



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA**
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HÉLDER RISLER DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA
NA GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL JORGE TEIXEIRA**

PORTO VELHO/RO 2013

HÉLDER RISLER DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA
NA GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR:
O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JORGE
TEIXEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, tendo como linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

PORTO VELHO- RO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

O482e

Oliveira, Hélder Risler de

Educação em direitos humanos e a mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jorge Teixeira / Hélder Risler de Oliveira. Porto Velho, Rondônia, 2013.

296f. :il.

Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro

1. Educação – Direitos humanos 2. Mediação – violência escolar 3. Conflitos escolares
I. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo II. Título.

CDU: 37:347.9(811.1)

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

**FOLHA DE APROVAÇÃO
HELDER RISLER DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A MEDIAÇÃO COMO FERRAMENTA
NA GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JORGE TEIXEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIR Mestrado Acadêmico em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Data da aprovação: 12/ 09/2013

Professora Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA – PPGE/UNIR)
Orientadora e Presidente da Banca

Professora Dra. Leticia Garcia Villaluenga (Universidade Compluense de Madri – UCM/ Espanha)
Examinadora Externa

Professor Dr. Ramon Alzate Saés de Heredia (Universidade do Pais Basco/Espanha)
Examinador Externo

Professora Dr^a Suely Aparecida Mascarenhas (UFAM/Humaita)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Grande Arquiteto do Universo, pelo sopro de luz que generosamente me concedeu.

Agradeço à minha mãe, Maria Jeorgina de Oliveira, pelo apoio incontestado em toda minha formação, pelo incentivo ao estudo e pelo gosto à leitura que herdei através de seu exemplo constante e diário.

Agradeço à minha filha Aline Bender de Oliveira, pelo carinho amor e dedicação e pelo apoio tecnológico que sempre enriquece meus trabalhos.

Agradeço à minha irmã Telma, meu cunhado Olavo e sobrinhos Luís Augusto, Luciana e Luís Henrique, pelo carinho e entusiasmo nas horas difíceis e no convívio familiar.

Agradeço à minha orientadora Professora Pós-Doutora Tânia Suely Azevedo Brasileiro, que com sua amizade, capacidade e generosidade me orientou e me ajudou a superar as dificuldades e angústias.

Agradeço aos meus amigos e Professores de Mediação, Leticia Garcia Villaluenga e Ramón Alzate Saés de Herédia, por terem aberto meu coração para o entusiástico mundo da mediação.

Agradeço aos meus colegas de turma pelo convívio, carinho e experiências trocadas durante a fase presencial do curso que em muito enriqueceu meu trabalho.

Agradeço a Professora Doutora Maria Aparecida Zuin, pelas orientações no início de meus trabalhos e elaboração de projeto de pesquisa.

Agradeço aos meus professores das disciplinas do Mestrado pela colaboração dos assuntos transmitidos, pois foi de grande relevância na execução dessa dissertação.

Agradeço a todos os alunos, professores e gestores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jorge Teixeira de Oliveira, que colaboraram para com a realização deste estudo sendo no objeto de pesquisa do trabalho de campo.

Agradeço ao Professor Doutor Jenaldo Alves de Araujo, pela revisão ortográfica do texto de dissertação, que muito enriqueceu meu trabalho.

Agradeço ao amigo Sauer Rogério da Silva, pelo apoio na elaboração dos gráficos e tabulação dos dados de pesquisa.

Agradeço a Santicleia da Costa Portela, pela ajuda na digitação e correção de textos.

Agradeço, ainda, a todos meus alunos de graduação e pós-graduação, motivo maior de minha constante qualificação.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelo carinho e amor incondicional, pelos conselhos e incentivo ao estudo e à leitura. A minha filha, que segue o gosto pelo estudo e pela qualificação acadêmica.

RESUMO

A evolução dos direitos humanos tem se dado através de um longo processo. São direitos que foram construídos e ampliados ao longo da história da humanidade. As transformações sociais trazem a cada dia, novos direitos e se buscam meios de garantir e efetivar esses direitos dentro da sociedade, já que a observância e o respeito aos direitos humanos são fundamentais para o desenvolvimento e a preservação de toda a humanidade. É nesse sentido que se propõe um elemento-base que se mostra adequado para o problema: A educação em direitos humanos contempla a proposta de difundir valores que estimulem a luta pela dignidade da pessoa humana e para solidificar os direitos fundamentais. O convívio social é repleto de diferenças que geram os conflitos. É necessário que se eduque também para o bom gerenciamento dos conflitos. A mediação de conflitos dentro da escola se mostra como prática da educação em direitos humanos, pois é um meio consensual de resolução de conflitos, no qual se incentiva o diálogo, a escuta, o respeito ao outro, promovendo a participação e a cooperação das pessoas envolvidas, com vistas a construir um processo de solidariedade e aprimoramento das relações dentro da escola, com reflexo em toda a sociedade.

Palavras-Chave: Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Conflitos. Mediação de conflitos. Mediação de conflitos escolares.

RESUMEN

La evolución de los derechos humanos se ha producido a través de un largo proceso. Son los derechos que se construyeron y ampliaron en la historia de la humanidad. Trae cambios sociales cada día, nuevos derechos y buscar formas de garantizar estos derechos y comprometerse en la sociedad, ya la observancia y respeto de los derechos humanos son fundamentales para el desarrollo y la preservación de toda la humanidad. Por eso se propone un elemento de base que es más apropiada para el problema: La educación en derechos humanos incluye la difusión de los valores propuestos que favorezcan la lucha por la dignidad humana y los derechos fundamentales que se solidifique. La vida social está lleno de diferencias que crean conflictos. También es necesario educar para la gestión adecuada de los conflictos. La mediación de los conflictos dentro de la escuela se muestra como la práctica de la educación en derechos humanos como medio de solución de controversias consensual, en el que se fomenta el diálogo, la escucha, el respeto por los demás, promover la participación y la cooperación de las personas involucradas con el fin de construir un proceso de solidaridad y mejora de las relaciones dentro de la escuela, que se refleja en toda la sociedad.

Palabras clave: Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos. Conflictos. La mediación de conflictos. La escuela de mediación de conflictos.

LISTAS DE SIGLAS

ABEDi- Associação Brasileira para o Ensino do Direito
CEB - Conselho de Entidades de Base
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DDHH – Direitos Humanos
DF - Distrito Federal
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH - Educação em Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENAD - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEJA - Encontro Nacional de Jovens e Adultos
ENEN - Exame Nacional do Ensino Médio
EPNT - Educação Profissional de Nível Técnico
ERC - Educação em Direitos Humanos
FUNDEB - Fundo Nacional para a manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério
GE – Gerencia de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MARC - Meios Alternativos de Resolução de Conflitos
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
ONU - Organização das Nações Unidas
PCE - Plano de Convivência Escolar
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PGCE - Plano de Gestão de Convivência Escolar
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP - Plano Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretária de Educação do Estado de Rondônia

TCDH – Teoria Critica dos Direitos Humanos

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

EPÍGRAFE

“O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito com um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são, “essa gente” ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronuncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se te temo a superação e só em pensar nela, soffro e definho?

A autossuficiência é incomparável com o diálogo.”

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistema Educacional Brasileiro anterior à reforma de 1971.....	61
Quadro 2- Sistema Educacional Brasileiro após a reforma de 1971.....	62
Quadro 3- Sistema Educacional após a Lei n. 9.394/96	62
Quadro 4- Sistema Educacional após a Lei n. 11.274/2006.....	63
Quadro 5- Dispositivos Constitucionais da Educação	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos alunos pesquisados	145
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Moradia dos alunos.....	146
Figura 2 - Como se sente na Escola.....	147
Figura 3 – Sentimentos dos alunos com os colegas.....	147
Figura 4 – Abuso com os colegas.....	148
Figura 5 – Fala dos Problemas com os colegas.....	148
Figura 6 – Intervenção dos outros com os problemas ocorridos.....	148
Figura 7 – Brigas e tratamentos com pessoas.....	149
Figura 8 - Intervenção dos colegas em relação as brigas.....	150
Figura 9- opinião a respeito das brigas e molestarmento.....	150
Figura 10 – Intimidação com os colegas.....	151
Figura 11 – Molestarmento com os colegas.....	151
Figura 12 – Capacitação referente aos direitos humanos.....	152
Figura 13 – Capacitação em relação ao estatuto da criança e do adolescente.....	153
Figura 14- Capacitação dos professores em relação ao manejo da violência escolar.....	153
Figura 15- Avaliação da violência escolar no sistema educacional.....	154
Figura 16 – Grau de violência dentro da unidade escolar.....	

154	
Figura 17- Atos de violência na unidade escolar.....	
155	
Figura 18 - A Escola possui política pública de atendimento aos alunos.....	
156	
Figura 19 – Penalidade aplicável em casos de violência escolar.....	
156	
Figura 20 – Práticas violentas na Escola e sua relação com os gestores.....	
157	
Figura 21 – Tipo de indisciplina mais comum.....	
157	
Figura 22 – Ato de Indisciplina e suas limitações com os docentes.....	
158	
Figura 23- Atos de Indisciplina mais comuns na Escola.....	
159	
Figura 24 – Falhas mais comuns entre os professores.....	
159	
Figura 25 – Organização do professor em relação a Aula.....	
160	
Figura 26 – Causas da Indisciplina ou da violência escolar.....	
161	
Figura 27 - Participação dos Pais e representantes na comunidade escolar.....	
161	
Figura 28 - Participação dos alunos no cotidiano escolar.....	
162	
Figura 29 – Tipo de Indisciplina nas Escolas.....	
163	
Figura 30 – Mudança de hábitos na Indisciplina.....	
164	
Figura 31 – Grau de violência dentro da unidade Escolar.....	
164	

Figura 32 – Nível de conhecimento sobre o Plano Nacional.....	164
Figura 33 - Penalidade mais grave aos alunos no caso de indisciplina.....	165
Figura 34 – Penalidades leves aplicadas a Indisciplina.....	165
Figura 35- Regimento da Escola em relação aos Direitos humanos.....	166
Figura 36- Caso de Indisciplina na Escola.....	166
Figura 37 - Unidades onde ocorrem com mais frequência a violência escolar.....	167
Figura 38- Reinserção das práticas Violentas na Escola.....	167
Figura 39 – Professores e a indisciplina.....	168
Figura 40 – Causas de Indisciplina ou da Violência Escolar.....	169
Figura 41- Capacitação de Direitos humanos.....	169
Figura 42 – Capacitação a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente.....	170
Figura 43 - Última capacitação do manejo dos grupos.....	170
Figura 44 – Capacitação referente a gestão escolar	170

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO.....	21
2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	27
2.1- Breve Análise dos Direitos Humanos.....	27
2.2- Concepção Contemporânea dos Direitos Humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	35
2.3- Concepção Pós-Contemporânea dos Direitos Humanos.....	42
2.4 - A Crise dos Direitos Humanos na Pós-Modernidade.....	44
2.5- Sustentabilidade dos Direitos Humanos na Visão Kantiana.....	45
2.6- Teoria Crítica dos Direitos Humanos	49
2.7- A Função Social do Conhecimento dos Direitos Humanos para a Difusão da Teoria Crítica dos Direitos Humanos.....	54
3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E FUNDAMENTOS VIGENTES NA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	58
3.1 Aspectos Fundamentais até a Metade do Século XX.....	58
3.2 Descrição do Sistema Educacional a partir dos anos 50.....	59
3.3 Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro anterior à Reforma de 1971.....	61
3.4 Estrutura do Sistema Educacional após a Reforma de 1971.....	62
3.5 Estrutura do Sistema Educacional após a lei n. 9394/1996.....	62
3.6 Estrutura do Sistema Educacional após a Lei n. 11.274/2006.....	63
3.7 Fundamentos Contemporâneos da Educação Nacional.....	64
3.8 A Lei de Diretrizes e Base da Educação.....	67
3.9 O Plano Nacional de Educação – PNE	70
3.10 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	75
3.11 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	76
3.11.1 Gestão Escolar e o Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos.....	78
4. VIOLENCIA ESCOLAR E POLITICAS PUBLICAS EM EDUCAÇÃO.....	84
4.1 Gestão de Conflitos Escolares uma relação a novos desafios.....	85
4.2 Violência Escolar e suas manifestações.....	88
4.3 Violência no Contexto Escolar.....	91
4.4 O Conflito e a Violência	93
4.5 Gestão o Conflito e o Consenso.....	95
4.6 A Violência nas Escolas: Professor e Gestão Escolar.....	98
4.7 O Conflito na Perspectiva da Mediação.....	102
4.8 Evolução do Conflito.....	105
4.9 O Conflito na área dos Conhecimentos.....	108

5. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES.....	112
5.1 Meios Alternativos de resolução de conflitos.....	112
5.2 Espécies de meios alternativos de resolução de conflitos.....	118
5.3 Conciliação.....	119
5.4 Mediação de conflitos.....	122
5.5- Os principais modelos em Mediação de Conflitos.....	122
5.5.1- Escola Tradicional de Harvard.....	123
5.5.2- O Conflito na Perspectiva da Mediação.....	124
5.5.3-Modelo Circular Narrativo.....	124
5.6 -Princípios da Mediação de Conflitos.....	125
5.6.1- Liberdade das partes.....	125
5.6.2-Não competitividade.....	126
5.6.3-Poder de decisão das partes.....	126
5.6.4-Participação de terceiro imparcial.....	126
5.6.5-Competência do mediador.....	127
5.6.6-Informalidade do processo.....	127
5.6.7-Confidencialidade do processo.....	127
5.6.8-Solução ganha-ganha.....	128
5.7 O Papel do mediador.....	128
5.8 A Mediação e os conflitos escolares.....	129
5.9 O Conflito Escolar.....	130
5.10 Mediação em conflitos escolares	133
5.11 A Educação em Resolução de Conflitos.....	141
6. RESULTADOS E CONCLUSÕES	144
6.1 Análise da Aplicação do instrumento.....	144
6.2 Do Universo dos alunos.....	144
6.3 Do Universo dos Professores.....	145
6.4 Do Universo dos Gestores.....	146
6.5 Resultados dos alunos.....	146
6.6 Resultados dos docentes.....	152
6.7 Resultados dos gestores.....	162
6.8 Respostas da Gerencia de Educação da SEDUC.....	171
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE.....	190
ANEXOS.....	280

APRESENTAÇÃO

O interesse deste pesquisador pelos Direitos Humanos nasce ainda na academia, no início dos anos 80 quando participou do Movimento das “Diretas já” que pedia o restabelecimento do Estado Democrático de Direito no Brasil, após longos anos de Governo Militar eleito por um Colégio Eleitoral de forma indireta.

