Mesmo que a violência seja uma constante no ambiente das Escolas **A** e **B**, observamos que há a construção de sentimentos individuais que poderiam ser potencializados nesses espaços, pelos Comitês de Mediação de conflito.

As leituras realizadas traduzem a ideia de que o Projeto Escola Legal tem deixado escapar grandes potencialidades, naturalmente presentes nas escolas **A** e **B**. Afinal, estes valores, diante de situações de violência, agregam importância a “la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje afectivo y el desarrollo de actitudes positivas” (TIJMES, 2012, p. 107), as quais têm relação direta com o clima escolar positivo e não violento.

É imprescindível que a mediação escolar desenvolvida nas escolas estudadas almeje a mudança positiva de atitudes, no sentido de construir uma atmosfera educacional aberta e integrada, visando repercutir no modo como os sujeitos se colocam frente a situações de violência.

No entanto, esse objetivo precisa se desvencilhar de pontos que pouco contribuem com uma escola cidadã, os quais estão presentes nas falas dos sujeitos.

As concepções sobre o clima escolar, para os sujeitos das Escolas **A** e **B**, fazem eco sistemático a questões relacionadas ao ensino formal como sendo basilar a uma escola não violenta. Diferentemente da noção de pertencimento, os aspectos ligados à formação (como recurso a denotar a capacidade acadêmica dos sujeitos) e sobre outras questões (estritamente pedagógicas), são os fatores que podem não trazer a ideia de clima escolar enquanto produto de interações cidadãs.

Na postura assumida pelos(as) entrevistados(as) é visível a crença de que eles(as) confiam ao processos formais e de aprendizagem, assumidos pelas instituições, a construção da convivência escolar:

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Então, a escola é mantenedora desse conhecimento que é tido como formal, ela tem esse papel como função social de formar o aluno”*.

A fala do sujeito refere-se à consolidação da atmosfera escolar sob a perspectiva da organização pedagógica tradicional. Isso denota que o fato de que as escolas têm se utilizado, como nesse caso, de fatores ligados a estabilização das estruturas pedagógicas como recurso a compor o clima escolar a partir da “formalização” do ensino o qual se sobressai frente a elementos ligados à interação humana, nesses ambientes e processos.



Diferentemente dessa proposta, a escola necessita assumir um processo de formação norteado por valores e visões de mundo que incluam, pluralizem e diversifiquem os espaços e as interações na escola (BITTAR, 2007).

O Projeto Escola Legal tem o grande desafio de trabalhar a hierarquização dos espaços das Escolas **A** e **B**. Sobre as inúmeras questões afetas a escola, os(as) entrevistados(as) chegam a afirmar ser necessário “*atacar*” (Sujeito Beneficiado 03) de modo mais enfático os problemas de violência como sendo questões estritamente pedagógicas, o que não dialoga com um ambiente que vivencia e trabalha a partir de uma matriz da educação em direitos humanos e da gestão positiva das conflitualidades.

Alguns dos fatores que perfazem o clima escolar, nas Escolas **A** e **B**, correspondem à lógica de um ambiente que possui potencialidades – formais – à construção das relações de ensino e de aprendizagem e que precisam ser trabalhadas, a nível relacional, quanto à importância das interações para a construção de uma atmosfera integrada na escola. A fala trazida abaixo reforça essa ideia:

**Sujeito Beneficiado 04** – *“Quer dizer que a escola aqui não tem problemas? Tem! Porque nós trabalhamos com adolescentes e é da natureza deles questionar as autoridades, questionar ordens, é da natureza deles quebrar a ordem social para se beneficiar e nós, como adultos e pedagogos, temos que trabalhar para que estes alunos tenham a visão do que é viver em sociedade e na escola e essa escola tem feito esse trabalho muito bem /.../”*.

O trecho enfatizado destaca a presença de interações fincadas em processos exatos de convivência e de ensino, que influenciam o modo pelo qual os sujeitos descritos se relacionam. Esse panorama é correspondente a um clima escolar que possui bases estritamente pedagógicas, o qual, para Guimarães (1985), se torna frágil diante de situações emblemáticas, como por exemplo, frente a circunstâncias de violência.

É com base em uma escola cidadã e que trabalha a partir de princípios da educação em direitos humanos que se pode potencializar práticas de mediação escolar de conflito. O Projeto Escola Legal tem operado em uma linha muito tênue entre a consolidação de um clima escolar sadio e a ocorrência de situações de violência, devido a não dimensionar esses aspectos.

A ênfase dada ao trecho a seguir traduz, a partir da fala trazida, como cada sujeito ocupa uma posição decisiva na estrutura estritamente pedagógica das instituições, e deve, impreterivelmente, cumprir com suas funções como saída à manutenção do clima escolar:

**Sujeito Beneficiado 04** – *“É uma escola com uma equipe excelente, desde a equipe pedagógica, técnica, administrativa, até os terceirizados. Nós temos uma resposta muito boa, dentro das necessidades da escola, em que cada uma de nossas equipes trabalha”*.

Questionamos, nesse trecho, os excessos quanto à forma – burocrática – exercida ao longo desse processo de organização e o fato de que essas bases não dialogam com o desenvolvimento de um agir comunicativo promotor da cidadania na escola.

Um desses pontos que, certamente, é afetado por essa postura diz respeito ao fato de as instituições se tornarem, em muitos casos, espaços extremamente distantes e alheios às interações humanas, principalmente em relação ao(a) aluno(a), o que interfere diretamente no modo como ele(a) passa a habitar a escola, como se vê na narrativa trazida abaixo:

**Aluno Atendido 04** – *“/.../ a escola não é perfeita, porque não tem escola perfeita, quando é bom em algo, é ruim em outro, mas ela é uma escola boa, nossos professores são ótimos, só que a gente devia ter mais estímulo, a gente não tem muito estímulo para estar aqui”*.

A partir do quadro das Escolas **A** e **B** vê-se que o modo como às instituições gerenciam a ideia de clima escolar influencia na constituição da ordem, da motivação, da satisfação e das expectativas de todos(as) os(as) que frequentam parte desses espaços. Por isso, é decisivo pensar e construir os espaços escolares a partir de um *ethos* humanista e cidadão.

#### **4.4.2 Sistemática e a vivência de preceitos da educação em direitos humanos no Projeto Escola Legal**

O Projeto Escola Legal assume a condição de ser um importante espaço de promoção de práticas voltadas à educação em direitos humanos<sup>160</sup>. Seja no sentido de prevenir ou nas intervenções frente às situações de violência, o *locus* pelo qual é pensada a política culmina na busca por uma escola que valorize os direitos humanos.

Sobre a sistematização desse eixo de ação, na dinâmica do Projeto Escola Legal, vê-se que a política não alcançou a perspectiva de ser empreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e que é a grande proposta do Projeto, desde a sua concepção. Essa constatação se dá pelo fato que as ações implementadas,

<sup>160</sup> Deixamos de apresentar nessa pesquisa informações relacionadas às atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Escola Legal, a nível do Estado de Pernambuco, devido ao fato de que, até o fechamento dessa pesquisa, não tivemos o fornecimento dos dados por parte da Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, da Secretaria de Educação do estado.

nas Escolas **A** e **B**, a partir ou com vistas à educação em direitos humanos, são implantadas enquanto ações pontuais e não como processos.

Uma das ações iniciais, após termos acesso às instituições campo de pesquisa, se deu no sentido procedermos com a leitura dos Projetos Político-pedagógicos das Escolas **A** e **B**. Buscamos perceber o modo como às escolas dispunham a temática da educação em direitos humanos ou dos próprios direitos humanos em seu instrumento teórico metodológico, que orienta a intervenção e mudança dessas realidades.

Tanto a Escola **A** como a Escola **B** não trabalham nos seus respectivos planos globais de ação as diretrizes da educação em direitos humanos. E apenas a Escola **A** faz menção a ideia de “direitos humanos” para mencionar a necessidade de que sejam fomentadas na instituição, intervenções frente aos casos de bullying. Aludindo ao tema como possibilidade de “*trabalhar o respeito na escola*”.

Este é um fator basilar na construção de uma política de educação em direitos humanos. Afinal, o projeto político-pedagógico sintetiza o planejamento participativo idealizado para a organização do espaço escolar, dimensiona as intenções da instituição em trabalhar para a transformação de questões relevantes à escola (MAGENDZO, 2002). O que, em tese, não é assumido pelas escolas **A** e **B**, em se tratando da importância dos direitos humanos na constituição desse espaço.

Essa perspectiva de pouca preocupação pode nos levar a perceber, por exemplo, o modo como as duas escolas lidam com a institucionalidade das práticas de mediação de situações de violência trazidas pelo Projeto Escola Legal, acreditando que é tarefa de um órgão ou sujeito externo à escola o dever de construir um espaço que vivencie os direitos humanos. Quando, na verdade, a escola é o principal ator responsável pela promoção de uma EDH que possa influir politicamente no modo como os(as) alunos(as) interagem.

Quanto às propostas apresentadas pelo Projeto Escola Legal, há um total descompasso entre o pensado e o implantado. Professores(as) e alunos(as) voluntários(as) das IES assumem o papel de desenvolver práticas esporádicas que tematizem – de modo amplo e sem um determinado objetivo em si – falas que soem no ambiente escolar como possíveis contribuições à prevenção e intervenção das situações de violência:

**Membro do Comitê 04** - “/.../ a gente percebe que o projeto quando traz uma palestra, quando leva um psicólogo, quando leva uma pessoa de Direito, um conselheiro tutelar, quando dá esse aparato, /.../ ela realmente tem esse poder /.../ de trabalhar os direitos humanos”.

Como se vê, as ações que perpassam e tematizam a educação em direitos, nas Escolas **A** e **B**, são resultado de interferências propostas por um(a) profissional externo à escola. Geralmente são ligados(as) a área do Direito – compreendendo a mediação escolar como sendo um mecanismo jurídico – ou advinda da Psicologia – onde o discurso sobre problemas de aprendizagem é associado à ideia de violência, como mais uma forma de trabalhar o controle.