No ano de 1985 quando início ou curso de Direito na Universidade de Taubaté-SP, àquela época a única Universidade Pública Municipal no Regime de Autarquia, deparou-se com a reestruturação do movimento Estudantil Nacional que voltara à legalidade no final do Governo Militar do General João Batista de Figueiredo, era época de reestruturação do Estado Nacional, logo após a perda da Emenda Dante de Oliveira, que propunha as eleições diretas no Brasil para todos os cargos eletivos de Presidente da República a Vereador; a Universidade vivia um clima de euforia e de participação ativa dos estudantes na reestruturação de seu órgão de representação: os Centros Acadêmicos. Neste ano, participei das eleições tendo sido eleito Diretor Cultural do Centro Acadêmico e responsável pela revista Acadêmica.

Em 1986 o Brasil vivia um momento ímpar em sua história política recente, o chamamento para a nova Constituinte Brasileira e eleições para a composição do novo Congresso Constituinte e, com isso, os debates sobre o formato da nova Constituição Brasileira, que se iniciava com a eleição do Congresso Nacional Constituinte. Figuras como Prestes, Ulisses Guimarães, Mário Covas, Fernando Henrique Cardoso, Franco Montoro, dentre outros, eram comuns em reuniões e palestras na Faculdade; foi nesse mesmo ano que o autor desta pesquisa se elegeu Presidente do Centro Acadêmico pelo trabalho feito na revista da faculdade com temas atuais como redemocratização, eleições diretas, cidadania e outros institutos jurídicos de relevância à época.

Em 1997 toma posse o Congresso Nacional Constituinte e com ele a esperança do povo brasileiro em ter de volta a democracia e o Estado de Direito com a garantia das liberdades e garantias constitucionais, que a muito era reivindicada por trabalhadores, intelectuais e estudantes em anos de luta pela redemocratização do país.

Enfim, em 05 de outubro de 1988, o Presidente do Congresso Nacional, Deputado Ulisses Guimarães, apresenta aos Brasileiros a constituição que ela chamou de “Constituição Cidadã”, pois sendo uma constituição moderna do pós 2ª Guerra tem com fundamento maior a dignidade da pessoa humana.

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou como princípios fundamentais da República Federativa no Brasil, logo em seu artigo 1º, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana. Tais preceitos constam em todas as constituições democráticas do pós 2ª Guerra Mundial, onde se trocou o eixo da “Razão do Estado” pelo da dignidade da pessoa humana.

Os Direitos Individuais e Coletivos no Capítulo I, inserindo-os no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. No artigo 5º, estão destacados os Direitos Individuais e Coletivos, merecendo especial relevo os direitos: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, decorrendo destes todos os demais que estão salvaguardados nos incisos I a LXXVIII. O referido artigo 5º rege os chamados direitos e deveres individuais e coletivos. O dispositivo começa enunciando o direito de igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Apesar de ser uma declaração formal, não deixa de ter sentido especial essa primazia ao direito de igualdade e dignidade da pessoa humana, que, por isso, servirá de orientação ao intérprete, que necessitará ter sempre presente tais princípios.

Um ano após a promulgação do novo texto constitucional este pesquisador terminou o curso de direito e como todos os formando daquele ano saímos da graduação em meio a um turbilhão de novos direitos que não havíamos estudado, uma vez que as cadeiras de Direito Constitucional se lecionam nos dois primeiros anos do curso. Foi neste momento que eu e muitos dessa geração se dedicou ao Estudo do Direito Constitucional e conseqüentemente ao estudo dos Direitos Humanos que da sustentação a toda fundamentação teórica do novo Constitucionalismo Brasileiro.

Inicialmente, enfrentamos um grande problema conceitual entre direitos humanos e direitos fundamentais. Questionava-se se eram sinônimos ou se havia diferença entre os institutos jurídicos. Sob o ponto de vista material, os termos “direitos humanos” e de “direitos fundamentais” possuem equivalente conteúdo, pois se referem a um conjunto de normas que objetivam proteger os bens jurídicos mais sensíveis no plano da proteção da dignidade humana. Na realidade, as diferenças porventura existentes entre direitos fundamentais e direitos humanos estão ligadas às fontes dos quais estes direitos brotam.

Nesse norte, a expressão “direitos fundamentais” designa as posições jurídicas básicas reconhecidas como tal pelo Direito Constitucional positivo de um dado Estado, em um dado momento histórico (SARLET, 2005, p. 35).

Por sua vez, o termo “direitos humanos” refere-se aos direitos básicos da pessoa reconhecidos no âmbito dos documentos de Direito Internacional. Assim, humanos seriam os

direitos cuja validade desconhece “fronteiras nacionais, comunidades éticas específicas, porque afirmados” por fontes de direito internacional. (SAMPAIO, 2004, p. 08).

Vencida a primeira questão, deparamos ainda com outra questão não menos importante, e que ainda traz certa inquietude no mundo jurídico, qual seja, o da aplicabilidade incontestes dos direitos fundamentais *versus* a aplicabilidade relativa dos direitos sociais objeto da teoria do Mínimo Existencial Possível, teoria neoliberal que tenta relativizar a aplicabilidade dos direitos sociais como os da educação, saúde, trabalho entre outros.

No início dos anos 90, em Porto Velho— Rondônia especializado em Direito Constitucional, que nos era quase que uma obrigação à época, uma vez que saímos da graduação com um novo marco jurídico constitucional. Em março de 1991 fui designado Assessor Jurídico da Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, órgão do Poder Legislativo encarregado do controle interno da constitucionalidade das normas jurídicas do Estado bem como da análise e elaboração de políticas públicas em todas as expressões do Poder: economia, política, psicossocial, militar e ciência e tecnologia.

Na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, desenvolvemos habilidades para a análise e elaboração de políticas públicas em todas as expressões do Poder Estatal, assim que no ano de 1997, fui selecionado para cursar no Rio de Janeiro a Escola Superior de Guerra, vinculado à época ao extinto Ministério das Forças Armadas, hoje Ministério da Defesa, assim que no ano de 1998 iniciamos o Curso de Altos Estudos de Políticas e Estratégias da Escola Superior de Guerra – Mestrado Institucional em Ciências Políticas Públicas, com carga horária de 920 horas de aula. No ano de 2000, assumimos a então criada Coordenadoria Técnica Legislativa do Palácio do Governo, a qual compete: formalizar os atos normativos e legislativos do Poder Executivo, prestando assistência Técnico-Legislativa a todos os órgãos do Poder Executivo, acompanhar o processo legislativo em todas as suas fases; bem como administração e gerenciamento da Imprensa Oficial do Estado, com esta experiência agora completa também com a visão diversificada do Poder Executivo, tivemos uma maior compreensão e desde então temos participado, no Poder Executivo ou Legislativo, da criação de Políticas Públicas do Estado de Rondônia, desde o ano de 1991.

No ano de 2002, fomos convidados para lecionar no Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho, vinculado à Universidade Luterana do Brasil as disciplinas de Ciências Políticas e Direito Constitucional I, no ano seguinte, cumulativamente, com a Comissão de Constituição, Justiça e Redação, passamos assessor a Comissão de Direitos

Humanos, e a participar de um grupo de pesquisa nessa área vinculado à sede da Universidade na cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, fomos delineando nossa carreira acadêmica na linha de pesquisa em Direitos Fundamentais, Direitos Humanos e Ensino Jurídico.

A mediação de conflitos em nossa vida veio com uma bolsa de estudo que recebemos da Universidade Complutense de Madrid– Espanha para, no ano de 2004, fazer o Curso de Verão naquela Universidade, curso esse de 100 horas de aula. Ano seguinte, fomos qualificados para um Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos na Universidade Pablo de Olavide, no Programa Coordenado pelo saudoso Professor Joaquin Herrera Flores, autor da Teoria Crítica de Direitos Humanos, unindo, assim, nossa paixão pelos direitos humanos, direitos fundamentais e mediação de conflitos. Concluímos curso e tivemos como título de Dissertação “O acesso à justiça pela mediação de conflitos, uma abordagem na Teoria Crítica dos Direitos Humanos”.

Já no ano de 2006, fomos contemplados com uma bolsa de estudos de 60 horas de aula para o curso de mediação de conflitos da I Turma da Escola Complutense Latino Americana, em convênio com a Universidade Nacional de Córdoba, na República da Argentina. Lá conhecemos a então 1ª Vice-Presidente do Foro Mundial de Mediação, que era a coordenadora do Curso, Leticia Garcia Villaluenga, que nos motivou na trajetória de incorporar ainda mais em nossas pesquisas o tema de Mediação e, desde então, temos nos dedicado a tal temática, tendo diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, bem como participação em congresso nacional e internacional com expositor do tema. No referido curso, cada equipe tinha que apresentar um trabalho de conclusão e notando as dificuldades de participação no Foro Mundial da Comunidade IBEROLUSOAMERICANA, decidimos criar a Rede IBEROLUSOAMERICANA de Mediação de Conflitos, com sede na cidade de Córdoba, República da Argentina, da somos sócio fundadores e a qual está projetando nossos associados na esfera global do Foro Mundial de Mediação.

Ainda nos anos de 2006, criamos no Instituto Luterano de Ensino Superior da – ULBRA o Laboratório de Mediação de Conflitos e passamos a dedicar-me a formação de alunos de Direito e Psicologia à arte da mediação, tendo formado até a presente data mais de 200 mediadores só na graduação e mais de 300 em cursos de pós-graduação Brasil a fora.

No ano de 2007, o Laboratório de Mediação de Conflitos, por sua mantenedora ULBRA, firma um convênio com o Serviço Nacional de Pequenas e Microempresas –

SEBRAE, e o Tribunal de Justiça do Estado, por intermédio do 4º Juizado Especial Cível, que tinha como demanda processos de relação de consumo no valor de até 20 salários mínimos, assim que, junto com nossos colaboradores do Laboratório de Mediação de Conflitos, técnicos do SEBRAE e o Juiz Guilherme Baldan elaboraram um Projeto-Piloto para dar conta da demanda de relação de consumo de micros e pequenos empresários junto ao 4º Juizado Cível da Capital. O Projeto denominou-se “Processo Eletrônico em Juizados Especiais Cível para Micro e Pequenos Empresários, por meio da Mediação de Conflitos na relação de consumo.” Este projeto Piloto foi selecionado para ser apresentado na VII Conferência do Foro Mundial de Mediação de Conflitos realizado na Ilha Margarita na República da Venezuela, em outubro de 2009; tal projeto teve tanta repercussão no Foro Mundial que juntamente com nossa participação e articulação na Rede IBEROLUSOAMERICANA, resultou no convite para participar do Comitê Assessor do Foro Mundial de Mediação.

Com mudança de gestores no Tribunal de Justiça e na ULBRA, bem como nossa saída da Instituição para a Faculdade Católica de Rondônia, e a ida do Juiz Guilherme Baldan para a Corregedoria do Tribunal de Justiça, nosso projeto ficou esquecido, continuamos assim como docente e agora na Faculdade Católica lecionando as disciplinas de Direitos Humanos, Direito Constitucional e Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, ainda ministrando cursos de extensão e pós-graduação em mediação. Foi assim que no ano de 2011, fomos incentivados pela Dra. Tânia Brasileiro, a participar da seleção do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, onde escolhemos o tema: “Educação em Direitos Humanos e a Mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: O caso da EEEFM Jorge Teixeira de Oliveira”.

No mês de março próximo passado fomos chamados pela Escola da Magistratura para assessorar a criação do Centro de Mediação e Arbitragem do Tribunal de Justiça do Estado. A Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça determina que todos os Estados da Federação e do Distrito Federal possuam Centros de Mediação e Conciliação como forma de fornecer meios alternativos de resolução de conflitos, isso nos faz crer que estava no caminho certo desde quando firmamos parceria com o Tribunal de Justiça e o SBRAE em 2008. Além de assessorar a criação do Centro de Mediação e Conciliação do Tribunal de Justiça, estamos fazendo a qualificação dos mediadores que ali estarão atuando e ainda organizando como Coordenador Científico para o mês de setembro deste ano o I Congresso Internacional de Mediação e Conciliação do Tribunal de Justiça em Rondônia.

Esta dissertação vem culminar meu interesse pelos Direitos Humanos e pela Educação. Como jurista e educador fazemos parte da Diretoria da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, como Diretor para a Região Norte e o tema aqui trabalhado é de interesse das duas vertentes, dessa maneira a dissertação trabalha a educação em direitos humanos como forma de pacificação social através da ferramenta da mediação de conflitos.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta como tema a Educação em Direitos Humanos e a Mediação como ferramenta na gestão da violência escolar.

Partindo da premissa de que a educação tem como finalidade última o desenvolvimento integral da pessoa, os direitos humanos deverão servir de base para todo o seu conteúdo. Os processos educativos são permanentes, pois começam com o nascimento e terminam apenas no momento da morte. É a educação que qualifica uma sociedade, fazendo com que as pessoas tenham uma visão crítica do ambiente onde vivem, passem a lutar para promover as mudanças necessárias e concretizem os direitos fundamentais de uma forma efetiva e emancipadora.

Diante da crescente inversão de valores que a cada dia se constata, questiona-se: será a Educação em Direitos Humanos uma proposta capaz de reverter ou apaziguar o desrespeito e a violação a dignidade humana? Como conter a crescente violência dentro da sociedade e promover uma cultura de pacificação social e de cultura de paz? Quando a violência é levada para dentro da escola, local de essência do conhecimento e transmissão de valores, como aplicar regras de convivência respeitosa e incentivar a solidariedade na comunidade escolar? A mediação escolar, com sua prática pacificadora e estimuladora do diálogo, promoverá uma cultura neste sentido?

Com esses questionamentos respondidos ao longo do trabalho, pretende-se contribuir para uma maior discussão do tema dentro do meio acadêmico, devido à relevância deste para toda a comunidade escolar.

Tem como objetivo geral estudar o grau de conhecimento de professores e gestores sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, como forma de promover uma sociedade mais comprometida com a própria humanidade, com o respeito à dignidade humana e ao próprio mundo em que vive.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.

Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos

civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação do meio ambiente, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e políticas vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto

do Tribunal Penal Internacional.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal n. 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH, conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está fulcrada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em nível cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação

das violações.

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuarem no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, a difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos.

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.

Quanto aos aspectos metodológicos, o trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica (estudo de caso), considerando que foram consultados livros, dissertações e artigos publicados, bem como se utilizou de leis e manifestos, além da aplicação de questionários com: alunos dos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º. e 2º do Ensino Médio; professores dessas séries e gestores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jorge Teixeira da Rede Publica Estadual, no Município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

A referida Escola, objeto do estudo, foi indicada pela Secretaria de Estado da Educação visto que a referida instituição de ensino encontra-se sediada na periferia do Município de Porto Velho, em uma zona bastante conflituosa.