Pelo que se vê, o pouco espaço de atuação desenvolvido pelo Projeto – já que a institucionalidade da política se resume aos dias em que professores(as) e voluntários(as) das IES estão nas escolas – não oferece espaços a construção da mediação de conflitos escolares como sendo uma prática sistemática de educação em direitos humanos.

Isso se dá pelo fato de que as dimensões da violência ou ora estão sendo trabalhadas na perspectiva da judicialização dos conflitos escolares, com posturas rígidas e de reprodução de controle e punição por parte dos CMCE ou estão inseridas no discurso psicológico dos problemas de aprendizagem, que remontam a ideia de violência como sendo “hiperatividade” ou “déficit de atenção”.

**Sujeito beneficiado 01** - *“/.../ durante as palestras, temos as professoras e os alunos de Psicologia que, enquanto os alunos de Direito estão conduzindo as palestras com os professores, os profissionais e alunos de Psicologia estão vendo questões de comportamento da turma, se tem algum que chamou atenção por algo, a gente sempre tem esse cuidado”.*

O trecho reafirma as impressões construídas ao longo das observações de que há na dinâmica do Projeto um panorama sobre o qual são trabalhados os casos de violência: uma perspectiva psicojurídica. Primeiro, as violências quando ocorridas, devem ser mediadas de modo a sanar o problema, a lógica de uma “lei” imposta pelos(as) profissionais do Direito que impediria a existência de novos casos. Não sendo resolvidos, passa-se a tratar os casos como problemas de ordem psicológica e estes são recorrentemente encaminhados para acompanhamento psicológico<sup>161</sup>.

O que nos chama atenção é que nas falas dos sujeitos, casos de violência totalmente distintos passam a ser encaminhados a esses espaços. Por exemplo, há casos de agressão verbal a funcionários(as) das escolas, agressões físicas e até mesmo depredação de patrimônio. Situações que, a partir dos registros, não assumem qualquer dimensão de um

---

<sup>161</sup> É recorrente na fala dos sujeitos entrevistados a menção ao histórico de casos que são encaminhados para os Núcleos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior. No entanto, não há registro desse tipo de encaminhamento nos documentos do PEL nas escolas estudadas. Após solicitado as IES, as mesmas afirmaram que apenas recebem e fazem os procedimentos competentes e que não registram as demandas oriundas do Projeto.

suposto problema psicológico, o que reforça, mais uma vez, a ideia de que os CMCE são utilizados enquanto espaços de disciplinamento.

Em outras palavras, as escolas têm recorrido aos CMCE e, por conseguinte, ao discurso psicológico, enquanto alternativa à gestão das situações de violência. Trata-se de um mecanismo à legitimação das práticas de disciplina, dessa vez, exercido a partir de um imaginário patológico das manifestações de violência.

A menção a estas questões se dá como forma de refletirmos sobre a seguinte questão: Há espaço à mediação escolar, na perspectiva da educação em direitos humanos, frente a esse discurso psicojurídico que predomina nas Escolas **A** e **B**? Tomando o modo pelo qual as práticas de educação em direitos humanos se dão no âmbito do Projeto Escola Legal, possivelmente não.

Afinal, ora se trata a gestão/resolução de casos de violência escolar com base num quadro de judicialização das demandas que ocorrem nas escolas, ou ora busca-se nas Ciências oficiais, por exemplo, na Psicologia, uma maneira de intervir e/ou gerir essas situações. Assim, pouco se reconhece as potencialidades das conflitualidades na reinvenção do ambiente escolar.

A ideia de sistematização (SILVA, 2010b) não é observada nas ações em educação em direitos humanos desenvolvidas pelo PEL. É possível assim, entender que a política de mediação também não se sustenta por se dar nessa mesma direção, enquanto uma atuação pontual e esporádica, que não mobiliza ou incorpora a participação dos sujeitos ligados às escolas nesse processo.

**Membro do Comitê 01** - *“Hoje, o programa dispõe de pouco tempo. É um tempo disponível de A, B, C, tempo disponível meu, de outros personagens do projeto, então não é uma coisa que a gente faça, que tenha aquela situação, aquele compromisso /.../”*.

É no modo como o Projeto Escola Legal e os CMCE assumem as ações advindas do campo da educação em direitos humanos que reside a pouca abrangência das práticas de mediação escolar. Os princípios de cidadania e clima escolar, levantados anteriormente, colidem com uma proposta de administrar situações de violência a partir de enfoques distantes da realidade, que não dimensionam a produção de saberes em direitos humanos.

Afinal, é nas práticas de educação em direitos humanos que reside a ideia de uma escola democrática, plural, receptiva em relação ao diferente, promotora das singularidades, a partir da diversidade (SACAVINO, 2007)

A educação em direitos humanos não assume sua função estratégica de mediar às situações violentas nas Escolas **A** e **B**, pelo fato de que nem no âmbito das ações do Projeto Escola Legal, nem nas propostas político-pedagógicas das escolas é relevada a dimensão transformativa das práticas de gestão de conflitos. Em outras palavras, não se busca a dialética que existe entre prevenir/intervir frente a situações de violência e na abertura desse espaço a uma escola que problematize, discuta e se conscientize sobre princípios ligados aos direitos humanos (SILVA; AGUIAR, 2009).

As práticas proposta pelos CMCE, nas Escolas **A** e **B**, não apresentam bases e/ou fundamentos essenciais a dar condições dos(as) alunos(as) terem um processo educativo voltado à crítica e a mudança social (SILVA, 2010b).

**Membro Comitê 02** - *“A educação em direitos humanos que a gente trabalha com os alunos que vêm do Escola Legal ((se refere aos voluntários)), é com o encaminhamento dos casos ao Escola Legal, quando a gente faz o diálogo, o acompanhamento de conflito, que ameniza a situação”*.

Como se vê, as instituições estudadas não dialogam, em seus espaços de mediação, com propostas que reposicionem a instituição escolar frente a alternativas de formação baseadas em uma matriz teórica e prática, promotora dos direitos humanos. Como dito anteriormente, relega-se a trabalhos esporádicos e desconexos com a realidade das escolas o objetivo de construir essa perspectiva:

**Membro do Comitê 04** - *“Vamos então trabalhar as questões dos professores. Bacana! Foi à professora da universidade que veio pra cá, /.../ foi muito bom, a gente destinou uma manhã só pra isso, mas os estudantes não vieram ((refere-se aos alunos voluntários do Projeto)). Ou seja, quem realmente era para estar no dia a dia não participou. /.../ aí fica uma interrogação”*.

Para além de promover pequenas participações na dinâmica das escolas, os CMCE implantados pelo Projeto Escola Legal, nas Escolas **A** e **B**, têm o desafio de reconstruir os canais democráticos nas instituições analisadas. Isso implica e decorre de um trabalho sistemático e contínuo, que não apenas instrua, mas que indique caminhos de emancipação e de diálogo (ZENAIDE; TOSI, 2012) para os membros das escolas.

No entanto, essa proposta não é observada nas falas dos sujeitos, onde é retomado o pensamento de que intervir frente a um cenário de violência, tendo por base práticas ligadas aos direitos humanos, resume-se na abordagem – superficial – de temáticas cotidianas desse campo do saber:

**Membro do Comitê 03** - *“quando a gente traz a questão das palestras, principalmente, anti-racismo, anti-bullying, quando a gente trabalha com um aluno que foi violentado, os direitos humanos”.*

O Projeto Escola Legal ainda não assumiu, nas Escolas **A** e **B**, a extensão que é inerente a EDH. Podemos afirmar que a noção de transversalidade (BRASIL, 2006; 2013) não é consolidada a partir dos objetivos dos CMCE, ou seja, o *habitus* pedagógico nesses espaços não dialoga com o currículo, com o projeto-institucional e, principalmente, com um ideário de autonomia e comprometimento com a construção da convivência – coletiva – não violenta.

A frágil institucionalidade dos CMCE repercute na pouca expressividade desses espaços enquanto alternativas a gestão/resolução da violência, criam um sentimento de descrença quanto à relevância das práticas de mediação escolar e não promovem a abertura à educação em direitos humanos:

**Sujeito Beneficiado 04** - *“Eu sei que eles têm uma carga horária, eu sei que eles só tem um horário disponível, mas eu acho que eles poderiam fazer ainda mais, e a gente também”.*

Como se vê, os membros das Escolas **A** e **B** e os sujeitos instrumentalizadores do Projeto Escola Legal não se reconhecem como agentes de transformação. Esse jogo de responsabilidades inibe a potencialidade das práticas de mediação de conflitos em contribuir para que os(as) alunos(as) possam, a partir dos ações dos CMCE, realizar uma nova leitura da escola, tornando-se mais críticos(as) e responsivos(as), transpondo posturas de discriminação e violência.

Os problemas de compreensão acerca da educação em direitos humanos, no âmbito do Projeto Escola Legal, ora residem no fato de que as ações propostas, mesmo com a abordagem humanista, assumem uma dinâmica meramente instrucional e não política, ou não guardam qualquer relação com os contextos das Escolas **A** e **B**.

É recorrente os sujeitos entrevistados afirmarem que o Projeto desenvolve ações em relação à EDH. No entanto, ao observamos algumas respostas que ilustram essa posição vemos um grande descompasso entre o que se concebe como uma ação em direitos humanos:

**Membro do Comitê 01** - *“Sim, o nosso trabalho vivencia a educação para os direitos humanos. Os alunos trabalham /.../ por exemplo, a escola faz a semana do folclore, e aí, naquela semana do folclore, alguns alunos trabalham como não usar a droga /.../”.*

A educação em direitos humanos, no âmbito do Projeto Escola Legal, precisa significar numa ação política, que impulse e construa esforços no sentido de não apenas

trabalhar a convivência, mas de capacitar para o diálogo e gestão positiva dos conflitos, sempre que eles surjam.

Essa ideia de que o Projeto Escola Legal é um mero canal instrucional também é seguida pelo pensamento de que gerir/resolver os conflitos e, ao mesmo tempo, trabalhar a convivência nas escolas, é parte de um conjunto de atividades de recreação. Assim, a dimensão preventiva das situações de violência estaria relegada a “controlar” os horários de intervalo.