A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa, pois se busca uma maior compreensão das ações e das relações humanas e uma observação dos fenômenos sociais a partir dos questionários aplicados e da análise de seus dados.

A dissertação desdobra-se em cinco Capítulos. No primeiro Capítulo, apresentam-se a evolução e os conceitos dos direitos do homem e dos direitos fundamentais, assim como sua promoção através da educação, base incontestável para se alcançar o respeito à dignidade humana. O desafio é educar em e para os direitos humanos, por meio de uma educação permanente, voltada para inculcar valores éticos e morais, através da promoção de valores de liberdade, solidariedade, igualdade, justiça, cooperação, tolerância e paz.

O segundo Capítulo trata da evolução histórica do sistema educacional brasileiro e os fundamentos legais vigentes na educação nacional de forma a contextualizar a mesma junto à educação para e em os direitos humanos, verificando ai se os professores e gestores da unidade escolar possuem formação e conhecimento para a Educação em Direitos Humanos.

No terceiro Capítulo trata-se do conflito na perspectiva da mediação escolar, utilizando-se a abordagem através da Teoria Critica dos Direitos Humanos de Herrera Flores (2009), que entende que a fase de declaração de valores em direitos humanos já esta superada, cabe-nos agora criar políticas públicas para dar efetividade a esses valores universais e tão importantes para a humanidade.

No terceiro Capítulo trata-se do conflito na perspectiva da mediação escolar, utilizando-se a abordagem através da Teoria Critica dos Direitos Humanos - TCDH de Herrera Flores (2009), que entende que a fase de declaração de valores em direitos humanos já esta superada, cabe-nos agora criar políticas públicas para dar efetividade a esses valores universais e tão importantes para a humanidade.

O quarto Capítulo trata-se dos meios alternativos de resolução de conflitos, tendo a

mediação de conflitos como ferramenta para a gestão dos conflitos escolares. Trata, ainda, das propostas para que os conflitos possam ser transformados criativamente e de forma não violenta, criando um ambiente onde predominem a cooperação e o diálogo. Estuda, também, o instituto da mediação como processo de construção e maturidade nas relações interpessoais, possibilitando aos indivíduos um novo modelo que lhes permita resolver ou discutir qualquer situação em que haja a possibilidade de conflito. Ademais, aborda os princípios e objetivos da mediação e a mediação escolar como prática para a educação em direitos humanos, bem como a crescente violência dentro dos meios escolares e as propostas de estabelecer uma educação com base na resolução pacífica de conflitos, além da experiência da prática de mediação escolar, como surgiu sua motivação e as diversas experiências de educação em direitos humanos que já estão sendo praticadas pelo mundo.

No quinto Capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo empírico, tomando por base os instrumentos utilizados na pesquisa, que objetiva responder aos problemas supramencionados, de forma a verificar a efetividade da percepção sobre o conhecimento do PNEDH por professores e gestores, o grau de violência escolar e a percepção do mesmo entre os atores da comunidade escolar, bem como verificar se a mediação de conflitos é ferramenta idônea para abordar a violência escolar.

Dessa forma, ao final do trabalho, propõem-se diretrizes para a implantação de um plano de convivência de conflitos escolares utilizando-se da mediação escolar como ferramenta da escolar, envolvendo todos os atores da comunidade escolar.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

2.1 Breve Análise dos Direitos Humanos

Primeiramente, faz-se necessário tecer uma breve explicação acerca dos direitos humanos para uma melhor compreensão desse estudo. É de grande relevância explicar a diferença existente entre direitos humanos, direitos fundamentais e direitos do homem, senão vejamos.

A primeira nomenclatura que surgiu foi a dos direitos do homem, a qual remonta a época do jus naturalismo, pois bastava ser homem para possuir direitos e poder usufruí-los. Entretanto, tal nomenclatura sofreu várias críticas devido à expressão "homem", tendo em vista que tais direitos não eram apenas inerentes às pessoas do sexo masculino, mas sim, a qualquer pessoa humana.

Dessa maneira, após várias oposições com relação à nomenclatura adotada, os direitos do homem passaram a ser chamados de direitos fundamentais, os quais se ocupam do plano constitucional e visam a assegurar e proteger os direitos inerentes a cada ser humano para que possam usufruir de uma vida digna. Não sendo diferente da finalidade dos direitos humanos que, diferentemente dos direitos fundamentais, figuram no plano internacional.

E, ainda, segundo o doutrinador Pérez-Luno (1998. p. 46-47), os direitos fundamentais e os direitos humanos não se diferem apenas pela sua abrangência geográfica, mas também pelo grau de concretização positiva que possuem, ou seja, pelo grau de concretização normativa. Os direitos fundamentais estão duplamente positivados, pois atuam no âmbito interno e no âmbito externo, possuindo maior grau de concretização positiva, enquanto que os direitos humanos estão positivados apenas no âmbito externo, caracterizando um menor grau de concretização positiva.

Posto isso, a posição de direitos humanos que se adotará será a dos direitos humanos propriamente ditos, ou seja, aquele que vinculado ao âmbito externo, e, portanto, com abrangência internacional.

Após essa breve análise é possível introduzir o presente estudo. Nesta primeira sessão abordando sobre a evolução histórica dos direitos humanos, tendo como marco teórico após 2ª Guerra Mundial, na qual ocorreram as grandes violações de direitos humanos, tendo em vista as atrocidades cometidas nesse período. A partir de então, os direitos humanos passaram a ser uma grande questão de interesse da comunidade internacional, e não mais

somente do Estado, como será demonstrado a seguir.

Tendo em vista a relevância que os direitos humanos alcançaram, muitos significados lhe foram atribuídos, porém, a presente pesquisa irá destacar a concepção contemporânea, na nomenclatura dada pela Professora Flávia Piovesan, prevista na Declaração Universal de 1948, na qual são vistos como uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

Ante a sua relevância para a concretização dos princípios dos direitos humanos, tal Declaração, que como o próprio nome já menciona, nasceu como *soft Law*, possui na atualidade natureza jurídica vinculante e é classificada como código de atuação e de conduta para os Estados integrantes da comunidade internacional.

Quase quarenta anos após a promulgação da Declaração Universal de 1948, foi promulgada a Declaração de Viena em 1993, a qual veio para reafirmar e consagrar o compromisso universal instituído na declaração anterior, concedendo maior eficácia e proteção aos direitos humanos. Reinaugura-se, todavia com outras lentes, o que poderia se chamar de concepção pós-contemporânea de direitos humanos.

Dessa maneira, os direitos humanos são de âmbito universal, pois abrangem todos os seres humanos e, portanto, possuem grande relevância na atualidade, como será explanado a seguir:

Após essa breve introdução para a melhor compreensão do tema, é possível iniciar o presente estudo.

A ideia de direitos humanos ganhou demasiada importância ao longo da história, tendo em vista que seus pressupostos e princípios têm como finalidade a observância e proteção da dignidade da pessoa humana de maneira universal, ou seja, abrangendo todos os seres humanos. Assim, para a compreensão deste estudo, faz-se necessário passar pela evolução histórica dos direitos humanos e por posicionamentos doutrinários acerca do tema, como se verá a seguir.

Preliminarmente, é importante salientar que não serão abordados, especificamente, todos os fatores que influenciaram na construção da visão contemporânea de direitos humanos, tendo em vista as limitações do presente trabalho. Portanto, serão explicitados os principais marcos históricos relevantes para a compreensão do tema.

Parte-se do período, no qual Libanio (2002. p. 163), analisou o nascimento espiritual do ser humano, afirmando que tal período:

[...] se situaria no ponto de nascimento espiritual do homem, onde se realizou de maneira convincente, tanto para o Ocidente como para a Ásia e para toda a humanidade em geral, para além dos diversos credos particulares, o mais rico desabrochar do ser humano; estaria onde esse desabrochar da qualidade humana, sem se impor como uma evidência empírica; seria, não obstante, admitido de acordo com um exame dos dados concretos; ter-se-ia encontrado para todos os povos um quadro comum, permitindo a cada um melhor compreender sua realidade histórica. Ora este eixo da história nos parece situar-se entre 500 a.C. no desenvolvimento espiritual que aconteceu entre 800 e 200 anos antes de nossa era. É aí que se distingue a mais marcante cesura na história. É então que surgiu o homem com o qual convivemos ainda hoje. Chamamos breve essa época de período axial (grifou-se).

E foi no período axial que foram instituídos os grandes princípios e diretrizes fundamentais de vida presentes até hoje (COMPARATO, 2005. p. 9), no qual o indivíduo ousa exercer a sua faculdade crítica racional da realidade devido à substituição do saber mitológico da tradição pelo saber lógico da razão e as religiões tornaram-se mais éticas e menos rituais ou fantásticas. O ser humano passa a ser considerado como ser dotado de liberdade e razão em sua igualdade essencial, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais.

Levando em consideração o caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio, que veio demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo que segundo Lafer (1981, p. 120) "o individualismo é parte integrante da lógica da modernidade, pois o mundo não é um cosmos - um sistema ordenado - mas sim um agregado de individualidades isoladas que são à base da realidade".

Tendo em vista a influência do pensamento religioso e do sistema político, as diversas teorizações sobre direitos humanos encontravam-se profundamente relacionadas às prerrogativas estamentais e à hierarquia secular. Assim, com a Reforma Religiosa ocorreu uma importante ruptura nessa ligação, da qual foi reivindicado o primeiro direito fundamental - o da liberdade religiosa.

E, ainda, ao longo da história, diversos documentos contribuíram para a concretização dos direitos humanos como antecedentes das declarações positivas de direitos. Porém, esses documentos não eram cartas de liberdade do homem comum, mas sim, contratos feudais escritos, nos quais o rei comprometia-se a respeitar os direitos de seus vassalos. Portanto, não afirmavam direitos humanos, mas direitos de estamentos.

No sentido moderno, o nascimento da lei escrita cria uma regra geral e uniforme que dispõe que todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada ficam sujeitos a ela

(COMPARATO, 2005, p. 40). Portanto, somente com a positivação das teorias filosóficas de direitos humanos, enquanto limitação ao poder estatal, é que se pode falar em direitos humanos, enquanto direitos positivos e efetivos.

Com o advento da modernidade surgem outras concepções de pessoa, e consequentemente de direitos humanos e de direitos fundamentais (FACHIN, 2009, p. 36). E a partir do ano de 1776 dois fatores propiciaram a consagração dos direitos humanos e direitos fundamentais em textos escritos: as teorias contratualistas e a laicidade do direito natural.

Segundo Pérez-Luno (2002, p. 23):

São ingredientes básicos na formação histórica da ideia dos direitos humanos duas direções doutrinárias que alcançam seu apogeu no clima da Ilustração: o jusnaturalismo racionalista e o contratualismo. O primeiro, ao postular que todos os seres humanos desde sua própria natureza possuem direitos naturais que emanam de sua racionalidade, como um traço comum a todos os homens, e que esses direitos devem ser reconhecidos pelo poder político através do direito positivo. Por sua vez, o contratualismo, tese cujos antecedentes remotos podemos situar na sofística e que alcança ampla difusão no século XVIII, sustenta que as normas jurídicas e as instituições políticas não podem conceber-se como o produto do arbítrio dos governantes, senão como resultado do consenso da vontade popular. [tradução livre]

E foi nesse contexto histórico com o desenvolvimento laico do pensamento jusnaturalista, nos séculos XVII e XVIII que as ideias acerca da dignidade da pessoa humana começam a ganhar importância, especialmente pelos pensamentos de Samuel Pufendorf e Immanuel Kant.

São Tomás de Aquino, na leitura de Fachin (2009, p. 48) foi quem, pela primeira vez, cunhou a expressão *dignitas humana*, afirmando que "[...]a dignidade é inerente ao homem, como espécie; e ela existe *in actu* só no homem enquanto indivíduo [...]".

Já segundo a visão ética kantiana, Comparato (2005, p. 21) afirma que:

A dignidade da pessoa humana não consiste apenas no fato de ser ela, diferentemente das coisas, um ser considerado e tratado, em si mesmo, como um fim em si e nunca como um meio para a consecução de determinado resultado. Ela resulta também do fato de que, pela sua vontade racional, só a pessoa vive em condições de autonomia, isto é, como ser capaz de guiar-se pelas leis que ele próprio edita.

Portanto, para esse doutrinador, o homem não pode ser utilizado como meio para obter determinados fins, tendo em vista que esse possui um valor intrínseco caracterizado pela sua dignidade, o qual não admite ser substituído por quaisquer equivalentes.

Dessa maneira, as teorizações de Kant tiveram, e ainda têm grande importância no

processo de evolução dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, pois a filosofia jurídica da segunda metade do século XX, a partir da premissa de que o homem possui um valor intrínseco, abre-se para a seara axiológica. Assim, a percepção axiológica intitulou os direitos humanos e os direitos fundamentais a principais valores do ordenamento jurídico e da convivência humana.

É importante salientar que tanto o pensamento de Kant quanto todas as outras concepções que sustentam ser a dignidade atributo exclusivo da pessoa humana, podem estar sujeitas à crítica de um excessivo antropocentrismo, pois tais posicionamentos colocam a pessoa em lugar privilegiado em relação aos demais seres vivos, tendo em vista sua racionalidade.

Atualmente, porém, o reconhecimento da proteção do meio ambiente como valor fundamental indicia que não há uma preocupação apenas com a vida humana, mas também com a preservação de todos os recursos naturais, incluindo todas as formas de vida existentes no planeta. Assim, a tendência contemporânea é de uma proteção constitucional e legal da fauna e flora, bem como dos demais recursos naturais, inclusive contra atos de crueldade praticados pelo ser humano. Porém, tal crítica não será aprofundada, tendo em vista não fazer parte do presente estudo.

A passagem do Estado absoluto ao Estado liberal da modernidade se preocupou em estabelecer limites ao exercício do poder político. Nesse sentido, o filósofo John Locke, ao final do século XVIII, estava preocupado em defender os interesses individuais em face dos abusos governamentais, sendo ele considerado, portanto, o precursor no reconhecimento de direitos naturais e inalienáveis do homem. Portanto, o indivíduo possui direito, bem como valor em si mesmo, estando em primeiro lugar em relação ao Estado.

Os direitos humanos deixam de ser exclusivos das elites, mas sob a denominação de direitos do homem, conforme explica (FACHIN, 2009, p. 35), "são uma conquista de uma classe emergente como dona do poder econômico e que se torna dona também do poder político".

Salienta Pérez-Luno (2002, p. 24- 25) que:

[...] o traço básico que marca a origem dos direitos humanos na modernidade é precisamente seu caráter universal; o de serem faculdades que deve reconhecer-se a todos os homens sem exclusão. Convém insistir neste aspecto, porque direitos, em sua acepção de *status* ou situações jurídicas ativas de liberdade, poder, pretensão ou imunidade existiram desde as culturas mais remotas, porém como atributo de apenas alguns membros da comunidade (...). Pois bem, resulta evidente que a partir do momento no qual podem-se postular direitos de todas as pessoas é possível falar em direitos humanos. Nas fases anteriores poder-se-ia falar de

direitos de príncipes, de etnias, de estamentos, ou de grupos, mas não de direitos humanos como faculdades jurídicas de titularidade universal. O grande invento jurídico-político da modernidade reside, precisamente, em haver ampliado a titularidade das posições jurídicas ativas, ou seja, dos direitos a todos os homens, e em consequência, ter formulado o conceito de direitos humanos.

Segundo (BOBBIO 2004, p. 30). , "os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declaração de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais" (grifou-se).

Alguns direitos cognominados sociais, principalmente os referentes às questões de trabalho, somente apareceram no segundo período da Revolução Francesa, porém a ótica que predomina até o início do século XX é a individualista dos direitos humanos e dos direitos fundamentais.

Dessa maneira, grande parte da população não sofreu consequências práticas decorrentes desses direitos, haja vista o pensamento individualista, portanto, foi necessária a intervenção do Estado para que tais direitos pudessem ser concretizados, e assim ir à busca da realização da justiça social. Assim, fica caracterizada a transição de Estado Liberal para o Estado Social, ou seja, a passagem da dita primeira à segunda geração de direitos, segundo (SARLET, 2004, p. 52-53).

A passagem dos direitos chamados de 1ª dimensão (civis e políticos), caracterizados por uma atuação negativa do Estado, para os direitos de 2ª Dimensão (econômicos, sociais e culturais), sendo esses vinculados à atuação estatal positiva, pois se faz necessário a intervenção do Estado para que tais direitos se concretizem.

Para que tais direitos alcançassem consequência universal foi necessário um discurso internacional dos direitos humanos com a finalidade de assegurar a todos o direito a ter direitos. E ainda, somente a partir do pós-guerra é que podemos falar em movimento de internacionalização dos direitos humanos, como será a seguir demonstrado.

Diante das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, a comunidade internacional passou a reconhecer que a proteção dos direitos humanos constitui questão de legítimo interesse e preocupação internacional. Portanto, os direitos humanos acabam por transcender e extrapolar o domínio reservado do Estado ou a competência nacional exclusiva. Em razão disso, é criado um código comum de ação composto por parâmetros globais de ação estatal, ao qual deve haver a conformação dos Estados, no que diz respeito à promoção e proteção dos direitos humanos.

Tal afirmação se deve ao fato de que o totalitarismo significou a ruptura do paradigma dos direitos humanos, pois negou o valor da pessoa humana como fonte de direito.

Portanto, emerge a necessidade de reconstruir os direitos humanos, como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral, ou seja, o direito a ter direitos, ou ainda, o direito a ser sujeito de direitos, segundo Hannah ARENDT na leitura de (PIOVESAN, 2006, p. 5). Dessa maneira, é possível sustentar que a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos e o pós-guerra deveria significar sua reconstrução.

Nesse sentido Comparato (2005, p. 59), sustenta que:

Após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da história, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio a aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos.

Dessa maneira, a autora afirma que "é essa conjuntura que fornece o alicerce fático, no âmbito do Direito Internacional, para que se esboce um sistema normativo internacional de proteção aos direitos humanos".

Segundo Bobbio (2004, p. 49) complementa dizendo que o início da era dos direitos é reconhecido com o pós-guerra, já que "somente depois da 2ª Guerra Mundial é que esse problema passou da esfera nacional para a internacional, envolvendo pela primeira vez na história - todos os povos".

Tal processo de internacionalização possui uma base dual, tendo em vista que a restrição da soberania estatal, considerando que é justamente o Estado que passa a ser um dos principais violadores de direitos humanos e pela concepção universal acerca desses direitos que deveriam ser estendido a todos.

Pode-se citar como exemplo referente à limitação da soberania estatal, o Tribunal de *Nuremberg*, o qual se caracteriza por ser um tribunal militar com competência para julgar os responsáveis por crimes de guerra e crimes contra a humanidade perpetrados pelas antigas autoridades políticas e militares da Alemanha nazista e do Japão imperial, tendo sido instalado entre os anos de 1945 e 1946 e, que apesar de duras críticas, possui grande relevância para o fortalecimento dos direitos humanos e dos direitos fundamentais no plano internacional. Esse Tribunal não apenas consolida a ideia da necessária limitação da soberania nacional, como reconhece que os indivíduos têm direitos protegidos pelo direito internacional.

Assim, a violação dos direitos humanos não é mais concebida como questão interna de cada Estado, pois se tornou uma preocupação no âmbito da comunidade internacional devido à sua importância.

Fez-se necessária, portanto, a criação de uma medida internacional mais eficaz para a

proteção dos direitos humanos, a qual ajudou no processo de internacionalização desses direitos.

Tal situação resultou na construção sistemática normativa de proteção internacional, e, conseqüentemente, quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteger os direitos humanos, atribui à responsabilidade do Estado no domínio internacional.

O início de uma nova ordem internacional protetiva dos direitos humanos sob o manto da universalidade começa com a assinatura da Carta das Nações Unidas, uma vez que instaurou um novo modelo de conduta nas relações internacionais, com preocupações que incluem a manutenção da paz e segurança internacional, o desenvolvimento de relações amistosas entre os Estados, a adoção de cooperação internacional no plano econômico, social e cultural, a adoção de um padrão internacional de saúde, a proteção ao meio ambiente, a criação de uma nova ordem econômica internacional e a proteção internacional dos direitos humanos.

Segundo Nunes (2004. p. 17):

[...] no período do pós-guerra fria, os direitos humanos continuam a ser um terreno de conflitos entre concepções diferentes do que são esses direitos, e sobre as condições da sua aplicação e das sanções à sua violação. No momento presente, estamos a entrar numa nova fase desses conflitos: por um lado, parece desenhar-se uma tendência, por parte de alguns Estados e, em particular, da única potência global, os Estados Unidos, para subordinar a defesa dos direitos humanos aos seus imperativos estratégicos, justificados pela 'guerra contra o terrorismo' e, mais recentemente, pelo uso da 'guerra preventiva' contra aqueles que forem considerados como ameaças reais ou potenciais aos seus interesses e à sua segurança.

É nesse contexto que se inaugura o pensamento contemporâneo, no qual o binômio liberdade individualismo encontra-se presente nas primeiras declarações de direitos da América do Norte, principalmente na Constituição Americana e na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. Dessa maneira, os direitos naturais do homem, definidos pelo jus naturalismo, foram pela primeira vez reconhecidos e positivados em textos de índole constitucional que, com uma nova concepção de Estado, *expartecivium*, avançam, uma vez que marcam a passagem das afirmações filosóficas para um verdadeiro e instituído sistema de direitos humanos positivos.

É possível afirmar que uma das causas que classificou os direitos humanos como de titularidade coletiva foi a criação de novos Estados com base no princípio das nacionalidades em território dos antigos impérios multinacionais, nos quais residiam grupos humanos

heterogêneos, pois não eram de uma única nacionalidade, por força de suas especificidades linguísticas, étnicas e religiosas.

É neste cenário que se desenha o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea e que se manifesta a grande crítica e repúdio à concepção positivista de um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos, confinando à ótica meramente formal, tendo em vista que o nazismo e o fascismo ascenderam ao poder dentro do quadro da legalidade e promoveram a barbárie em nome da lei.

Vale aduzir que, no âmbito do direito internacional, começa a ser delineado o sistema normativo internacional de proteção dos direitos humanos. É como se projetasse a vertente de um constitucionalismo global vocacionado a proteger direitos fundamentais e limitar o poder do Estado, mediante a criação de um aparato internacional de proteção de direitos.

Nesse mesmo sentido, Haberle (1997, p. 137) propugna pela adoção de uma hermenêutica constitucional adequada à sociedade pluralista ou à chamada sociedade aberta. Assim, a sua proposta é de uma democratização da interpretação constitucional, ou seja, uma hermenêutica constitucional da sociedade aberta.

Dessa maneira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, foi a primeira organização internacional que abrangeu quase a totalidade dos povos da Terra, ao afirmar que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Portanto, essa declaração condensou toda a riqueza dessa longa elaboração teórica, ao proclamar, em seu artigo VI, que todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa.

2.2 Concepção Contemporânea dos Direitos Humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Como visto anteriormente, os direitos humanos nascem quando podem nascer, portanto compõe uma construção axiológica, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social. Dessa maneira, tendo em vista a pluralidade de significados concebidos até hoje, destaca-se a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, que veio a ser introduzida com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993.

A concepção dos direitos humanos é fruto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, o qual é extremamente recente na história, como já mencionado, surgindo, a partir do pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo, levando em consideração que o Estado foi o grande violador de direitos humanos. Segundo Bobbio (2004, p. 30) "sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos".

Nas palavras de Piovesan (2006, p. 13) a concepção contemporânea de direitos humanos é uma "unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam".

Por sua vez, essa concepção inovadora aponta duas importantes consequências:

Na revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado, que passa a sofrer um processo de relativização, na medida em que são admitidas intervenções no plano nacional em prol da proteção dos direitos humanos; isto é, transita-se de uma concepção "hobbesiana" de soberania centrada no Estado para uma concepção "kantiana" de soberania centrada na cidadania universal, segundo LAFER, na leitura PIOVESAN e na cristalização da ideia de que o indivíduo deve ter direitos protegidos na esfera internacional, na condição de sujeito de Direito (PIOVESAN, 2006, p. 17).

Na visão Ramos (2002, p. 11) aduz que direitos humanos são "um conjunto mínimo de direitos necessário para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade e na dignidade". E, continua, "hoje são considerados direitos humanos todos os direitos fundamentais, assim denominados por convenções internacionais ou por normas não convencionais, quer o conteúdo dos mesmos seja de primeira, segunda ou terceira geração".

Dessa maneira, é possível verificar que o Direito Internacional dos Direitos Humanos consiste em um sistema de normas, procedimentos e instituições internacional desenvolvidos para executar esta concepção e promover o respeito dos direitos humanos em todos os países, portanto, no âmbito mundial.

Embora tenha surgido há muito tempo a ideia de que os seres humanos possuem direitos e liberdades fundamentais a concepção de que os direitos humanos constituem objeto próprio de uma regulação internacional é bastante recente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 acaba por inovar o conceito de direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, a qual é marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos.

Assim, o conceito de direitos humanos é dotado de universalidade, pois possui extensão universal, pois basta possuir condição de pessoa para ser titular de direitos. Portanto, o ser humano é visto como um ser essencialmente moral com unicidade existencial e dignidade.

Vale lembrar que a proteção internacional dos direitos humanos tem como objetivo a proteção ao indivíduo sem se preocupar com a sua nacionalidade ou com o país de sua origem.

Também é marcado pela indivisibilidade, tendo em vista que a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Dessa maneira, quando um deles é violado, os demais também o são. Dessa forma, os direitos humanos são vistos como uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

Vale salientar que o processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção destes direitos, o qual é composto por tratados internacionais de proteção que refletem a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, levando em consideração que instituem um consenso internacional acerca de temas centrais de direitos humanos com o objetivo de salvaguardar parâmetros protetivos mínimos, o chamado mínimo ético irredutível.

Pode-se afirmar, portanto, que num contexto global, a proteção dos direitos humanos torna-se essencial para a convivência dos povos na comunidade internacional, a qual é alcançada pela afirmação dos direitos humanos como agenda comum mundial, levando os Estados a estabelecerem projetos comuns, e, assim, poder superar as animosidades geradas pelas crises políticas e econômicas.

Tal situação gerou a existência de uma normatividade internacional sobre os direitos humanos que pode ser vista por uma dupla lógica: a lógica da supremacia do indivíduo, como ideal do direito internacional e a lógica realista, da busca da convivência e cooperação pacífica entre os povos, capaz de ser encontrada através do diálogo na proteção de direitos humanos.

Segundo Piovesan (2006, p. 57), "a concepção contemporânea de direitos humanos caracteriza-se pelos processos de universalização e internacionalização destes direitos, compreendidos sob o prisma de sua indivisibilidade".

Dessa maneira, os Estados têm a obrigação legal de promover e respeitar os direitos e

liberdades fundamentais, não se limitando à sua jurisdição reservada. A intervenção da comunidade internacional deve ser aceita de forma subsidiária em face da emergência de uma cultura global que objetiva fixar padrões mínimos de proteção dos direitos humanos.

Assim, em 16 de fevereiro de 1946, durante uma sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou estabelecido que ao ser criada a Comissão de Direitos Humanos os seus trabalhos se desenvolveriam em três etapas. Na primeira, era necessário elaborar uma declaração de direitos humanos, de acordo com o disposto no artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Em seguida, deveria ser produzido "um documento juridicamente mais vinculante do que uma mera declaração", ou seja, um tratado ou convenção internacional. E, finalmente, era preciso criar uma maquinaria adequada para assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar os casos de sua violação.

A primeira etapa foi concluída pela Comissão de Direitos Humanos em 18 de junho de 1948, com um projeto de Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro do mesmo ano. Já a segunda etapa somente se completou em 1966, com a aprovação de dois pactos, um sobre direitos civis e políticos, e outro sobre direitos econômicos, sociais e culturais. E com relação à terceira etapa, ainda não foi completada.

Tanto pelo fato de estipular que os direitos humanos são universais, ou seja, decorrentes da dignidade humana e não derivados das peculiaridades sociais e culturais de determinada sociedade, ou pelo fato de incluir em seu rol não só direitos civis e políticos, mas também sociais econômicos e culturais, pode-se afirmar que a Declaração de 1948 demarca a concepção contemporânea dos direitos humanos, como já salientado anteriormente.

Salienta-se que, como visto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, portanto, não foram todos os membros das Nações Unidas que partilharam de maneira integral sobre as convicções expressas no documento. Assim, mesmo tendo sido aprovado por unanimidade, os países comunistas - União Soviética, Ucrânia e Rússia, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia a Arábia Saudita e a África do Sul abstiveram-se de votar.