**Sujeito Beneficiado 03** - *“Aí eu fico pensando que as coisas precisam ter mais um foco, não é? As coisas precisam ter mais um foco, as brincadeiras são muito importantes, educam, mas tem coisas que a gente tem que tocar mesmo no ponto, que é pra gente resolver”.*

A questão que essa fala focaliza reside, mais uma vez, em entender que as soluções e/ou caminhos a serem seguidos pelas Escolas **A** e **B**, não necessitam ser importados de um ambiente externo a elas. Na verdade, precisam ser dimensionados com base nas próprias estruturas que as instituições dispõem. É *na* e *a partir* de ações, práticas e mecanismos de interação social, construídos e idealizados nos próprios espaços escolares, que as bases democráticas da educação em direitos e de não violência se consolidam.

Os CMCE implantados nas Escolas **A** e **B** precisam, urgentemente, passar a desenvolver práticas de mediação que assumam perspectivas *outras*, e não as oriundas dos órgãos oficiais da política – estritamente jurídicas e com fins de disciplinamento – mas sim em prol das diferenças, da recriação e do pluralismo presente na ideia de diversidade.

Para superar esse quadro, quanto à implementação dos ideais da mediação escolar de situações de violência e sobre o importante embasamento dessa prática nos fundamentos da educação em direitos humanos, o Projeto necessita retomar um dos pontos já discutidos aqui, que é a formação em direitos humanos dos(as) profissionais ligados(as) a elas. Não do modo instrucional e esporádico como é feito, mas sim a partir de uma dinâmica contínua de aquisição de saberes (TOMÁS, 2010):

**Sujeito Beneficiado 01** - *“eu acho que seriam bem maiores os resultados se a gente soubesse fazer esse acompanhamento maior dentro da escola, desse estudo maior voltado aos casos, as formações que trariam também essas situações para discutir, aí então ficaria completo”.*

No entanto, para que se assuma a política de mediação escolar como proposta político-institucional, é imprescindível que o Projeto Escola Legal trabalhe para a real



institucionalização da política de mediação. Hoje, a fragilidade da rede de atores que, em tese, deveriam atuar junto às escolas – observado apenas na presença dos(as) professores(as) das IES e dos alunos(as) voluntários(as) – descaracteriza a política e não contribui para a construção de ambientes escolares que vivenciem uma real política de direitos humanos.

O Projeto e as escolas precisam assumir um ideal comum em relação a gestão de situações de violência.

**Sujeito Beneficiado 04** - *“A gente entende com clareza o Projeto da Escola Legal, mas eu acho que o que falta é a gente escola e a universidade /.../ chegar mais junto. Casar as ideias. É a gente chegar no início do ano e sentar, ou em março, abril, que a gente conhece mais o perfil do aluno que está chegando, e a gente ver quais os problemas que a gente pretende atuar dentro daquele ano, porque a coisa imediatista, pra mim, não surte muito efeito”.*

Assim, a atuação do Projeto, ao lado da Escola, precisa significar, efetivamente, na construção de uma aprendizagem que se transforme, cotidianamente, em práticas coletivas de reconhecimento, diálogo e de valorização do *outro*. Este desafio a ser superado está no planejamento e na inserção das bases da mediação no projeto político-pedagógico das escolas, de modo que repercutam no currículo levado a sala de aula, ou seja, trata-se de uma questão de sistematização dos processos e práticas em direitos humanos a serem implantados:

**Sujeito Beneficiado 01** - *“/.../ o que falta é o planejamento, é um cronograma, é um projeto de escola. /.../ falta a gente se reunir, escola e comitê”.*

**Membro do Comitê 03** – *“Eu acho que deveria ser assim: no início do ano, assim que os estudantes chegassem ((os voluntários do Projeto)), que fosse feito o cadastro, que viesse para a escola e a equipe, junto com o comitê, a gente se reunia e fazia um projeto para fazer essas intervenções e um cronograma, respeitando os limites da escola e da universidade, mas que dialogasse”.*

Este é o real sentido que deve guiar uma política de gestão de conflitos da grandiosidade que é o Projeto Escola Legal. Trata-se de um diálogo permanente, não baseado em dependências, mas em auxílios mútuos, todos no sentido de construir e consolidar espaços mediativos, na escola. Um modelo integrado gestão dos casos de violência (SEIJO; HERNÁN, 2004) instrumentalizado a partir de aportes da educação em direitos humanos.

#### 4.4.3 Os Comitês de Mediação e os direitos humanos: em foco os espaços de diálogo

As políticas educacionais, nos dias de hoje, encontram o desafio de conseguir alcançar um grau de continuidade e estabilidade dos trabalhos desenvolvidos. No campo das políticas de direitos humanos não é diferente. Muitas vezes, por não terem seus resultados mensurados através de números, tabelas e outros coeficientes, os indicadores de atuação terminam se perdendo no tempo e na sobrecarga de atividades.

É essa a leitura que fazemos em relação ao Projeto Escola Legal, no que diz respeito à estabilidade e o alcance dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, nesses últimos, a partir dos Comitês de Mediação Escolar, nas Escolas **A** e **B**.

Os CMCE implantados nas Escolas **A** e **B** são a extensão das matrizes idealizadas pelo Projeto Escola Legal. No entanto, a ideia que é construída a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados é de que esses espaços têm contribuído muito pouco à construção de um espaço escolar mediativo. Esse panorama se deve ao fato de que:

**1. Os Comitês não têm conseguido aproximar à família na construção dos espaços de mediação:** os CMCE podem encontrar na participação ativa da família e/ou responsáveis um importante propulsor na construção de valores ligados a responsabilidade e zelo para com as escolas e com o outro.

No entanto, a imagem construída pelos sujeitos entrevistados é de que esse importante ator social na construção das práticas de mediação escolar, não se faz presente. Os CMCE das Escolas **A** e **B** esbarram numa questão histórica, a ausência da família no processo de escolarização dos filhos.

**Instrumentalizador 01** - *“um entrave sério é a família, o papel que a escola assumiu dentro da comunidade, o papel que a escola assumiu dentro do sistema de controle social, a escola deixou de ser o local onde se aprende, onde se ensina, para ser o local onde se educa, onde as pessoas vão ter as primeiras educações formais, de respeito e isso, pra mim, é muito complicado /.../”*.

Acompanhamos durante as observações duas reuniões de pais e mestres, uma em cada escola analisada. O que se pôde perceber é que um espaço de diálogo tão importante como esse é apropriado apenas pelos(as) professores(as) e pela direção na entrega formal de notas e quanto às respectivas queixas em relação aos comportamentos dos(as) alunos(as).

Como trazer os(as) pais(mães) à dinâmica da mediação escolar se o Projeto Escola Legal não constrói dos canais de diálogo com esses sujeitos? Pois, nos é evidente que a

indicação e nomeação da família aos CMCE é apenas um aspecto formal de constituição desses espaços. Afinal, na prática, a família não tem sido um membro do Comitê presente em nenhuma das escolas analisadas.

Tentamos, inclusive, contar com a fala de alguns membros dos Comitês das Escolas **A** e **B** que fossem representantes das famílias, no entanto, os nomes que constam no documento que institui os Comitês, nessas duas escolas, são os mesmos desde que foram implantados. Possivelmente, muitos(as) deles(as) não possuem mais relações com as escolas analisadas nessa pesquisa.

**Membro do Comitê 04** – *“Essa disseminação da mediação precisa ir passando dos membros do Comitê para a escola, escola para a família, família para sociedade é uma formação continuada. E aí, o que é o que a gente percebe, sabe?”*.

Entendemos que os CMCE, em relação à família, se deparam com um duplo desafio: o de fazer com que esses sujeitos sejam partícipes dos processos de convivência escolar e, por outro lado, que essa relação não se dê enquanto mera reprodução de práticas de disciplinamento, assim como constatamos em análise anterior.

As perspectivas aos Comitês de Mediação implantados pelo Projeto Escola Legal têm, na promoção da educação em direitos humanos, a oportunidade de, primeiro, fortalecer os vínculos entre alunos(as) e a escola – por meio de um ambiente democrático e cidadão (SILVA, 2000) – e, a partir dessa relação, buscar a presença da família, de modo a integra-la nesse contexto (VALERO; SEOANE; MOLINA, 2010). Trata-se de uma visão totalmente diversa dos comunicados e reclamações sobre os quais os CMCE têm buscado a participação desses sujeitos, nas Escolas **A** e **B**, na busca por gerir/resolver as situações de violência.

**2. A Rede de sujeitos responsáveis pelo Projeto Escola Legal não atua no fortalecimento dos Comitês:** a mobilização da Rede de atores responsáveis pela infância e adolescência pode incidir em um esquema de colaboração na busca por soluções integradas ao problema da violência escolar.

Quanto à experiência e à inovação trazidas pelo Projeto Escola Legal na busca pela participação desses sujeitos em prol de um ambiente escolar sadio à convivência humana, não tem se visto a afirmação de diferentes olhares para construção dessa justiça social também nas escolas estudadas.

Há uma visível desarticulação na Rede de atores que instrumentalizam a política, onde a participação desses(as) agentes tem se resumido apenas às reuniões de acompanhamento das atividades promovidas mensalmente<sup>162</sup>.

As leituras feitas pelos sujeitos entrevistados evidenciam a presença desses atores apenas quando as situações de violência, possivelmente, poderiam ter saído do controle das instituições. Inclusive, as narrativa abaixo chegam a não reconhecer um dos órgãos parceiros do Projeto Escola Legal também como sendo instrumentalizador da política:

**Sujeito Beneficiado 04** - *“/.../ se a gente não tiver alcançando o problema, se está fugindo das nossas competências, geralmente a gente pede ajuda ao conselho tutelar.*

**Entrevistador - Não no projeto?**

**Sujeito Beneficiado 04** - *“Não ao projeto. Porque as vezes que nós pedimos ajuda ao projeto eles procuraram nos ajudar, se mostraram interessados, mas eu não sei o que é que acontece lá na frente, que a coisa não acontece”.*

Desse modo, a atuação de sujeitos como a polícia, o conselho tutelar, os(as) profissionais do Poder Judiciário e do Ministério Público, nas escolas atendidas, não tem soado como uma política de mediação e de diálogo, mas como outras forças de punição para além das que já existem nas escolas. Inclusive, na implantação de mecanismos de segurança como sendo possíveis respostas à violência escolar:

**Aluno Atendido 04** - *“a gente tem uma segurança especial e antes, não”.*

**Aluno Atendido 01** - *“colocaram seguranças nos portões, procuraram a privacidade dos alunos”.*

O desafio aos CMCE, nas Escolas **A** e **B**, está em restabelecer a ideia de “redes” à política de mediação, demonstrando parâmetros e possibilidades pelas quais os(as) diferentes agentes possam contribuir com as intervenções. Descaracterizando as imagens de punição que estão no imaginário social e escolar sobre esses(as) agentes e fundando a ideia de co-responsabilidade pela construção de um ambiente sadio à convivência educacional e humana.

Toda a lógica de disciplinamento, observada nas análises anteriores, a centralidade com que a escola atua, as ressignificações da ideia de disciplinamento, a desarticulação entre família, rede e as escolas, são questões que têm demonstrado a pouca influência dos espaços de diálogo construídos por meio dos CMCE na consolidação de um quadro permanente e democrático de gestão das situações de violência nas Escolas A e B.

---

<sup>162</sup> Ao longo da pesquisa, pudemos participar de três reuniões realizadas pelos sujeitos que instrumentalizam a política. Há uma presença bastante expressiva das pessoas ligados aos diferentes órgãos parceiros, no entanto, não pudemos notar a mesma assiduidade no âmbito escolar, durante as observações.

Assim, a fala dos sujeitos também reforça a ideia de que os Comitês de Mediação de conflitos, implantados pelo Projeto Escola Legal, pouco têm colaborado com a institucionalidade de espaços de diálogo nas Escolas **A** e **B**:

**Instrumentalizador 03** - *“Não. Eu acho que não. Assim, contribui em parte, contribui quando ocorre a mediação. Eu penso que aí sim, há uma construção de um espaço de diálogo, mas nesses outros momentos, não”.*

**Membro do Comitê 01** - *“Eu acho que a gente precisa trabalhar muito a Educação Popular e a Educação Social, sabe?/.../ou a gente se abre pra um outro tipo de educação ou então a gente vai ficar falando sozinho e sem uma resposta e uma parcela da população fica cada vez mais excluída. /.../”.*

Como pensar as contribuições de uma política de gestão de conflitos quando não se trabalha o diálogo nos diversos espaços da escola? Eis, talvez, o grande desafio dos CMCE, nas Escolas **A** e **B**. Afinal, ambientes escassos de canais dialógicos, que não promovam o protagonismo juvenil e que não insiram novas práticas de socialização e de aprendizagem,<sup>163</sup> são potencialmente conflitivos, e, por conseguinte, potenciais espaços à manifestação de violências.

Este quadro de poucas estruturas que convirjam para uma escola potencialmente mediativa é recorrente nas falas dos sujeitos:

**Aluno Atendido 03** – *“‘vai fundar o grêmio’, é como se fosse um medo que eles têm de a gente tomar a frente das coisas! A maioria das escolas têm grêmio, ia melhorar a escola muito, só que eles não têm o sentido pra fazer o grêmio”.*

**Aluno Beneficiado 02** - *“Não. O grêmio eu já tentei de toda forma, mas eu já decidi e vou fundar. Porque assim, a gente quer fundar o grêmio na escola, só que o apoio da escola não tem, na direção. Não tem nenhum espaço de diálogo.”*

Assim, ao que nos parece, o PEL necessita encontrar nas práticas fundadas na educação em direitos humanos aportes que consolidem canais e estruturas de diálogo nas escolas estudadas.

---

<sup>163</sup> Vale ressaltar que um dos eixos de atuação do Projeto Escola Legal para a prevenção de situações de violência se dá a partir da promoção do protagonismo juvenil, por meio do incentivo à formação e ao fortalecimento dos Grêmios Estudantis, no entanto, nenhuma das escolas estudadas conta com esses espaços.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de conclusões rígidas, estas considerações finais abrem espaço a possíveis ideias e/ou percepções construídas a partir do nosso problema de pesquisa e instrumentalizadas com base nos objetivos.

Em se tratando dos pontos que foram evidenciados desde as análises e investigações sobre as características e causas da violência escolar, os achados desta pesquisa apontam que esse assunto está inscrito em um panorama que apresenta as seguintes características:

- Enquanto produto advindo do contexto social no qual a escola está inserida, a violência é relacionada à estigmatização da pobreza. Há relação entre a ocorrência desse fenômeno no ambiente escolar e o vivido, cotidianamente, pelos(as) alunos(as) em uma sociedade escassa de bens e serviços mínimos. Desse modo, a questão da violência escolar é associada ao frágil usufruto de condições sociais favoráveis ao pleno exercício da cidadania;
- O imaginário de insegurança, impotência e medo que predomina socialmente em relação às manifestações da violência urbana, repercute no modo como a escola enxerga o alunado atendido e é marcante em relação a alunos(as) oriundos(as) de comunidades carentes, geralmente pobres e negros(as). Isso nos permite apreender que a exposição à violência urbana não é uma situação neutra na vida dos sujeitos e influi no modo pelo qual os membros da escola se relacionam com os(as) alunos(as);
- Ao lado do contexto social, a família – vulnerável socialmente – é apreendida como o espaço a partir do qual as manifestações da violência escolar se acentuam. Por estarem cercados(as) por estigmas, os(as) entrevistados(as) terminam por não reconhecer a família como sendo um espaço de socialização, onde estão presentes outras formas de violência e que esses abusos também influenciam na forma como os(as) filhos(as)/alunos(as) se socializam. Para além da criação de possíveis estereótipos em relação à família, marcadores ligados à classe social, à renda, à prostituição, ao envolvimento com drogas e à moral delimitam a ideia de violência escolar como um “fenômeno cíclico”, voltando a reforçar a concepção desse fenômeno enquanto uma “classificação social”; e
- Estão presentes nas escolas estudadas a naturalização e a banalização da violência. As ideias sobre esse assunto estão inscritas no imaginário das violências físicas e ofensas

à imagem pessoal dos sujeitos, e, enquanto práticas discriminatórias, especialmente as racistas, homofóbicas e de gênero, não são percebidas como violentas;

As manifestações da violência são percebidas como ocorridas, predominantemente, *na* escola. As agressões físicas e verbais entre alunos(as) são as mais presentes, no entanto, têm sido recorrentes esses tipos de violência também em se tratando da figura do(a) professor(a) e de funcionários(as). Assim, a violência escolar contemporânea assume, particularmente, a dimensão relacional.

Em resposta à nossa problemática, os achados da pesquisa evidenciam que as contribuições da mediação escolar no enfrentamento à violência, de modo particular quanto ao trabalho desenvolvido pelos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares implantados pelo Projeto Escola Legal, encontra dificuldades em institucionalizar uma política a partir da perspectiva da EDH. As contribuições dos CMCE têm se dado predominantemente em nível interpessoal da gestão/resolução das situações de violência e não enquanto uma prática multidimensional. Os obstáculos em trabalhar a mediação escolar na perspectiva da EDH estão relacionados a alguns fatores. Um deles diz respeito ao fato de que a atuação dos sujeitos externos à escola representa os órgãos que exercem funções de disciplinamento e punição, tais como Varas de Infância e Juventude, Conselhos Tutelares, Polícias, Promotorias etc. Assim, os CMCE terminam por assumir a prática da mediação escolar sob um enfoque jurídico, enquanto extensão desses órgãos na escola, e não a partir da transversalidade da mediação escolar, de forma mais integralizada com a vida da escola.

Desse modo, vemos que o desafio à institucionalização da mediação escolar, na perspectiva da educação em direitos humanos, a partir dos Comitês do PEL, está relacionado com a consolidação dessa prática enquanto preceito político-democrático, sustentável e multidimensional, baseado na EDH e não como intervenção residual frente a situações de violência específicas.

Os CMCE, ao lado da imagem de “legalidade” que descaracteriza a dimensão positiva dos conflitos, também reproduzem o reforço das situações de disciplinamento já existentes nas escolas estudadas. Trata-se da inscrição desses espaços no campo do autoritarismo da escola, ou seja, a mediação escolar é assumida como mais um sistema de normas – rígidas e punitivas – a ser seguido.

No entanto, vemos que, para a mediação escolar alcançar a dimensão de uma política, esta prática necessita viabilizar um clima escolar propício às interações entre os sujeitos, possibilitando uma socialização compromissada com a reciprocidade dentro da escola, um

espaço no qual a educação para a cidadania e para os direitos humanos esteja presente de forma contínua e sistemática.

Outra questão que dificulta a contribuição dos CMCE na promoção da mediação escolar a partir das bases da EDH é o fato de que as perspectivas “legalista” e “autoritária”, presentes nesses espaços, invisibilizam a gestão positiva das situações de violência. A atuação dos(as) mediadores(as), devido a falta de formação, não toma a necessidade de ser construído um quadro de ações contínuas e transversais de prevenção e/ou intervenção a esses casos. A forma mais pontual pela qual tem sido desenvolvida a mediação dos casos de violência escolar, no âmbito do Projeto Escola Legal, não contribui para democratizar, manter e construir canais de diálogo no ambiente escolar.

Vê-se que a institucionalização da prática da mediação escolar, na perspectiva da educação em direitos humanos, está tensionada entre os legalismos importados do Direito e/ou o discurso psicológico de ordem, que invisibilizam as práticas de cidadania e de convivência humana na escola.

Esse obstáculo, ao nosso ver, está relacionado com o fato de que a escola criou uma dicotomia entre a política de gestão de situações de violência e a promoção de uma cultura de direitos humanos. Os CMCE precisam atuar no sentido da emancipação cidadã dos sujeitos que compõem as escolas atendidas como forma prevenir e intervir frente aos problemas de violência.