Alguns anos depois, foram adotados dois Pactos Internacionais pela Assembleia Geral da ONU e postos à disposição dos Estados para ratificação, são eles: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o qual foi aprovado em 1966 e entrou em vigor em 23 de março de 1976 e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o qual foi aprovado em 1966 e entrou em vigor em 3 de janeiro de 1976.

O primeiro foi completado por dois protocolos facultativos, um deles instituiu o direito de petição individual que entrou em vigor dia 23 de março de 1976, e o outro vedou a pena de morte que entrou em vigor 11 de julho de 1991. Esse conjunto de documentos expedidos pela ONU recebe o nome de Carta Internacional dos Direitos Humanos devido à origem comum, o caráter dito universal e a abrangência das espécies de direitos mencionados nos textos.

A elaboração de dois tratados e não de um só, compreendendo o conjunto dos direitos humanos, segundo o modelo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi o resultado de um compromisso diplomático. As potências ocidentais insistiam no reconhecimento, tão só, das liberdades individuais clássicas, protetoras da pessoa humana contra os abusos e interferências dos órgãos estatais na vida privada. Já os países do bloco comunista e os jovens países africanos preferiam colocar em destaque os direitos sociais e econômicos, que têm por objeto políticas públicas de apoio aos grupos ou classes desfavorecidas, deixando na sombra as liberdades individuais.

Decidiu-se, por isso, separar essas duas séries de direitos em tratados distintos, limitando-se a atuação fiscalizadora do Comitê de Direitos Humanos unicamente aos direitos civis e políticos, e declarando-se que os direitos que têm por objeto programas de ação estatal seriam realizados progressivamente, até o máximo dos recursos disponíveis de cada Estado (Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, consoante dispõe o artigo 2º, alínea 1). De qualquer forma, o conjunto de direitos humanos cria um sistema indivisível, pois o preâmbulo de ambos os pactos é idêntico.

Assim, a Declaração não é um tratado, tendo sido adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas sob a forma de resolução, que, por sua vez, não apresenta força de lei. Porém, a sua criação teve por objetivo promover o reconhecimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais a que faz menção a Carta da ONU, particularmente nos artigos 1º e 55.

Mesmo não apresentando força de lei, a Declaração dos Direitos Humanos possui natureza jurídica vinculante, a qual é reforçada pelo fato de esta ter sido considerada como um dos mais influentes instrumentos jurídicos e políticos do século XX e, também pelo fato de se ter transformado, ao longo dos cinquenta anos de sua adoção, em direito costumeiro internacional e princípio geral do direito internacional. Portanto, é classificado como código de atuação e de conduta para os Estados integrantes da comunidade internacional, e ainda, exerce impacto nas ordens jurídicas nacionais, na medida em que os direitos nela previstos

têm sido incorporados por Constituições nacionais, e, ainda, quando necessário, é utilizada como fonte para decisões judiciais nacionais.

Para Piovesan (2006, p. 137) a Declaração Universal dos Direitos Humanos se caracteriza, primeiramente, por sua amplitude, pois compreende um conjunto de direitos e faculdades sem as quais um ser humano não pode desenvolver sua personalidade física, moral e intelectual. Outra característica é a universalidade, tendo em vista que é aplicável a todas as pessoas de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos territórios no quais incide. Dessa maneira, ela objetiva delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito à dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais.

É preciso salientar que a tal Declaração inova no que se refere à amplitude, tendo em vista que compilou em um único documento de direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais, rompendo, assim, com o cartesianismo geracional que domina os documentos internacionais até hoje. A autora afirma, ainda, que há uma inter-relação e co-dependência entre esses direitos.

Já com relação à universalidade, Bobbio (2004 p. 26) afirma que antigamente era presumida no discurso dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, mas, atualmente, acaba por consolidar valores comuns partilhados por toda humanidade no plano jurídico.

Já, Cáceres (1995, p. 163) afirma que:

[...] a Declaração dos Direitos Humanos - dada a sua pretensão à universalidade - é um fenômeno mais geral e social que tem ocorrido até agora na história humana. Formalmente proclamada pelas Nações Unidas como a instância suprema legalmente institucionalizada internacionalmente, afeta materialmente cada indivíduo da espécie humana [Tradução própria].

Conclui Piovesan (2006, p. 136) que "todos os direitos humanos constituem um complexo integral, único e indivisível, no qual os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e interdependentes entre si".

No mesmo sentido leciona Bobbio (2004, p. 30):

[...] com a declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, *na qual a afirmação de direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva*: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. [grifos do autor]

Segundo Fachin (2009, p. 67-68), tal Declaração:

Recolhe ideais da filosofia de John Locke e Immanuel Kant tendo em vista que seu objetivo é resguardar uma esfera individual de proteção em face dos abusos perpetrados pelo detentores do poder político. Procura trazer um conceito renovado de ser humano que rompe com a despersonalização e coisificação do homem operadas as atrocidades das grandes guerras.

E, continua, "o indivíduo passa a ser olhado em sua perspectiva única e inigualável, necessariamente relacionai, ou seja, conectado com a conjuntura na qual está imerso". Nesta esteira Comparato (2005, p. 64), complementa afirmando que:

O caráter único e insubstituível de cada ser humano, portador de um valor próprio, veio a demonstrar que a dignidade da pessoa existe singularmente em todo indivíduo; e que, por conseguinte, nenhuma justificativa de utilidade pública ou reprovação social pode legitimar a pena de morte.

Tendo em vista todos esses fatores em torno dos direitos humanos inaugura-se uma nova era dos direitos humanos e dos direitos fundamentais calcados na universalidade e na positividade no plano internacional. Sendo assim, pode-se afirmar que, segundo Fachin (2009, p. 69), é o início do processo de internacionalização dos direitos humanos que hoje se encontra pulverizado pelos sistemas internacionais e regionais de proteção aos direitos humanos.

O ex-secretário geral das Nações Unidas Kofi Annan, na obra da mesma autora, enfatiza sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, senão veja-se:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecida pela comunidade internacional e baseada na dignidade e na igualdade de todos os membros da família humana tem o grande mérito de ser o primeiro instrumento legal a reunir um conjunto de princípios que incorporam os direitos e a liberdade do ser humano. Desde sua adoção, a Declaração serve como modelo para instituições nacionais, leis, políticas e prática de governos que protegem os direitos humanos. Tem instrumentos para prover inúmeros pontos de referência a tribunais internacionais, parlamentos, governos, advogados e instituições não governamentais. Muitos desses instrumentos tornaram-se parte do direito internacional comum, unindo assim todos os Estados, quer sejam signatários de convenções multilaterais de direitos humanos. Assim, o que começou como uma proclamação, não exatamente de união, de direitos humanos e liberdade tem, pelo menos em certos aspectos, adquirido, por meio de práticas do Estado, o *statitis* de lei universal. (grifo no original).

Assim, a referida Declaração representa a culminância de um processo ético que

iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa. A Declaração de 1948 vem desta forma, consolidar uma ética universal, na medida em que consagra um consenso sobre valores de cunho universal a serem seguidos pelos Estados.

É possível, todavia, destacar o fato de que apesar dos princípios e objetivos dos direitos fundamentais estarem positivados em documentos próprios, não há uma forma efetiva de controle e de punição no caso de descumprimento, o que permite aos países infringirem tais normas, tendo em vista que não serão punidos, caracterizando assim um dos motivos que não estimulam a preocupação e cumprimento dos dizeres relacionados a tais documentos.

Para tentar amenizar tais violações, foi instituído um processo de reclamações junto à Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, objeto de um Protocolo facultativo, anexo ao Pacto sobre direitos civis e políticos. O que ajuda, porém não resolve, pois não controla e nem pune efetivamente os países que descumprem as normas de direitos humanos.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948, portanto, sinaliza o início de uma nova era de direitos humanos e, dialeticamente, sintetiza seu desenvolvimento até então e lança bases para o futuro, marcando a vertente contemporânea dos direitos fundamentais, referendada pelas Nações Unidas em 1993. Tal fato, ainda recente, caracteriza a primeira etapa do processo de consolidação dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, ao menos no plano teórico, como categorias universais.

E é nesse contexto histórico que surge a concepção pós-contemporânea de direitos humanos inaugurados pela Declaração de Viena.

2.3 Concepção Pós-Contemporânea dos Direitos Humanos

Como visto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 possui como características principais a indivisibilidade que trata dos direitos relacionados ao homem como um todo e a universalidade, tendo em vista que tais direitos são inerentes a qualquer ser humano.

Aprovada como resolução pela Assembleia Geral, tal Declaração, possui, portanto, natureza jurídica de resolução sem forma cogente no âmbito internacional. Por esse motivo, a segunda etapa dos trabalhos da Comissão de Direitos Humanos consistiu na criação de um documento que conferisse maior efetividade aos princípios definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no âmbito internacional.

Assim, quase quarenta anos após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi realizada em Viena, no ano de 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, sob o sistema da Organização das Nações Unidas, na qual mais de 180 dos Estados-Membros presentes reafirmaram os termos universais da Declaração dos Direitos do Homem. Portanto, a Conferência de Viena veio a consagrar e reafirmar o compromisso universal datado de 1948.

Tal reiteração se dá quando a Declaração de Viena, em seu § 5º, afirma que: todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Dessa maneira, se reconhece que o tema de direitos humanos diz respeito a todos os seres humanos e permeia todas as esferas da atividade humana.

A Conferência de Viena pôde contar com a experiência acumulada nos últimos anos na operação dos órgãos de supervisão internacionais, a qual teve como finalidade avaliar esta experiência, examinar os problemas de coordenação dos múltiplos instrumentos de proteção e os meios de aprimorá-los e dotá-los de maior eficácia.

No seu preâmbulo, a Declaração de Viena consagra as posições de princípio, como o compromisso, sob os artigos 55 e 56 da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal e os dois Pactos de Direitos Humanos, de tomar medidas para assegurar maior progresso na observância universal dos direitos humanos, derivados estes da dignidade e do valor inerentes da pessoa humana. Ainda, invoca o espírito de nossa época e as realidades de nosso tempo a requererem que todos os povos do mundo e os Estados-membros das Nações Unidas se dediquem à tarefa global de promover e proteger todos os direitos humanos de modo a assegurar-lhes gozo pleno e universal.

Ainda destaca o processo dinâmico e evolutivo da codificação dos instrumentos de direitos humanos, que requer a pronta ratificação universal dos tratados de direitos humanos, sem reservas e reclama um maior fortalecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos em todo o mundo, advogando a proteção universal destes últimos sem imposição de condições.

Fachin (2009, p. 74) se posiciona afirmando que

Os direitos humanos, em consequência, não podem ser mais entendidos como uma imposição unilateral sobre a cultura dos outros. Ao reconciliar a universalidade com particularidades históricas, culturais, religiosas, econômicas e políticas, a Conferência de Viena contribuiu eficientemente para superar o tradicional dilema entre universalismo e relativismo.

Na mesma leitura, Piovesan (2006, p. 63) demonstra um aspecto importante ao considerar que:

A Declaração Universal, de 1948. Foi adotada por voto, com abstenções, num foro então composto por apenas 56 países, e se levarmos em conta que a Declaração de Viena é consensual, envolvendo 171 Estados, a maioria dos quais eram colônias no final dos anos 40. Entenderemos que foi em Viena, em 1993, que se logrou conferir caráter efetivamente universal àquele primeiro grande documento internacional definidor dos direitos humanos.

Assim, o presente estudo é de grande relevância para a compreensão da importância conferida aos direitos humanos na atualidade.

Ante o exposto, conclui-se que diversos momentos históricos contribuíram para a promoção e proteção dos direitos humanos ao longo dos anos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Viena foram essenciais para que seus preceitos fossem expandidos pelo mundo, pois tais documentos visam a atingir interesses específicos dos Estados por meio de garantias coletivas, as quais procuram estabelecer obrigações objetivas em matéria de direitos humanos que são vistas e percebidas como necessárias para a preservação da ordem pública internacional.

A ideia de direitos humanos ganhou demasiada importância devido a seus pressupostos e princípios que têm como finalidade a observância e proteção da dignidade da pessoa humana de maneira universal, ou seja, abrangendo todos os seres humanos.

Daí decorre a grande relevância do tema no cenário mundial, sendo necessário promover uma política emancipatória de direitos humanos que estabeleça direitos mínimos aos indivíduos, os quais devem ser respeitados a fim de proteger e respeitar a dignidade da pessoa humana inerente a todas as pessoas.

2.4 A Crise dos Direitos Humanos na Pós-Modernidade

Os direitos humanos passam por uma crise na pós-modernidade. Apesar da existência de ordens globais, regionais e domésticas de proteção desses direitos, o que se vê é a decadência sistemática das condições de vida. Diversos teóricos apontam como causa dessa crise a falta de vontade política dos Estados em proteger essa dimensão de direitos, no entanto, talvez o problema esteja além da simples ausência de responsabilidade dos governos.

Além da questão prática e das problemáticas da aplicação efetiva, deve-se dar importância também para a dimensão teórica que sustenta e confere validade a todo o

discurso dos direitos humanos a fim de que este plano de racionalidade oriente (ou reoriente) as ações sociais no sentido de construir uma sociedade em que a vida seja realmente digna de ser vivida.

A análise da fundamentação teórica dos direitos humanos possibilita identificação de vícios epistemológicos subjacentes nas concepções clássicas de abordagem desse tema. Após este procedimento, é possível afirmar novas formas de concebê-los e projetar categorias capazes de dar supedâneo a uma sistematicidade de ideias mais próxima da realidade e de seus problemas modernos.

A presente subdivisão deste capítulo de estudo será desenvolvida, do ponto de vista teórico-metodológico, de forma dialética colocando-se na posição de objeto a perspectiva liberal/ocidental de fundamentação dos direitos humanos em contraponto a visões distintas. Neste exercício se estabelece- uma crítica à razão liberal através das tarefas de identificação e crítica dos argumentos postos em debate, utilizando-se da Teoria Crítica dos Direitos Humanos do saudoso Mestre Joaquin Herrera Flores.

Entende-se que a aplicação do método dialético traz respostas diferenciadas, contudo, coerentes sobre o fundamento dos direitos humanos. Por outro lado, as orientações ancoradas na razão liberal, tipicamente jus naturalista, de origem kantiana, propõem hipóteses descontextualizadas sobre as questões que envolvem os mesmos direitos. Tal problemática distancia-os da difícil realidade em que deve operar motivo pelo qual a reflexão sobre este aspecto se mostra cada vez mais importante.