Entendemos que é nesse mesmo sentido que a manutenção e o amadurecimento dos espaços de mediação escolar são dependentes de sujeitos externos a escola. Essa centralidade do processo de mediação reflete na dificuldade em contribuir com a autogestão das situações de violência pela própria escola e mantém relação direta com a frágil formação desses sujeitos para o exercício das funções de mediador(a) escolar.

Para trabalhar as técnicas de mediação escolar de modo a inserir os membros das escolas nesse processo, os CMCE necessitam considerar a perspectiva integrada entre essa prática e as diretrizes da educação em direitos humanos. Esses aspectos só podem ser articulados de modo a promover uma contínua e sistemática formação em EDH.

É por isso que a mediação escolar desenvolvida no âmbito do Projeto Escola Legal não tem assumido o aspecto de uma prática transversal devido ao fato de que os CMC não possuem plena institucionalidade e dependem da presença de profissionais externos à escola para funcionar. Os Comitês precisam assumir o que é prescrito na diretriz que institui a política. Não se deve pensar a intervenção de sujeitos externos a escola como algo permanente, mas sim, com o objetivo de promover ações que colaborem na gestão/resolução



dos conflitos e instrumentalizem os sujeitos ligados à escola para terem mais condições de enfrentar essas questões e evitar a criminalização das situações de violência que podem ser resolvidas no próprio espaço escolar.

É nessa mesma direção que os livros-ata representam um dos novos arranjos disciplinares instituídos a partir da dinâmica do Projeto. No âmbito dos Comitês, apesar de se reconhecer que eles constituem o mecanismo de registro oficial, e, por isso, terem sua função, a forma como são elaborados acaba por representar uma espécie de “processo”, uma “nota de culpa”, uma “confissão”, tanto do(a) aluno(a) quanto dos casos de violência. Por outro lado, cabe, ainda, assinalar que a ausência do registro de situações de violência em determinados períodos, fato identificado pelo estudo, dificulta a verificação das contribuições do PEL em relação à redução da violência em cada escola.

Diferentemente, o compromisso das práticas de mediação escolar deve ocorrer no sentido de trabalhar a diversidade, a diferença, a cidadania e o reconhecimento do outro como sendo mecanismos mediativos processuais e multidimensionais.

É a partir desses preceitos que vislumbramos a possibilidade de os CMCE romperem com os arranjos disciplinares exercidos na dinâmica desses espaços, pois a violência é vista enquanto questão de indisciplina. Assim, o livro-ata se configura como mais um prolongamento das noções de poder, vigilância e controle exercidas pelas escolas. Também em relação a essa questão é que ocorre a frágil institucionalidade do Projeto Escola Legal e dos CMCE. Afinal, as atividades voltadas a trabalhar a educação em direitos humanos nas Escolas **A** e **B** precisam significar muito além de ações pontuais desenvolvidas por sujeitos alheios a escola que tematizam os direitos humanos, necessitam assumir a característica de processos sistemáticos e multidimensionais de formação dos(as) alunos(as).

Assim, vemos que parte das dificuldades observadas acima, em relação à institucionalidade dos CMCE, são reflexos do modo pelo qual a educação em direitos humanos é instrumentalizada na dinâmica da política. As fragilidades dos CMCE em contribuir com a redução da violência escolar perpassam a superficial apreensão da EDH na dinâmica de gestão/resolução das situações de violência.

As questões trazidas na pesquisa como um todo evidenciam que os principais desafios ao Projeto Escola Legal estão inseridos no horizonte de que a política necessita diminuir os distanciamentos entre o prescrito em sua idealização e o vivido em suas ações. Torna-se necessária a promoção de ações formativas que consolidem os ideários da política nas escolas atendidas.

Os quadros de questões apontados anteriormente, desvelados a partir da presente pesquisa, apontam para a ideia de que os Comitês de Mediação de Conflitos Escolares pouco têm contribuído com a construção de um espaço escolar mediativo; que, na verdade, a prática da mediação de conflitos escolares tem conseguido intervir frente a situações violentas específicas, mas que pouco tem repercutido em espaços como o do projeto político-pedagógico, no currículo e nas relações estabelecidas entre os atores sociais ligados à infância e juventude, à família e à escola. Funcionando, assim, de modo apenas reativo, sem buscar uma atuação proativa, que deve ser o foco de um processo mediativo na perspectiva da EDH.

Os dados da pesquisa evidenciam, ainda, a noção de que o Projeto Escola Legal não tem favorecido a consolidação de outros espaços de diálogo na escola que sejam semelhantes aos Comitês, afinal, tem trabalhado a mediação em sua dimensão superficial – e não como política educacional.

Certamente, alguns pontos que podem ser melhor investigados a partir da dinâmica do Projeto Escola Legal dizem respeito a aspectos relacionados:

1. Às interseções entre voluntariado no ensino superior e a promoção de práticas relacionadas à educação em direitos humanos;
2. Ao quadro de políticas de formação continuada em EDH oferecido aos(as) profissionais ligados(as) às escolas e à sua relação com as práticas de mediação escolar; e
3. À disposição de indicadores que possam instrumentalizar a avaliação de políticas educacionais no campo da educação em direitos humanos;

Os dados que emergiram da pesquisa indicam que o Projeto Escola Legal necessita mobilizar esforços, sistemática e articuladamente, no sentido de aperfeiçoar e/ou dialogar com diversos aspectos

Primeiro, a compreensão das origens das situações de violência com base em um tríptico olhar institucional/familiar/social. Tratar-se-ia de uma tomada de atitudes que não considerem apenas as dimensões escolares da violência, mas que também se preocupem com os fatores sociais que repercutem no âmbito escolar, aquilo que denominaríamos de “*perspectiva socioeducacional da violência escolar*”;

Segundo, o projeto de convivência escolar precisa ser assumido enquanto iniciativa política, pedagógica e institucional da escola. Todos os sujeitos que compõem o espaço

escolar necessitam ter compromisso, responsabilidades e profissionalismo na consolidação de uma escola que vivencie, cotidianamente, a gestão/resolução positiva das situações violentas;

Em seguida, as bases democráticas da escola devem ser articuladas como constituidoras do clima escolar. A política de mediação escolar deve ocorrer de modo a privilegiar, ao longo da práxis educacional, espaços e mecanismos que proporcionem o contato, a palavra, a escuta e a inter-relação com o outro, o que denominamos de “*multidimensionalidade das práticas de mediação escolar*”;

Outro aspecto importante é que o planejamento e, principalmente, a implantação da política de mediação escolar devem recrutar o maior número de sujeitos ligados à escola, com vistas à formação de um quadro de mediadores que conviva com o público-alvo do projeto e conheça o cotidiano da instituição. Esse dimensionamento da política incide naquilo que entendemos enquanto sendo “*gestão colaborativa das situações de violência*”;

Buscando se afastar da reprodução de práticas de mero disciplinamento, a formação dos(as) mediadores(as) deve considerar as bases da educação em direitos humanos como sendo aportes à prevenção e/ou à intervenção frente as situações de violência e, por conseguinte, na promoção do respeito à diversidade e à diferença no ambiente escolar;

Nesta direção, o Projeto necessita criar indicadores que possam estimar e avaliar as contribuições da política dos CMCE, que indiquem o nível de institucionalidade dos espaços de mediação e que instituem diretrizes quanto a atividades de prevenção da violência nas escolas atendidas;

Em relação aos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, implantados a partir do Projeto Escola Legal, a pesquisa conclui que:

- Esses espaços de mediação precisam ser descentralizados da imagem da equipe gestora, de modo que toda a comunidade escolar participe ativamente da prática da mediação escolar;
- O currículo e o projeto político-pedagógico da escola podem ser assumidos enquanto espaços estratégicos à institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, culminando em uma perspectiva transversal da gestão e/ou da resolução das situações de violência escolar;
- A instrumentalização da mediação de situações violentas na escola deve se afastar da perspectiva da “judicialização dos conflitos escolares”; e

- Devem ser resgatados, criados e potencializados outros espaços de diálogo na escola, como forma de realçar a dialogicidade da mediação escolar desenvolvida pelos CMCE;

Em suma, os desafios existentes ao Projeto Escola Legal se dão no sentido de assumir uma matriz de atuação que, na dinâmica da política, dialogue com os princípios cidadãos da educação em direitos. Os Comitês de mediação precisam melhor dimensionar a gestão e/ou resolução dos casos de violência para além da esfera interpessoal das situações. Necessitam alcançar, por meio de práticas de cidadania e inerentes ao campo da educação em direitos humanos, perspectivas coletivas à gestão da violência, tendo a escola e seus membros enquanto principais atores desse processo de mudanças. Desse modo, os CMCE podem contribuir com a transversalização da EDH a partir dos diversos espaços existentes na escola, como forma de consolidar um ambiente no qual se promova/consolide uma visão positiva das conflitualidades.

As discussões construídas nessa pesquisa contribuem para reafirmar que a educação em direitos humanos é, cada vez mais, necessária à consolidação de cenários respeitosos e afirmadores dos direitos de todas as pessoas, sem qualquer distinção. Viu-se que uma proposta de crítica e de transformação social impõe considerar as ideias de diferença e de diversidade como centro desse processo e que é a partir dos preceitos da EDH que o “educar em direitos humanos” assume a compreensão do mundo, de si próprio, do outro e da relação entre existe entre os três.

Os estudos também construíram a importante ideia de que prezar pelos direitos humanos na escola não significa negar os conflitos em busca de uma suposta paz escolar; ao contrário, observou-se que esses conflitos, tensões e até mesmo as situações de violência precisam ser encarados, reconhecidos e refletidos a partir de uma aprendizagem que convirja para o diálogo e se configure, assim, enquanto reforço às bases democráticas da escola. Ficou-nos evidente que, por meio do diálogo e da cooperação coletiva, a escola pode caminhar para uma visão e para uma gestão positiva do conflito. Certamente, esses são desafios a serem superados na dinâmica do Projeto Escola Legal, mas não retiram a importância e/ou potencialidades dessa política.