A figura da paralaxe será utilizada como ilustração da discussão a ser travada. O fenômeno para lático (explicado com mais precisão posteriormente) representará o ponto de convergência/divergência entre duas formas de interpretar os direitos humanos e possibilitará que se situe na posição mais adequada para visualizar o fundamento desta ordem de direitos.

Estabelecidas tais ideias, objetiva-se discutir o fundamento dos direitos humanos sob uma perspectiva crítica, além de pretender sustentar a assunção de outro fundamento filosófico, que possibilite aos atores sociais efetivas formas de libertação das dominações (econômicas, políticas, jurídicas, culturais etc.) que obstaculizam a construção de projetos de vida digna.

2.5 Sustentabilidade dos Direitos Humanos na Visão Kantiana

A reflexão kantiana sobre a filosofia moral esboçada em sua obra “Fundamentação

da metafísica dos costumes e outros escritos”, ainda hoje serve de supedâneo para a dogmática jurídica sustentar a validade dos direitos humanos universais. Dada a relevância teórica do pensamento kantiano, faz-se mister a análise de algumas de suas proposições.

Para Kant o homem como ser racional e dotado de autonomia da vontade detém uma faculdade inerente à sua própria natureza que lhe possibilita colocar, como objeto do questionamento, as próprias atitudes no convívio com outros indivíduos (KANT, 2004, p. 52). Ao questionar suas atitudes utilizando a máxima do imperativo categórico o homem poderia desenvolver uma espécie de teoria universal sobre o bem viver.

Neste sentido, o filósofo alemão estrutura o seguinte raciocínio:

O conceito, em virtude do qual todo ser racional deve considerar-se como fundador de uma legislação universal por meio de todas as máximas de sua vontade, de sorte que possa julgar-se a si mesmo e a suas ações sob este ponto de vista, conduz-nos a uma ideia muito fecunda que com ele se prende, a saber, à ideia de um reino dos fins (KANT, 2004, p.53).

Segundo o pensamento kantiano o reino dos fins seria: “[...] a união sistemática de diversos seres racionais por meio de leis comuns” (KANT, 2004, p.53). Nessa reflexão o autor assume a premissa de que existe uma lei básica no reino dos fins segundo a qual o ser humano sempre seria tratado como um fim em si mesmo e jamais como meio.

Com base nessa afirmação, Kant classifica os seres da seguinte forma: a) aqueles que podem ser tratados como meios para o alcance de fins, e b) aqueles que são imunes à coisificação e, portanto, são fins em si mesmos. O valor dos primeiros foi apontado como preço, enquanto que dos últimos, dignidade.

Dessa análise efêmera dos pensamentos encartados na fundamentação da metafísica dos costumes, percebe-se que o pensamento jus naturalista do autor alemão identifica no ser humano um fundamento (autonomia da vontade) que dá origem a um valor absoluto (dignidade humana). Pelo fato de a dignidade ser um atributo inerente a toda pessoa, parte da doutrina dos direitos humanos brasileiro aceita como fundamento válido e suficiente.

Com efeito, se todo ser humano é igual em dignidade como justificar a difícil realidade em que se vive? Como justificar o fato de mais de quatro quintos da população mundial ter uma vida desprovida da oportunidade de escolher para si um projeto de vida digna, enquanto outros (poucos) desfrutam uma vida privilegiada. Além disso, se o fundamento para se considerar alguém como possuidor de uma existência digna é a

autonomia da vontade, uma pessoa que perdesse esta faculdade por motivo de uma doença deixaria de ter dignidade ou de ser humano? Por fim, quando o sistema capitalista neoliberal usa da sua estratégia de reserva de mercado para pagar baixos salários aos trabalhadores não os está utilizando como meio para a satisfação do bem-estar dos arrendadores de mão-de-obra (fim)?

Afinal, é possível definir o ser humano pela simples característica de ser detentor de autonomia? A resposta para esse questionamento necessita de uma visão para lática. A paralaxe é um conceito originado na astronomia que se baseia na diferença (aparente ou real) apresentada por um objeto de estudo, quando visto por observadores diferentes em locais diversos, ou ainda por um único observador que mudasse de posição. Essa ideia foi adaptada à filosofia pelo esloveno Slavoj Žižek, que a desenvolveu na obra “A visão em Paralaxe”. Žižek explica o fenômeno para lático como: “[...] o deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão” (2008, p.32).

A figura deste fenômeno óptico revela e demonstra o objetivo deste capítulo e o tratamento que daremos adiante aos Direitos Humanos segundo (HERRERA FLORES, 2000). Ao fixar-se uma visão sobre os direitos humanos, e, havendo um deslocamento para a postura de observador encontrar-se-á diversos e múltiplos fundamentos desses direitos. Mas, se tal postura (mutacional e inovadora) for negada, a interpretação que emerge do primeiro ponto de vista será sempre definitiva e absoluta.

Nesse sentido, se parte da interpretação kantiana sobre a natureza do ser humano fundada no valor absoluto da dignidade da pessoa. A ontologia kantiana se baseia na possibilidade de definir o que algo efetivamente é com base na análise e identificação dos atributos e propriedades do ente questionado que estão disponíveis à investigação. No entanto, é óbvio que nem tudo se define pelo processo mental de busca e identificação de sua natureza, de um núcleo intangível, que seria capaz de trazer à tona o que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas; no início, no desenvolvimento e no fim de tudo.

Na esteira de Heidegger (2006), o ser do homem é completamente diferente do ser das Coisas. O ser humano, com a capacidade de colocar o próprio conceito de ser como objeto de questionamento, define o seu horizonte de significação nos limites (finitos) da sua mundanidade. Segundo o raciocínio heideggeriano:

O ser-aí não é um ente que apenas ocorre entre outros entes. Ele, antes, é onticamente distinto na medida em que, quanto a seu ser, é o ente cujo próprio ser lhe está em questão. Mas também pertence a esta constituição de ser do ser-aí o fato de que ele, em seu ser, possua uma relação de ser [Seinsverhältnis] com este ser. E isto significa: de algum modo e com algum grau de explicitação, o ser-aí se compreende em seu ser (HEIDDEGER, 2006, p. 12).

Dessa lição de Heidegger, infere-se que o ser-aí (homem) é capaz de colocar em questionamento o próprio conceito de ser, estabelecendo, nesse sentido, uma espécie de ontologia fundamental. A referência (tempo) do ser do humano não se confunde com a dos entes em geral, uma vez que a filosofia tradicional costuma conceituar o ser destes como aquele/aquilo que tem presença no mundo (modelo utilizado por Kant).

O ser humano tem um modo de ser diferente dos seres em geral, como afirma Heidegger dentre estas diferenças se destaca a cotidianidade (2006 p.45.). A história e o cotidiano do humano operam como um horizonte (limite) de significação, isto é, o ser humano diz o que ele efetivamente é baseando-se nestas condições.

Estas categorias exemplificam alguns dos limites que impedem o homem de compreender a totalidade de sua existência, em outras palavras, o ser humano não se compreende como um todo, mas nos limites (finitos) da sua história, do seu cotidiano e, pode-se acrescentar também, da sua linguagem.

Nessa perspectiva paralítica é possível constatar que a visão kantiana produz um esquecimento sobre a questão do ser e isso atinge diretamente o ser humano que deixa de fazer-se compreendido de forma coerente. Logo, a autonomia da vontade que, em Kant, é o fundamento definidor de ser humano, após o deslocamento de perspectiva capitaneado por Heidegger, não é capaz de compreender o ente humano em absoluto.

Tal constatação atinge diretamente a fundamentação teórica dos direitos humanos assumidos pelos liberais. Diversos jus filósofos acordam com a ideia kantiana de que o ser humano se define por ter uma propriedade/atributo identificável pela manualidade de sua constatação, isto é, a autonomia da vontade. Partindo dessa premissa, concordam também que o ser humano é um fim em si mesmo e por isso detentor de uma segunda propriedade (abstrata) designada de dignidade que o tornaria imune à coisificação.

De acordo com o que foi visto anteriormente esses argumentos não se sustentam diante dos argumentos ontológicos de Heidegger. Nesse segundo ponto de observação de nossa visão em paralaxe é possível negar, dialeticamente, o fato de que o ser humano não se define pelo fundamento proposto por Kant. O ser humano é aquilo que ele se define nos

limites (condições) anteriormente comentados.

Com fulcro nos argumentos heideggerianos é possível afirmar que ser um humano não é ter autonomia da vontade (já que o ser do homem é indefinido). Não se podendo definir o próprio homem, haja vista que o homem é o que ele define continuamente em sua cotidianidade, sua historicidade e por meio de sua linguagem não se pode afirmar a existência do atributo da dignidade abstrata (inata) neste ente, haja vista que esse atributo pode ou não estar presente na interpretação proveniente desse ente. Logo, os direitos humanos que, para grande parte da doutrina jurídica, encontram fundamento nesse atributo precisam de uma fundamentação teórica diversa para manter a coerência, a validade, a integridade na aplicação prática.

2.6 Teoria Crítica dos Direitos Humanos

O fundamento liberal dos direitos humanos, inspirado na filosofia moral kantiana, afirma a existência de seres humanos detentores de direitos pelos simples fato de serem humanos. Tal assertiva consta, inclusive, na Declaração Universal dos Direitos Humanos sem eu festejado artigo 1º, segundo o qual:

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 1948). (grifou-se).

Essa afirmação constante nas disposições textuais que constituem a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é confirmada em nossa realidade, basta que se observe a situação crítica da população mundial no que tange a acesso a bens e recursos indispensáveis para uma vida realmente digna como saúde, educação, alimentação etc.

Independentemente do conteúdo dos enunciados dos tratados internacionais ser humanistas, é preciso considerar que sua natureza é normativa, logo sempre projetam uma perspectiva deontica da realidade (um dever ser do mundo), caso contrário, não seriam normas, mas sim meras descrições sociológicas. Em outras palavras, quando se diz em um tratado que somos iguais em direitos e dignidade é preciso projetar o enunciado em perspectiva deontológica, isto é, devemos ser iguais em direitos e dignidade.

A incoerência entre teoria liberal dos direitos humanos e a realidade é fruto de uma

falácia ideológica secular, cuja origem se deu com o movimento iluminista orientador da revolução francesa. Hodiernamente o discurso (liberal/ocidental) dos direitos humanos mais ofusca o olhar da humanidade (com suas luzes) do que coloca os problemas concretos (modernos) em zona de iluminabilidade.

Afinal, se não se nasce realmente livres e iguais em direitos e dignidade e o simples fato de ser um ser humano não confere efetivamente uma gama universal de direitos, já que este é um fato a ser verificado no contexto social, cultural, econômico, jurídico, político em que cada um está inserido, qual seria o fundamento dos direitos humanos?

Para obter a solução deste impasse teórico, propõe-se como forma de solução, aposição plasmada na Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquín Herrera Flores. O conjunto sistemático de ideias proposto pelo jus filósofo espanhol conjuga a realidade com a teoria proposta, objetivando a estruturação de um projeto filosófico dos direitos humanos aplicável aos problemas contemporâneos.

Para fixar um plano de consistência teórico é importante a noção da origem dos nomes e da essência. O raciocínio parte da constatação da capacidade/necessidade neurobiológica de se comunicar através da qual os seres humanos estabelecem interação social entre uns e outros criando, dessa maneira, um modelo dos nomes e das essências. O raciocínio parte da constatação da capacidade/necessidade neurobiológica de se comunicar através da qual os seres humanos estabelecem interações sociais entre uns e outros criando, dessa maneira, um modelo rizomático de relações, para mostrar que a estrutura convencional das disciplinas epistemológicas não reflete a estrutura da natureza, mas sim resultado da distribuição de poder e autoridade no corpo social. Não se trata da apresentação de um modelo que represente melhor a realidade, mas sim da noção, oriunda do antifundacionalismo, de que os modelos são ferramentas pragmáticas, e não ontológicas. A organização rizomática do conhecimento é um método para resistir a um modelo hierárquico que reflete, na epistemologia, uma estrutura social opressiva.

Neste sentido leciona Fernandez (2002, p.45):

Parece que há bons motivos, que têm que ver com a lógica evolucionária, para considerar que era inviável que fosse possível um “regresso” à forte socialidade anterior dos monos não hominídeos. Não obstante, as forças revolucionárias optaram por elaborar a necessidade adaptativa de sociabilidade por outro caminho, insólito, mas promissor: **favorecendo o ulterior avanços das capacidades cognitivas, promovendo as capacidades de comunicação e associação simbólica** (visual-visual, visual-auditiva, auditiva-auditiva) e **sentando as bases neurofisiológicas para a linguagem, o pensamento e a intercomunicação proposicional.** (grifou-se).

O mundo se define, essencialmente, pela linguagem. Com base na necessidade de criar vínculos intersubjetivos para o prolongamento de sua existência, o ser humano como ente comunicativo situado em uma realidade sem sentido começa a definir culturalmente o ambiente à sua volta.

É com base nessa necessidade comunicativa, fundamental para a obtenção do êxito na perpetuação da espécie que o ser humano dá a densidade ontológica dos conceitos e o nome dos entes no seu entorno. Nesse sentido nomes e os conceitos são consequências da linguagem, cuja finalidade é a comunicação.

Com efeito, é possível afirmar que os nomes dados às coisas e aos entes mundanos provêm de essências, mas, em verdade, são estabelecidos por consensos linguísticos comunicativos. Neste sentido leciona Herrera Flores (2009, p. 79):

O grande esquecimento, ou, melhor dito, a grande ocultação na qual se baseia nossa cultura é que tudo é produto de pactos, de convenções, de arranjos éticos e institucionais, a partir dos quais se solucionarão as dificuldades que impõe a realidade (os sistemas de relações sociais, psíquicas e naturais) aos seres humanos em seu afã por sobreviver e humanizar-se. **Os nomes das coisas são puras convenções.** Não são atualizações de alguma essência imutável e afastada da infinita capacidade humana de auto contradizer-se, de auto diferenciar-se e, como não, de auto impor-se obrigações em relação aos outros, com nossa própria psique e com a natureza. (grifou-se).

Os direitos humanos incluem-se nesta constatação. Eles são uma nomenclatura simbólica culturalmente estabelecida, uma consequência da linguagem e não de essências inatas (como a dignidade humana abstrata). Essa concepção da origem dos nomes desvelará a relação (ocultada na tradição filosófica dos direitos humanos) entre três importantes categorias, quais sejam: a realidade, a ação social e a cultura.

A terminologia realidade é utilizada na Teoria Crítica dos Direitos Humanos - TCDH de - Herrera Flores para designar a relação tridimensional existente entre o ser humano (centro) e outros seres humanos (relações intersubjetivas), entre o ser humano e ele mesmo (relações psíquicas) e relações com a natureza (HERRERA FLORES, 2009, p.89).