É nesse sentido que a presente pesquisa procurou contribuir para o aprimoramento acerca da prática da mediação escolar, iniciado no Projeto Escola Legal, nas atividades de extensão universitária. Decerto, buscamos superar os resquícios que estavam presentes em nosso pensamento acerca da possível necessidade de “judicialização dos conflitos escolares”.

Hoje, nosso olhar assume uma postura muito mais direcionada à sistematicidade e à multidimensionalidade das práticas de mediação escolar e de como experiências cotidianas fundadas na educação em direitos humanos podem contribuir para o desenvolvimento de posturas e pensamentos menos violentos.

A pesquisa também contribuiu, decisivamente, para almejarmos a nossa inserção no campo político e acadêmico da educação em direitos. Nossas ações, hoje, sempre tomam essa área do conhecimento como ponto de partida para a leitura e/ou atuação política frente a inúmeras questões sociais ligadas aos direitos humanos.

Portanto, esse estudo alcança a ideia de que é imprescindível investir e realizar, acima de tudo, um trabalho de formação que atinja corações e mentes. Um trabalho de educação no sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos(as).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_.; et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México, vol. 10, nº. 26, julio-septiembre, 2005b, p. 833-864.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas Escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ACEVES, Martha B. Perea; VARGAS, Ana L. Calvo; MOLINA, Ana M. Anguiano. **La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar**. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, Cali, nº 58, junio, 2010, p. 01-15.

ADORNO, Sérgio. **Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, nº 10, maio de 1998, p. 19-47.

\_\_\_\_\_. **Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. (1999). Disponível em: <[http://www.nevusp.org/portugues/index.phoption=com\\_content&task=view&id=887&Itemid=122](http://www.nevusp.org/portugues/index.phoption=com_content&task=view&id=887&Itemid=122)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **As cidades brasileiras no século XXI - qualidade de vida**. In: Centro de gestão e estudos estratégicos - CGEE. Parcerias Estratégicas: Memória da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. vol. 2, ed. esp. São Paulo: CGEE, 2002.

\_\_\_\_\_. **História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos**. Novos estud. - CEBRAP (Online), n.86, 2010, p. 05-20.

ALVES, J. A. Lindgren. **A atualidade e retrospectiva da Conferência de Viena sobre direitos humanos**. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 53, jun., 2000, p. 13-66.

ALVES, Mariana Gaio. (Re)pensar os modos de habitar a escola: contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In: VIEIRA, Maria Manuel; et al. (Orgs.). **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto**. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013.

ALVES, Renato. As escolas em bairros com altas taxas de violência: a visão dos professores. In: ROUTTI, Caren; \_\_\_\_\_.; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola – um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola - alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998, p. 07-19.

ARANGO, Elizabeth Morante. Reconstruyendo el tejido ciudadano en las interacciones escolares. In: \_\_\_\_\_. **Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada: aprendizajes juveniles para la paz**. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

ARENDRT, Hannah. Sur la violence. In: \_\_\_\_\_. **Du mensonge à la violence**. Paris: Calman-Lévy, 1972.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Agentes da manutenção ou construtores da transformação? A educação em direitos humanos e o protagonismo social dos profissionais de segurança pública. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARALDI, Claudio. **Diálogo, agência e aprendizagem experiencial em acampamentos internacionais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun., 2012, p. 419-435.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASOMBRÍO, Carlos. **Educación y ciudadanía: la educación en derechos humanos en América Latina**. Santiago: CEAAL, 1991.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Violência policial e democracia podem conviver?** Lua Nova [online]. vol.1, n.4, 1985, pp. 25-26.

\_\_\_\_\_. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fé na Luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

\_\_\_\_\_. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.) **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 137-152.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**. Revista Lua Nova, São Paulo, nº 38, 1996, p. 224-237.

BITTAR, Eduardo C. Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

**BRASIL**. Ministério da Justiça. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Lei Federal nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília/DF: Senado, 1996a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério da Justiça, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2002.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003 - Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MEC/UNESCO/MJ, 2006.

\_\_\_\_\_. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III. Atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de Maio de 2010. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações para a implementação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECADI, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**: curso de atualização. Trad. Cláudio Navarra. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.

CALDERÓN, Isabel. **La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares**. Acció n pedagógica, nº 20, Enero-Diciembre, 2011, p. 42-57.



CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CAMPOS, Rosa Ludy Arias. Aproximación a los enfoques y perspectivas sobre el conflicto y la paz: um referente para animar el debate. In: \_\_\_\_\_. **Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada:** aprendizajes juveniles para la paz. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam. S. Diálogos entre Diferença e Educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, et. al. **Tecendo a cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUEPB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

\_\_\_\_\_; et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDIA, Nancy. **Exposição à violência:** seus efeitos sobre valores e crenças em relação a violência, polícia e direitos humanos. Lusotopie, 2003, p. 299-328.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PERES, Maria Fernanda Tourinho (Org.). **Violência por armas de fogo no Brasil - Relatório Nacional.** São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da USP, Universidade de São Paulo, 2004.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Marcio Adriano. **Paz e violência na escola - vozes, ecos e silêncios.** 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. **Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out./dez. 2008, p. 597-624.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CUBAS, Viviane. Violência nas escolas: como defini-las? In: ROUTTI, Caren; ALVES, Renato; \_\_\_\_\_. **Violência na escola – um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DA MATTA, Roberto. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PAOLI, Maria Célia; BENEVIDES, Maria Victória; PINHEIRO, Paulo Sérgio; DA MATTA, Roberto. **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Contextualização Histórica da Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUEPB, 2007.

\_\_\_\_\_. In: BITTAR, Eduardo (Coord.). **Direitos humanos**. DVD/Vídeo, 1 DVD, 15 min. São Paulo: ANDHEP, 2009.

DEBARBIEUX, Éric. **A violência na escola francesa**: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 27, nº.01, Jan./Jun., 2001. p. 01-47.

\_\_\_\_\_. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas públicas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **La violence à l'école**: une mondialisation? Ville-École-Intégration Enjeux, Paris, hors série nº 8, février, 2004.

DEFRANCE, Bernard. La violence à l'école. In: CAICEDO, Claudia; DEFRANCE, Bernard; HAEBERLI, Philippe. **Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale**. Paris: CIFEDHOP, 2005.

DUDOUE, Véronique; SCHMELZLE, Beatrix. **Human rights and conflict transformation**: the challenges of just peace. Germany: Berghof Research Center, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

ESQUIERRO, Lilia Maria Cardoso. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do Governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário.** 104 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano (UNISAL), 2011.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Direitos humanos e educação para uma outra democracia.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011, p. 9-20.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, mai.-ago. 2010, p. 233-249.

FERNANDES, Magda Marly. **Mediação de conflitos como via para uma cultura de paz, inclusão social e exercício da cidadania: as experiências de professores que atuaram na década de 1990 na Cidade Tiradentes – Zona Leste da Cidade de São Paulo.** 237 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2010.

FERREIRA; Ignez Costa Barbosa; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; PENNA, Nelba de Azevedo. **Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades.** In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2008. Caxambu/MG: anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, p. 01-18.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Mauricio; MADRIAZA, Pablo. **Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos.** Psykhe, Santiago, v. 14, nº. 01, maio, 2005a, p. 165-180.

\_\_\_\_\_. **Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto.** Revista de Psicología, Santiago, nº 14, 2005b, p. 41-60.

\_\_\_\_\_. **Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile.** Estudos de Psicologia, Santiago, nº 11, março, 2006, p. 247-256.

GENEVOIS, Margarida. Prefacio. In SILVA, Rosa M. G. et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos práticos e metodológicos.** João Pessoa: UFPB, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Aurea Maria. **Vigilância, punição e deprecação escolar.** Campinas: Papirus, 1985.

\_\_\_\_\_. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

\_\_\_\_\_. **O cinema e a escola: formas imagéticas da violência**. Cadernos Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998, p. 36-50.

HEREDIA, Ramón Alzate Sáez de. **Importancia de la educación en resolución de conflictos**. Revista de Mediación, Madrid, año 3. nº 6, octubre, 2010, p. 07-09.

HERNÁNDEZ, Manuel de Armas. **La mediación en la resolución de conflictos**. Educar, Barcelona, nº 32, 2003, p. 125-136.

**INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS**. Informe Interamericano de la Educación en Derechos humanos. nº 01, San José/Costa Rica: IIDH, 2002.

ITANI, Alice. **A violência no imaginário dos agentes educativos**. Cadernos Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998, p. 36-50.

ITURBIDE, Binaburo; MAYA, Beatriz Muñoz. **Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar**. Bogotá: CEAC, 2007.

JELIN, Elizabeth. Cidadania revisitada: solidariedade, reponsabilidade e direitos. In: \_\_\_\_\_; HERSHBERG, Eric. **Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina**. São Paulo: EDUSP; Núcleo de Estudos da Violência (NEV), 2006.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÓPEZ, Verónica; et al. **Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso**. PSYKHE, Vol. 20, nº 2, 2011, p. 7-23

MACIEL, Maria. **Projeto Escola Legal: políticas de prevenção e de enfrentamento da violência na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco**. In: I Encontro Brasileiro de Formação Humana, Recife. Anais do I Encontro Brasileiro de Formação Humana, Recife, Instituto de Formação Humana, 2011, p. 01-33.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

MAGENDZO, Abraham. **La educación en derechos humanos em America Latina: una mirada de fin de siglo**. (1999) Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014

\_\_\_\_\_. **Derechos humanos y curriculum escolar**. Costa Rica: IIDH, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos**. 1. ed. Santiago: Cátedra Unesco Educación em Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educación em derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Maria José D. **Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico**. *Análise Psicológica*, nº 4, ano XXIII, 2005, p. 401-425.

MAUÉS, Antonio; WEYL; Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDUEPB, 2007.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George. (Orgs.) **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIRANDA, Nilmário. **Por que direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. **Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência**. *Cadernos Cedes*, São Paulo, ano XIX, nº 47, dezembro, 1998, p. 67-80.