Essa trama de relações mantém estreita relação com a cultura, pois a cultura não é um elemento *a priori*, mas uma reação simbólica, uma resposta interpretativa, explicativa ou uma proposta de alteração para um dado da realidade. Nesse sentido, pondera Herrera Flores (2009, p.89):

Todo produto cultural surge numa determinada realidade, ou seja, num específico e histórico marco de relações sociais, psíquicas e naturais. Não há

produtos culturais à margem do sistema de relações que constitui sua condição de existência. Não há produtos culturais em si próprios. Todos surgem como respostas simbólicas a determinados contextos de relações. Dito isso, os produtos culturais não só estão determinados por tal contexto, mas, por sua vez condicionam a realidade na qual se inserem. Esse é o circuito de reação cultural.

Nessa relação entre realidade (condição de existência da cultura) e as produções culturais insere-se a ação social. É por meio da ação social que os indivíduos, componentes de determinada realidade, podem criar novos produtos culturais. Na ação social elege-se um conteúdo (economia, teorias, direitos) e estabelece-se uma metodologia (elevar algum ou alguns destes conteúdos a forma básica de regulação da ação social).

Na ação social elege-se um conteúdo (economia, teorias, direitos) e estabelece-se uma metodologia (elevar algum ou alguns destes conteúdos a forma básica de regulação da ação social).

Estar-se diante do que Herrera Flores chama de circuito de reação cultural (2009, p.89). O circuito é um modelo do processo surgimento de produtos culturais em geral e isso inclui os direitos humanos segundo a concepção do jus filósofo espanhol Herrera Flores. No entanto é preciso atentar para as relações de poder existentes em cada realidade específica, pois a depender das tendências políticas e sociais podem surgir processos culturais emancipadores ou reguladores.

Não se pode deixar de retornar-se ao fenômeno paralítico. Caso se assuma a visão tradicional sobre os direitos humanos (esboçada no art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos em que todas as pessoas são iguais em direitos e dignidade pelo simples fato de serem humanos) tender-se-á a um processo cultural de completa regulação em que se fechará o circuito de reação, não permitindo o surgimento de novos direitos humanos e também se tenderá ao fechamento para a mudança social, haja vista que os conteúdos da ação social no modelo tradicional de concepção dos direitos humanos já são pré-determinados pelas ideologias hegemônicas (capitalista neoliberal).

Caso se assuma a visão complexa sobre os direitos humanos será possível criar um circuito de reação cultural de emancipação tendente a possibilitar a criação de novos caminhos para atingir uma vida realmente digna de ser vivida e isso inclui a possibilidade de propor alternativas ao modelo econômico hegemônico que hierarquiza a posição de acesso aos bens e recursos existentes. Nesta segunda posição do fenômeno da paralaxe será possível sustentar uma racionalidade de resistência frente aos processos (econômicos, políticos, jurídicos) colonizadores da vida humana. Segundo Herrera Flores (2005, p. 23):

Los derechos humanos en el mundo contemporáneo necesitan de esta visión compleja, de esta racionalidad de resistencia y de estas práctica sin ter culturales, nómadas e híbridas para superar los escollos universalistas y particularistas que llevan impidiendo un análisis comprometido de los mismos desde hace ya décadas. Los derechos humanos no son únicamente declaraciones textuales. Tampoco son productos unívocos de una cultura determinada. Los derechos humanos son los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten La apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la dignidad humana.

Os direitos humanos, na concepção da TCDH de Herrera Flores, são compreendidos como processos de luta pela dignidade humana (entendida aqui como um objetivo material) e também como resultado deste circuito de reação cultural. Nessa proposta, os direitos humanos estão diretamente ligados com o contexto (social, econômico, político) onde devem operar como forma de explicação, interpretação ou alteração da realidade. Em outras palavras os direitos humanos são muito mais do que normas jurídicas e muito menos do que as abstrações propostas pela razão liberal, os direitos humanos são produtos culturais que surgem neste circuito de reação e são produzidos no mundo e para o mundo.

Com efeito, o que tradicionalmente se denomina direitos humanos é um produto cultural proveniente da cultura ocidental (de ideologia liberal), direitos estes que compactuam com os interesses hegemônicos da ideologia dominante e dos fatores reais de poder. Com precisão esclarece, Herrera Flores (2000, p, 247):

Lo que interesa ressaltar aqui es como los derechos humanos han servido para “ajustar” la realidad en función de intereses generales de poder de la clase social, la ideología, y la cultura dominantes. Y cómo bajo es apretensión de definir “lo humano” se ha ido consolidando la necesidad ideológica de abstraerlos derechos de las realidades concretas. La “racionalidad” no era más que lo que se ajustaba a la formulación abstracta, ideológica y pragmáticamente separada de los contextos.

A concepção liberal/ocidental dos direitos humanos inaugura uma espécie de racionalidade instrumental (ajustada aos interesses econômicos do neoliberalismo político-econômico). Lutar por direitos humanos, dentro desta visão, é lutar com as ataduras postas pela razão liberal. Ilustração deste fato é a batalha hodierna pela concretização de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais os quais, em regra, necessitam de uma atuação positiva do Estado. No âmbito dos direitos dessa dimensão, a jurisprudência dos tribunais costuma deixar de conceder ordens contra o Estado alegando a existência da denominada

“reserva do possível”. Em outras palavras, esses direitos passam a se tornar uma legislação simbólica, sem efetividade e sua implementação real fica cerceada ao êxito do modelo econômico de cada governo. Enfim, os direitos efetivos da comunidade são os direitos determinados pelo modelo econômico, mas não existem, na via inversa, direitos capazes de alterar o próprio modelo econômico.

Ainda que se lute por direitos, com base na concepção liberal/ocidental, ou por acesso a bens e recursos indispensáveis para uma vida digna, as decisões da esfera política tradicional sempre tornarão o processo de luta ineficaz, pois o limite de seu resultado é aquele imposto pela modelo econômico adotado.

Esse é um dos motivos pelos quais se torna importante a construção de uma visão contextualizada e intercultural dos DDHH que consiga identificar, criticar e propor alterações nas relações de poder existentes em cada realidade. Continuar lutando no círculo vicioso do neoliberalismo poderá conduzir a humanidade a um adiamento (eterno) do objetivo material da existência coletiva, a dignidade humana materializada.

A concepção herrereana sobre os DDHH expõe uma fundamentação teórica desses direitos coerente com a realidade e com as tramas de relações sociais nela inseridas. Isso possibilita a manutenção da integridade da teoria e, além disso, devido a sua abordagem crítica, permite a visualização dos obstáculos econômicos, jurídicos e políticos que impedem determinada realidade de alcançar uma maior parcela de dignidade.

2.7 A Função Social do Conhecimento dos Direitos Humanos para a Difusão da Teoria Crítica dos Direitos Humanos

Após a análise da concepção crítica dos direitos humanos, abordar-se-á a temática relativa à importância prática de se difundir o conhecimento sobre as proposições deste conjunto sistemático de ideias. Como esclarece Herrera Flores “[...] todo conhecimento é um conhecimento produzido por alguém e para algo” (HERRERA FLORES, 2009, p.104).

Não se quer e nem pode negar que a concepção liberal/ocidental dos DDHH, apesar de sua incoerência epistemológica, teve um papel útil no desenvolvimento ético da humanidade, sobretudo no período após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, diante dos problemas contemporâneos trazidos pelo neoliberalismo outra concepção dos direitos humanos deve ser afirmada. Nas palavras de Herrera Flores (2009 p. 105):

Hoje em dia, depois das grandes transformações neoliberais do sistema de relações baseado no capital, temos uma perspectiva mais ampla para abordar os direitos humanos a partir de novas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais com que nós comprometemos com a geração de disposições críticas e antagônicas frente a essa ordem global injusta e desigual, que nos deparamos.

Como se pôde observar, os direitos humanos em perspectiva crítica são concebidos como processos de lutas (sociais, políticas, jurídicas, culturais). Para instrumentalizar os atores sociais que capitanearão esse embate contra as desigualdades é importante a difusão deste conhecimento, sobretudo para que os movimentos sociais não percam sua vontade de potência frente aos discursos jurídico-formais e/ou jus naturalista dos liberais.

Os discursos liberais impõem uma atitude de tolerância intercultural como ideal político, no entanto, tal proposta, aparentemente fraterna, esconde em seu conteúdo a vontade de apropriação de maneira oculta da dinâmica cultural, em outras palavras, oculta o objetivo de neutralizar a resistência dos movimentos sociais.

Outra tendência do discurso liberal sobre os direitos humanos é a de concebê-los como instâncias transcendentais (prévios à ação social) e universalizá-los *a priori*. Partindo da posição assumida, anteriormente, de que DDHH são produtos culturais, e, o que tradicionalmente se concebe como tal são produtos culturais eurocêntricos, esta argumentação (universalista) produz uma relação colonialista sobre as demais culturas, isto é, impõe um localismo (europeu) que se globalizou e se elevou hierarquicamente de forma imperialista, impingindo uma única cosmo visão e evitando que outras culturas manifestem sua particular forma de conceber e lutar pela dignidade humana materializada. Nas palavras de Herrera Flores (2009, p. 108):

Não pode haver conhecimento crítico e, por isso, não caberá alguma função social à reflexão sobre os direitos humanos, se não começarmos pela criticado próprio conhecimento. No processo de universalização dos direitos, tem predominado um tipo imperialista de conhecimento: parte-se de uma relação colonialista entre nos e os outros e se tenta impor uma ordem fechada que reproduza dita situação de subordinação. O “outro” só é visto como um objeto que pode ser manipulado pela vontade “superior” daquele que coloniza.

Esses argumentos liberais (tolerância, universalismo) *apriori*, são exemplos de ideias capazes de fechar o circuito de reação cultural e congelar os movimentos sociais e conseqüentemente o surgimento de produtos culturais de resistência. Esta termodinâmica não pode se perder, pois é através dela que a humanidade poderá criar seus caminhos para a dignidade.

Com intuito de tornar o circuito de reação cultural aberto a mudanças, é preciso difundir o conhecimento sobre os direitos humanos em perspectiva crítica, isto é, distribuir um saber cuja origem fora uma reflexão crítica da realidade. A finalidade deste ato é, segundo Herrera Flores: “Potenciar os encontros e as intensidades necessárias que nos capacitem(atitudes e aptidões) para sermos livres”.

Nessa tarefa, as escolas, as universidades, as redes sociais entre outros meios de comunicação desempenham um importante mecanismo para evitar a pior das privatizações da economia neoliberal, em outras palavras, a apropriação da capacidade de insurgência contra as injustiças.

Disseminar o saber crítico potencializa os processos de luta pela dignidade humana, razão pela qual as instituições que têm como finalidade a difusão do conhecimento deveriam introduzir em seus conteúdos programáticos esta nova perspectiva de abordagem dos direitos humanos, sobre tudo nos cursos de formação docente.

O ensino dos direitos humanos nessa linha antagonista e criticista de raciocínio poderá possibilitar a construção e a consolidação de ideais que venham a permitir a emancipação dos atores sociais nas relações de dominação existentes no plano da realidade. Atores sociais capacitados, com conhecimento teórico, podem dar origem a movimentos sociais nos quais os conteúdos e metodologias de ação obtenham maior probabilidade de êxito, fato que seria de grande valia para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e ambientais em diversos contextos marcados pela desigualdade.

A crise do discurso dos direitos humanos vivida nos dias atuais não é motivo para se respaldar o descrédito nesses direitos como meios fins estratégicos para atingir uma vida melhor. Essa postura cética deve ser repudiada, pois apenas retiraria, ainda mais, a esperança e a vontade de construir uma realidade menos desigual e mais justa.

Após a abordagem crítica proposta sobre a fundamentação teórica dos direitos humanos, torna-se perceptível na dúvida retórica em que se encontra o discurso, relativo aos mesmos, fundado na concepção liberal. Isso se deve, em grande parte, pela base utilizada como fundamento para projetar sua efetividade, ora extremamente metafísico (direitos inatos, dignidade humana abstrata), ora deficitariamente simplista (direitos humanos são normas jurídicas).

A análise complexa da Teoria Crítica de Joaquín Herrera Flores situa os direitos humanos entre esses dois extremismos, isto é, na realidade humana, com todas as suas debilidades, desigualdades e contrastes. Esse posicionamento mantém a coerência ente as ideias teóricas e os fatos de nossa realidade objetiva.

Além disso, a fundamentação teórica proposta pelo Herrera Flores não impõe nenhuma forma preconcebida de direitos, mas sim, demonstra o marco de nascimento destes, no caso, o circuito cultural possibilitando uma forma democrática de surgimento dos processos de luta pela dignidade humana, isto é, uma forma plural de expressão de direitos humanos.

Na análise semiótica dos DDHH como produtos culturais percebe-se que estes, na atualidade, mantêm estreita relação com o modo de produção dominante. Logo, se torna possível constatar que os direitos humanos da tradição liberal/ocidental não são neutros, mas tendem a satisfazer os interesses de uma infraestrutura produtiva, constituída para possibilitar sua reprodução.

Por esse motivo os direitos (sobre tudo os de 2ª dimensão) alcançam menor efetividade, pois dependem umbilicalmente do modelo econômico. Na abordagem crítica os direitos humanos são processos de lutas pela dignidade e nesta prática antagonista e de resistência pode-se propor a recuperação da ação política, e da ação social com conteúdos direcionados a alterar as deficiências do modelo econômico aumentando a intensidade de controle sobre os gastos públicos.

Apesar da fundamentação teórica coerente dos direitos humanos proposta por Herrera Flores, a humanidade não caminhará para um lugar próximo à dignidade, se os movimentos sociais de resistência não potencializarem a sua capacidade de agir. Por isso, é de suma importância (ainda que não suficiente) a difusão dessa perspectiva crítica sobre os direitos humanos, sobretudo nas instituições cuja finalidade principal é a propagação e a construção do saber, como nas universidades e nas escolas, motivo pelo qual se defende que a Educação em Direitos Humanos – EDH, inclua em sua proposta pedagógica a Teoria Crítica dos Direitos Humanos -TCDH.

Trazer essa discussão para as salas de aula possibilitaria o surgimento de novas ideias e propostas, ligadas à linha de raciocínio criativo-crítico, que poderiam operar materialmente como vias de acesso à construção de uma vida mais digna de ser vivida. Isso em um país como o Brasil, em que as desigualdades sociais são extremamente acentuadas, é ao mesmo tempo um ato de esperança e uma medida de urgência.