MUJICA, Rosa María. **Práctica docente y educacón em derechos humanos**. Lima: IPEDEHP, 1999.

OLABUENAGA; Joze I. Ruiz; MORALES; Pedro; MARROQUIN; Manuel. **Paulo Freire: conscientizacion y andragogia**. Buenos Aires: Pidos, 1975.

OLIVEIRA, Carmem S. de. Quem tem medo da violência juvenil? In: HARTMANN, Fernando; ROSA JUNIOR, Norton C. Dal Follo da. (Org.). **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS.** Declaração Universal dos Direitos Humanos - Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948.

\_\_\_\_\_. Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena: ONU, 1993a.

\_\_\_\_\_. Recomendação da UNESCO sobre o Reconhecimento de Estudos e Qualificação do Ensino Superior. Seção I, §1, (a), 13 nov. Paris, UNESCO, 1993b.

\_\_\_\_\_. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004. nº 01. New York: ONU, 1995.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).** Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Francia: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SDHPR, 2012a.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 2ª Fase. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012b.

ORTEGA, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia.** Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, nº 2, enero, 2006.

OSORIO, Jorge. Educar en los derechos humanos: desafío de la sociedad civil para fortalecer la ciudadanía democrática. In: MAGENDZO, Abraham (Org.). **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos.** 1. ed. Santiago: Cátedra Unesco Educación em Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2004, p. 91-103.

PACHECO, Florinda Maria Coelho. **A gestão de conflitos na escola: a mediação como alternativa.** 471 fls. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.

PAREDES, Eugênia Coelho; SAUL, Léa Lima; BIANCHI, Kátia Simone da Rosa. **Violência: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana.** Cuiabá: EDUFMT/FAPEMAT, 2006.

PARLEVLIET, Michelle. Rethinking conflict transformation from a human rights perspective. In.: DUDOUET, Véronique; SCHMELZLE, Beatrix. **Human rights and conflict transformation: the challenges of just peace.** Germany: Berghof Research Center, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme. **Violência urbana.** São Paulo: Publifolha, 2003.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPEMÈRE, A.; MAYER, R.;

\_\_\_\_\_; (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

POESCHKE, Roman; et al. **Connecting human rights and conflict transformation guidance for development practitioners.** Berlin: German Institute for Human Rights, 2011.

PORTO, Maria Stela Grossi. **A violência: entre a inclusão e a exclusão social.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, nº 12, maio, 2000, p. 187-200.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr., 2009, p. 161-179.

PUYA, Maria Victoria Pérez de Guzmán. **La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador.** Bordón, nº 60, vol. 4, 2008, p. 79-87,

RAMÍREZ, Gloria. Avances y retrocesos de la educación en derechos humanos ante la globalización y los derechos humanos emergentes. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia.** México: Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM, 2007.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em Direitos Humanos: local da diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan., abr. 2011.

RAYO, José Tuvilla **Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.** Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RODRÍGUEZ-SEDANO, Mónica; LIRAS, Santiago Madrid. **Presentación: laboratorios de aprendizaje y desarrollo** Revista de Mediación, Madrid, año 3. nº 6, octubre, 2010, p. 44-49.

ROUTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola – um guia para pais e professores.** São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

ROUTTI, Caren. Conflito e insegurança escolar nas Zonas Leste e Sul do município de São Paulo. In: ROUTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola – um guia para pais e professores.** São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.1, jan./abr., 2010, p. 339-355.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: EDUFPB, 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: EDUFPB, 2007.

SALES, Lilia Maia de Morais; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. **Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas.** Pensar, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004.

SALVAT, Pablo B. ¿Qué puede, si puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana? In: MAGENDZO, Abraham (Org.). **De miradas y mensajes a la educación em derechos humanos.** 1. ed. Santiago: Cátedra Unesco Educación em Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. **O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

SANTOS, Miriam M. de Souza. **Meu destino tá traçado, vou ser marginal! A construção de sentidos-e-significados sobre violência em escola pública.** 102 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SARMIENTO, Ángela Serrano; MARMOLEJO, Isabel Iborra. **Informe - Violencia entre compañeros en la escuela.** España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005.

SEIJO, Juan Carlos Torrego; HERNÁN, Emiliana Villaoslada. **Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos:** un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. Tabanque, Madrid, nº 18, 2004, p. 31-48.

SEIJO, Juan Carlos Torrego; GONZÁLEZ, Arturo Galán. **Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares.** Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre 2008, p. 369-394.

SEOANE, Gema Martín. **La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar.** Revista de Mediación, Barcelona, año 1, nº 1, marzo, 2008, p. 26-31.

SEOANE, Gema Martín; DÍAZ-AGUADO, María José. **El papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia.** Revista de Mediación, Madrid, año 3. nº 6, octubre, 2010, p. 22-32.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **El papel de la educación en derechos humanos en la formación de una ciudadanía activa.** Revista Interamericana de Educación para la Democracia, v. 3, n. 1, abr. 2010, p. 95-107.

\_\_\_\_\_. **A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 2011, p. 13-24.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos no Brasil:** contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.



SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites**. 222 fls. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Violência escolar: negação dos direitos humanos e da formação da cidadania. In: ABICALIL, Carlos Augusto; et al. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: \_\_\_\_\_; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA; Ana Maria Costa e; AGUIAR, Márcia Barbosa. **Mediação educativa, direitos humanos e educação para a cidadania**. Educação em Revista, Marília, v. 10, n. 1, jan.-jun., 2009, p. 45-62.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (Orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Sociologia da conflitualidade**. Revista Sociedade e Estado, Porto Alegre, Vol. 25, nº 02, maio/ago., 2010a, p. 01-08.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG, IUPERJ, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; GONÇALVES, Luis Alberto. O. **Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº115, p. 101-138, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº 01, jan/jun, 2001, p. 87-103.

SYMONIDES, Janusz. **Human Rights: new dimensions and challenges**. Paris: Dartmouth Publishing Company/UNESCO, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TAMAYO, Sergio. **Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto**. Sociológica, año 21, nº 61, mayo-agosto, 2006, p. 11-40.

TAVARES, Celma; MORAES FILHO, Ivan. O direito humano à comunicação como base para uma educação cidadã. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche. **Figurações da violência:** uma apresentação enigmática. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, nº 34, set./dez. 2013, p. 14-25.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **As conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 01, nº 01, jan./jun., 1999, p. 10-13.

\_\_\_\_\_. **A violência na escola:** conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, nº 1, jan./jun., 2001, p. 105-122.

\_\_\_\_\_. A violência na escola, uma questão social global. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Violência, insegurança e imaginário do medo.** *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, UNICAMP, ano XIX, dez., 1998.

TELLES, Vera. Violência e cidadania. In: São Paulo (Estado). **Violência no esporte.** São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

TIGRE, Maria das Graças do E. Santo. **Violência na escola:** reflexões e análise. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

TIJMES, Cecilia. **Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile.** *PSYKHE*, Santiago, vol. 21, nº 2, 2012, p. 105-117.

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. **Mediação escolar:** para uma gestão positiva dos conflitos. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2010.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Mediación escolar:** unidos ante el conflicto. *Revista Perspectiva*, Barcelona, nº 08, 2004, p. 55-69.

\_\_\_\_\_. **Prevención de conflictos y mediación escolar.** IDEA-La Mancha. Barcelona, vol. 18, nº 09, 2007, p. 60-67.

TRIVINÕS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

UPRIMNY, Rodrigo Yepes. **Orden democrático y manejo de conflictos. escuela de liderazgo democrático.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

VALERO, Rosa Pulido; SEOANE, Gema Martín; MOLINA, Beatriz Lucas. **La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social:** ¿qué se puede aprender de los propios errores? *Revista de Mediación*, Madrid, año 3, nº 6, octubre, 2010, p. 10-21.

VANEGAS, Clara Stella Riaño. Conciliación escolar para la defensa, garantía y exigibilidad de los derechos humanos. In: \_\_\_\_\_. **Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada: aprendizajes juveniles para la paz**. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos Libertad, v. 4, São Paulo, 1993.

VILLANUEVA, Concepción Fernández; et al. **Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela**. Athenea Digital, vol. 11, nº 3, noviembre, 2011, p. 51-78.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros - avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. Brasília: UNESCO; Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Mapa da violência 2013 - mortes matadas por armas de fogo**. São Paulo: FLACSO Brasil, CEBELA, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2014 – os jovens no Brasil**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar – um olhar freireano**. Tese (Doutorado em Educação). 213 fls. Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. Conflitos, educação e cidadania: natureza, formas, dinâmica e gestão In: \_\_\_\_\_. et al. **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; TOSI, Giuseppe. **Os direitos humanos na educação superior no Brasil: história, tendências e desafios**. In: 7º Encontro Anual da ANDHEP, Curitiba-PR: Anais do 7º Encontro Anual da ANDHEP, 2012, p. 01-30.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Responsável pela Pesquisa:** Fernando da Silva Cardoso.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Estamos realizando esta pesquisa sobre a temática da Violência Escolar e o Projeto Escola Legal em escolas do município de Caruaru-PE, na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração na coleta de informações. Para tanto, você deverá, responder apenas as perguntas deste questionário.

O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas na análise dos dados.

**Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração!**

*Fernando da Silva Cardoso*

#### ENTREVISTA AOS SUJEITOS E ALUNOS(AS) QUE COMPÕEM AS ESCOLAS

### I. IDENTIFICAÇÃO

Número de Controle:  (uso do pesquisador)

1. Função que exerce. Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

2. Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### II. DADOS PESSOAIS

1. Idade (anos): \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Grupo étnico (cor)

Branco

Pardo

Negro

Amarelo

Indígena

4. Escolaridade

- Não alfabetizado
- 1ª à 4ª série / 1º ao 4º ano
- 5ª à 8ª série / 5º ao 9º ano
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo  Qual curso? \_\_\_\_\_
- Especialista  Qual curso? \_\_\_\_\_
- Mestre(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_
- Doutor(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_

### Eixo 01 - Violência escolar e Mediação de Conflitos

- Descreva a escola em que você trabalha ou estuda.
- A escola que você exerce suas atividades é violenta?
- Como você descreveria o contexto social em que sua escola está inserida?
- Com que frequência os tipos abaixo de violência interpessoal ocorreram na escola no ano de 2014:

Tipo de Agressão	FREQUÊNCIA			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>Agressões verbais</b>				
Entre alunos(as)				
Entre alunos(as) e Professores(as)				
Entre alunos(as) e Funcionários(as)				
<b>Agressões Físicas Leves</b>				
Entre alunos(as)				
Entre alunos(as) e Professores(as)				
Entre alunos(as) e Funcionários(as)				

Funcionários(as)				
<b>Agressões Físicas com atendimento Médico</b>				
Entre alunos(as)				
Entre alunos(as) e Professores(as)				
Entre alunos(as) e Funcionários(as)				
<b>Ameaças</b>				
Entre alunos(as)				
Entre alunos(as) e Professores(as)				
Entre alunos(as) e Funcionários(as)				

→ Houve alguma atuação por parte do Comitê de Mediação de Conflitos em relação aos casos de violência interpessoal ocorridos? Se sim, em quais casos? Nos casos envolvendo alunos quais encaminhamentos foram tomados? Qual o resultado obtido? Quais casos foram encaminhados a outros órgãos?

→ Com que frequências os tipos abaixo de violência contra o patrimônio ocorreram na escola no ano de 2014:

Tipo de ocorrência	FREQUÊNCIA			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>Furto</b>				
Objetos de outros alunos(as)				
Objetos de professores(as)				
Objetos de funcionários(as)				
<b>Roubo</b>				
Objetos de outros alunos(as)				
Objetos de professores(as)				
Objetos de funcionários(as)				
<b>Vandalismo</b>				
Depredação				
Pichação				
Destruição de Patrimônio				
Incêndios				
Explosão de bombas				

→ Houve atuação por parte do Comitê de Mediação de Conflitos em relação aos casos de violência contra o patrimônio? Se sim, em quais casos? Nos casos envolvendo alunos(as) quais encaminhamentos foram tomados? Qual o resultado obtido? Quais casos foram encaminhados a outros órgãos?

→ Com que frequências os tipos abaixo de delitos e outras situações violentas ocorreram na escola no ano de 2014:

Tipo de ocorrência	FREQUÊNCIA			
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>Bullying</b>				
Entre alunos(as)				
De alunos(as) contra professores(as)				
De professores(as) contra alunos(as)				
De alunos(as) contra funcionários(as)				
De funcionários(as) contra alunos(as)				
<b>Homicídios</b>				
<b>Estupros</b>				
<b>Tráfico de Drogas</b>				
<b>Consumo de Alcool / Drogas</b>				
<b>Invasão</b>				

→ Houve atuação por parte do Comitê de Mediação de Conflitos em relação aos delitos e outras situações violentas envolvendo alunos(as)? Se sim, em quais casos? Nos casos envolvendo alunos(as) quais encaminhamentos foram tomados? Qual o resultado obtido? Quais casos foram encaminhados a outros órgãos?

→ O que você entende por mediação de conflitos escolares.

→ Você considera que o Projeto Escola Legal contribuiu com a prevenção e resolução dos casos de violência escolar? Por quê?

→ Como você considera a atuação da Escola junto aos(as) instrumentalizadores(as) do Projeto Escola Legal na prevenção e redução da violência escolar?

### **Eixo 02 – O Projeto Escola Legal e a Educação em Direitos Humanos.**

→ As ações do Projeto têm vinculado à formação e vivência em EDH e da cidadania? Por quê? Quais ações desenvolvidas você destacaria?

→ Existe na escola espaços como Grêmios Estudantis, ações de protagonismo, colegiados, grupos de discussão ou algum outro contexto similar que trabalhe, coletivamente, o diálogo?

- A metodologia da mediação de conflitos desenvolvida pelo Projeto Escola Legal tem proporcionado à criação de outros espaços de diálogo na escola? Sim ( ), fale sobre eles; Que temáticas são abordadas nestes espaços? Não ( )
  
- Fale sobre o trabalho de Educação em Direitos Humanos desenvolvido no conjunto das ações do Projeto e em que este trabalho tem contribuído para o enfrentamento à violência em sua escola.



## Apêndice II

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Responsável pela Pesquisa:** Fernando da Silva Cardoso.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Estamos realizando esta pesquisa sobre a temática da Violência Escolar e o Projeto Escola Legal em escolas do município de Caruaru-PE, na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração na coleta de informações. Para tanto, você deverá, responder apenas as perguntas deste questionário.

O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas na análise dos dados.

**Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração!**

*Fernando da Silva Cardoso*

#### ENTREVISTA AOS(AS) INSTRUMENTALIZADORES(AS) DO PROJETO ESCOLA LEGAL

### I. IDENTIFICAÇÃO

Número de Controle:  (uso do pesquisador)

1. Instituição/Órgão ao qual está vinculado(a):

\_\_\_\_\_

2. Função que exerce: \_\_\_\_\_

3. Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### II. DADOS PESSOAIS

1. Idade (anos): \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Grupo étnico (cor)

Branco

Pardo

Negro

Amarelo

Indígena

4. Escolaridade

- Não alfabetizado
- 1ª à 4ª série / 1º ao 4º ano
- 5ª à 8ª série / 5º ao 9º ano
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo  Qual curso? \_\_\_\_\_
- Especialista  Qual curso? \_\_\_\_\_
- Mestre(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_
- Doutor(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_

### **Eixo 01 – Violência Escolar e Mediação de Conflitos**

- Você agrega a que questões o problema da violência escolar?
- Qual a principal demanda à mediação de conflitos na escola?
- O que você entende por mediação de conflitos escolares?
- Antes de exercer a função de mediador de conflitos escolares, você tinha lidado com resolução de conflitos?
- Houve algum tipo de formação para o trabalho de mediação? Se sim, diga como foi.
- Você faz uso de alguma técnica específica para mediar os casos de violência escolar?
- A que você agrega o (in)sucesso das mediações de conflitos realizadas na escola?
- Quais os principais entraves (pessoais, relativos à escola, ou outros) à mediação de conflitos escolares?
- Quais os principais resultados da mediação de conflitos escolares?
- Você considera que o Projeto Escola Legal contribuiu com a prevenção e resolução dos casos de violência escolar? Por quê?

### **Eixo 02 – O Projeto Escola Legal e a Educação em Direitos Humanos.**

- As ações do Projeto têm vinculado à formação e vivência em EDH e da cidadania? Por quê? Quais ações desenvolvidas você destacaria?
- A metodologia da mediação de conflitos desenvolvida pelo Projeto Escola Legal tem proporcionado à criação de outros espaços de diálogo na escola? Sim (  ), fale sobre eles; Não (  )
- Fale sobre a educação em direitos humanos desenvolvida pelo Projeto e o enfrentamento a violência.
- Você acredita que a mediação de conflitos escolares pode afirmar a cidadania e os direitos humanos, e assim, contribuir com a redução da violência na escola?

### Apêndice III

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Responsável pela Pesquisa:** Fernando da Silva Cardoso.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Estamos realizando esta pesquisa sobre a temática da Violência Escolar e o Projeto Escola Legal em escolas do município de Caruaru-PE, na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração na coleta de informações. Para tanto, você deverá, responder apenas as perguntas deste questionário.

O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas na análise dos dados.

**Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração!**

*Fernando da Silva Cardoso*

### ENTREVISTA AOS MEMBROS DO COMITÊ DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

#### I. IDENTIFICAÇÃO

Número de Controle:  (uso do pesquisador)

1. Instituição/Órgão ao qual está vinculado(a):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Função que exerce: \_\_\_\_\_

3. Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### II. DADOS PESSOAIS

1. Idade (anos): \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Grupo étnico (cor)

Branco

Pardo

Negro

Amarelo

Indígena

4. Escolaridade

Não alfabetizado

1ª à 4ª série

5ª à 8ª série

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo  Qual curso? \_\_\_\_\_

Especialista  Qual curso? \_\_\_\_\_

Mestre(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_

Doutor(a)  Qual Área? \_\_\_\_\_

### **Eixo 01 – Violência Escolar e Mediação de Conflitos.**

- Fale sobre a violência na escola em que você atua pelo Projeto Escola Legal.
- Fale sobre os fatores que desencadeiam a violência escolar.
- O que você entende por mediação de conflitos escolares?
- Antes de exercer a função de mediador de conflitos escolares, você tinha lidado com resolução de conflitos?
- Houve algum tipo de formação para o trabalho de mediação? Se sim, diga como foi.
- O Comitê de Mediação implantado pelo Projeto Escola Legal tem se apresentado como espaço a resolução de conflitos? Por quê?
- Destaque os principais casos mediados pelo Comitê de Mediação.
- Os casos de violência na escola, mediados pelo Comitê de Mediação, envolvem com mais frequência quais sujeitos? Por quê?
- A mediação de conflitos é um instrumento importante na redução da violência escolar?
- A que você agrega o (in)sucesso das mediações de conflitos realizadas na escola?
- Fale sobre a relação existente entre a formação continuada e a sua atuação como mediador de conflitos escolares.

- Quais os principais entraves (pessoais, relativos à escola, ou outros) à mediação de conflitos escolares?
- Quais os principais resultados da mediação de conflitos escolares?

### **Eixo 02 – O Projeto Escola Legal e a Educação em Direitos Humanos.**

- A dinâmica do Projeto Escola Legal se dá a partir dos princípios da educação em direitos humanos? Por quê?
- As ações do Projeto têm vinculado à formação e vivência em EDH e da cidadania? Por quê? Quais ações desenvolvidas você destacaria?
- A metodologia da mediação de conflitos desenvolvida pelo Projeto Escola Legal tem proporcionado à criação de outros espaços de diálogo na escola? Sim ( ), fale sobre eles; Não ( )
- Fale sobre a educação em direitos humanos desenvolvida pelo Projeto e o enfrentamento a violência.