3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E FUNDAMENTOS LEGAIS VIGENTES NA EDUCAÇÃO NACIONAL

3.1 Aspectos fundamentais até a primeira metade do século XX

Os analistas da educação brasileira afirmam que somente no final do Império e começo da República delinea-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica. Durante o Brasil-Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final desse período e durante o Império (1822-1889), delinea-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes. A partir da Primeira República (1889-1930), ela passa a ser paulatinamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção (FREITAG, 2005, p. 138).

Até os anos 20 do século passado, a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes. Nessa sociedade, ainda não havia uma função “educadora” para os níveis médio e primário, razão pela qual eles não mereceram atenção do Estado, senão formalmente. A oferta de escola média, por exemplo, era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas iniciativas do setor privado (ROMANELLI, 1983, p. 61).

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; estruturou-se a universidade pela fusão de várias instituições isoladas de ensino superior; criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo. Parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, na qual estiveram presentes dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de

aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados.

É mister, ainda, aduzir que foi ainda em 1937 que se declarou obrigatória a introdução da educação moral e política nos currículos. Portanto, paulatinamente, a sociedade brasileira passou a tomar consciência da importância estratégica da educação para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo empreendidas.

Assim, em 1933, as escolas primárias contavam com 21.726 estabelecimentos de ensino oficiais (estaduais e municipais) e 6.044 particulares (inclusive os confessionais). Em 1945, são 33.423 e 5.908, respectivamente. Quanto às matrículas, eram de 1.739.613 na rede oficial e 368.006 na rede particular, em 1933. Em 1945, esses números haviam se alterado, respectivamente, para 2.740.755 e 498.085 (Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil, SEEC/MEC, s.d., citado por FREITAG, p. 45).

Do início até meados do século XX, uma grande parte dos brasileiros ainda era analfabeta. Em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham quinze anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 1950, a população havia crescido para 51.944.397 habitantes, e a metade dos que tinham, no mínimo, quinze anos, era analfabeta. O que se verifica é que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, combinados com o crescimento da renda *per capita*, foram acompanhados pela diminuição da taxa de analfabetismo. Assim, a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população, pois entre os anos de 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda. Ademais, levando-se em conta a evolução da população ao longo do período, verifica-se que a sociedade brasileira empreendeu um significativo esforço para diminuir o número de seus analfabetos, uma tarefa que seria intensificada nos anos posteriores.

Outro aspecto importante do período refere-se à expansão do ensino depois de 1920. Nesse momento, a taxa de escolarização da população entre cinco e nove era de apenas 9%. Já em 1940, ela passou para 21,43% e atingiu 26,15% em 1950. Apesar de ser ainda insuficiente, verifica-se que o país despertou para o problema da extensão da escolarização, empenhando-se por incorporar cada vez mais um contingente maior de pessoas na escola. Tal processo se completará muito recentemente, quando o país passou a enfocar, prioritariamente, a permanência da criança da escola.

3.2 Descrição do sistema educacional a partir dos anos 50

A economia de substituição de importações, iniciada em 1930, acelera-se e diversifica-se entre 1945 e o início da década de 1960. A Constituição de 1946 já havia fixado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver. O final da Segunda Guerra também imprime ao País novas necessidades que a educação não podia ignorar. Era um período de transitoriedade em que havia intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional.

Dos muitos debates travados, foi aprovada em 1961, finalmente, a Lei n.4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Seus dispositivos mais significativos eram de que tanto o setor público como o privado tem o direito de ministrar o ensino em todos os níveis. O Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais.

A estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja: Ensino Pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância.

O Ensino Primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas.

O Ensino Médio, subdividido em dois ciclos: ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).

O Ensino Superior.

Flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo fixo e único em todo o território nacional.

Entre 1950 e 1960, o País conheceu as maiores taxas de expansão da alfabetização. Isso se deve ao fato de que, a partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo na maior parte dos Municípios brasileiros. De certa forma, tal ensino incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. As classes de supletivo e as de ensino complementar (pré-profissional e profissional) em conjunto foram frequentadas por mais de 400 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos. Assim, o supletivo composto por duas séries escolares, entre 1947 e 1959, alfabetizou cerca de 5,2 milhões de alunos. A taxa de analfabetos que, em 1950, era de 50% atingiu 33,1% em 1970. Assim, as mudanças foram sensíveis: a população total quase atingiu a casa dos 100 milhões, a população urbana cresceu e o índice de alfabetização acompanhou a modificação do perfil populacional.

Um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional a partir de 1950 foi a expansão geral do ensino. No Brasil, as matrículas de ensino primário e de ensino médio, entre 1920 e 1970, ultrapassaram os índices de crescimento populacional. Em outros termos, boa parcela da população que estava à margem do sistema foi incorporada. Observa-se que, entre aqueles que frequentavam a escola primária em meados do século 20, encontravam-se crianças com mais de 12 anos. Isso ocorria devido a dois fatores: atraso na procura de escolas por parte da população o que determinava que o primário fosse iniciado com mais de sete anos e o alto índice de reprovação, que retinha na escola boa parte da população além da idade própria. (Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970).

Outro importante aspecto caracteriza a expansão do ensino no Brasil: o seu baixo rendimento interno. Em que pese os altos índices de expansão das matrículas, o sistema era incapaz de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior. Assim, o sistema era marcado por um alto grau de seletividade, que se traduzia no fato de que a cada 1.000 alunos admitidos na primeira série da escola primária em 1960 apenas 56 conseguiam ingresso no ensino superior em 1971.

Do ponto de vista de sua organização interna, o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de modificações importantes, introduzidas em 1971, 1988 e 1996.

Até a década de 70, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos, conforme demonstra o quadro 1.

3.3 Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro anterior à reforma de 1971

Quadro 1 – Sistema Educacional Brasileiro anterior à reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	de 7 a 10 anos
Ginásio	4 anos	de 11 a 14 anos
Colégio	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos

Fontes: Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Com a Lei n.5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino

obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior. A organização passou a ser, então, conforme especifica o quadro2, abaixo.

3.4 Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro após a reforma de 1971

Quadro 2 – Sistema Educacional Brasileiro após a reforma de 1971

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
1º grau obrigatório	8 anos	de 7 a 14 anos
2º grau	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	após 17 anos

Fontes: Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971.

Essa modificação tornou difícil a comparação entre os indicadores brasileiros e os dos demais países. As principais diferenças são a longa duração do ensino fundamental obrigatório (oito anos) e seu início aos 7 anos de idade (e não aos 6, como é o mais comum).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação (Quadro 3).

3.5 Estrutura do Sistema Educacional após a Lei n. 9.394/96

Quadro 3 – Sistema Educacional após a Lei n. 9.394/96

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
Educação básica	Educação Infantil	Creche	4 anos	de 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
	Ensino Fundamental (obrigatório)		8 anos	de 7 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	de 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	acima de 17 anos

Fontes: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. A LDB reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), e a Educação Superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional, nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Outras modalidades de ensino; como a Educação Especial e a Educação Indígena, ganharam especificidade dentro de uma nova forma.

3.6. Estrutura do sistema educacional após a Lei n. 11.274/2006

Quadro 4 – Sistema Educacional após a Lei n. 11.274/2006

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
Educação básica	Educação Infantil	Creche	4 anos	de 0 a 3 anos
		Pré-escola	2 anos	de 4 a 5 anos
	Ensino Fundamental (obrigatório)		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	de 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	acima de 17 anos

Fontes: Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

A Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Devemos estar atentos para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destaca, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos.

O Currículo, documento sobre concepção curricular, será fruto de atenção especial e composto de textos sobre: Currículo e Desenvolvimento Humano, Identidades e Trajetórias dos Educadores e Currículo, Currículo Conhecimento e Cultura, Currículo e Organização dos Tempos e Espaços Escolares, Currículo e os Processo de Aprendizagem, Currículo e Avaliação.

O Ministério de Educação recomenda que jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas sejam usados como instrumentos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse caso, a alfabetização deve ser entendida como um processo que tem hora para principiar, mas não para concluir.

3.7. Fundamentos contemporâneos da educação nacional

Iniciam-se os estudos relacionados às leis que regem a educação brasileira de modo a compreender a importância de cada uma para a prática profissional. Para tanto, contempla-se nesta unidade o estudo da seguinte legislação: a Constituição Federal de 1988 CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Brasil é uma República Federativa, um Estado Democrático de Direito, tendo como característica principal, segundo o parágrafo único do art. 1º da Constituição de 1988, o fato de que “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta constituição”. Isso significa que os direitos, os deveres e a forma do exercício da cidadania são determinados pelo próprio povo e materializados por meio de leis. Como sabemos, o exercício desses elementos se dá na relação estabelecida pelo tipo de poder ao qual o povo esteja subordinado.

Nesse contexto, a legislação educacional estabelece os princípios e os objetivos que a nação deseja alcançar com a educação desenvolvida no País, bem como determina quem são os responsáveis por esse trabalho. As normas e os preceitos legais relativos à educação visam a garantir a oferta de ensino público à população, além de estabelecer um padrão mínimo de qualidade para o sistema educacional brasileiro. Garantem, ainda, que os governantes invistam na educação, com percentuais predefinidos quanto aos recursos financeiros (oriundos de receitas públicas das três esferas: União, Estados e Municípios), evitando a descontinuidade das ações educativas.

Embora o processo educativo ocorra de muitas formas e em diversos espaços, a educação formal, por ser direito de todos e dever do Estado, precisa ser regulada legalmente. Entretanto, nem sempre a educação mereceu esse cuidado no arcabouço jurídico nacional como vimos anteriormente. Foi no início do século passado, com o surgimento de pensadores e educadores preocupados com o progresso do País, que a educação ganhou importância nas leis brasileiras. Hoje temos uma gama considerável de leis relacionadas à educação e que impactam diretamente o dia a dia de nossas escolas.

Portanto, é de fundamental importância que o educador, comprometido com uma escola cidadã, democrática e capaz de cooperar com o desenvolvimento das pessoas, em particular, e do país, em geral, conheça a legislação educacional, a fim de exercer de maneira consciente seu trabalho pedagógico.

Inicialmente, faz-se necessário lembrar que existem diversos tipos de normas “leis,” com objetivos e formas de produção diferenciadas, as quais são estabelecidas por meio de uma ordem estruturada de importância. Assim, uma norma “hierarquicamente” inferior não deve entrar em conflito com a que lhe é superior como dispomos a seguir: Constituição Federal, Leis Complementares, Leis Ordinárias, Leis Delegadas, Medidas Provisórias, Decretos Legislativos, Decretos Regulamentares, Resoluções, Deliberações, Portarias.

Essa relação “hierárquica” é relativa ao ordenamento jurídico federal. No entanto, cada Estado, o Distrito Federal e os Municípios também possuem legislação própria, que deve seguir a mesma ordem (à exceção da medida provisória, por ser privativa do Presidente da República) e sempre estará subordinada à lei máxima do País, a Constituição Federal. No caso dos Municípios, suas leis também estarão subordinadas à legislação estadual.

Além disso, cabe lembrar que cada um dos entes federativos (União, Estados-Membros, Distrito Federal e Municípios) tem competências legislativas específicas, outorgadas pela Constituição. Existem, também, certos tipos de leis que só podem ser criadas por solicitação do poder legislativo; outras, pela iniciativa exclusiva de representante do poder executivo; outras, ainda, podem ser criadas por iniciativa da população.

Como vimos a Constituição Federal, promulgada em 1988, foi o marco do retorno da democracia política no País. Fruto de um intenso trabalho político, deflagrado com a abertura política e o fim do período do regime militar, trouxe esperança e expectativa para os diversos movimentos sociais, entre eles, os de luta pela democratização da educação e por uma escola de qualidade. Como parte do capítulo III do Título VIII, referente à Ordem Social no Brasil, os artigos 205 a 214 são dedicados exclusivamente à educação.

O texto constitucional foi resultado de intensos debates, pesquisas e negociações políticas entre diversos grupos sociais, muitos com interesses conflitantes, como os defensores da escola pública e os do ensino privado, os de escolas laicas e os de ensino de caráter confessional e/ou religioso. O resultado foi um texto conciso e preciso em determinados temas e vago e impreciso em outros, deixando por conta da legislação infraconstitucional a resolução dos conflitos pós-constituente.

Em relação às constituições anteriores, a atual avançou bastante na garantia de direitos educacionais, normalizando áreas até então esquecidas e sem respaldo legal suficiente

para garantir uma educação de qualidade. Exemplo, disso foi a definição clara da vinculação percentual mínima na receita de impostos dos entes federativos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação.

Desde a promulgação, o texto constitucional já sofreu várias modificações por meio de emendas constitucionais. O objetivo foi adequar a norma básica legal do País às mudanças ocorridas na sociedade, além do amadurecimento das relações políticas, trazendo maior clareza para determinados assuntos. Isso é um fato importante, pois mostra ser possível modificar a norma legal quando esta não for mais condizente com a realidade, conforme pode ser observado neste resumo do texto constitucional:

Quadro 5 – Dispositivos Constitucionais da Educação

Artigo	Assunto	Especificidade
205	Conceituação, princípios e objetivos da educação nacional	Mantém o texto integral e é sempre mencionado nas leis infraconstitucionais
206	Trata dos princípios para ministrar o ensino, entendida como educação escolar. Composto de 07 incisos	Sofreu alteração pela EC 19/1998. O texto original foi repetido e expandido pela LDB
207	Trata da natureza, função e características das universidades. Possui dois parágrafos.	Foi alterado pela EC 11/1996, que acrescentou os dois parágrafos.
208	Especifica os deveres do Estado para com a educação. É composto de 07 incisos e 03 parágrafos	Sofreu alteração pela EC 14/1996. Teve seu texto expandido e explicitado pela LDB.
209	Trata da participação da iniciativa privada na oferta do ensino. Possui 2 incisos.	Mantém o texto integral e é sempre mencionado nas leis infraconstitucionais
210	Estabelece os princípios para a organização curricular do Ensino Fundamental. Possui 02 parágrafos.	Mantém o texto integral e é sempre mencionado nas leis infraconstitucionais
211	Define as competências e institui o regime de colaboração federativa dos sistemas de ensino. Possui 04 parágrafos.	Define as competências e institui o regime de colaboração federativa dos sistemas de ensino. Possui 04 parágrafos
212	Trata dos fundamentos e mecanismos de financiamento para manutenção e desenvolvimento do ensino. Possui 5 parágrafos.	Sofreu alteração pela EC 14/1996. Teve seu texto expandido e explicitado pela LDB. Vários de seus parágrafos foram objetos de leis ordinárias
213	Trata do financiamento público para o ensino privado. Possui 02 incisos e 02 parágrafos.	Mantém o texto integral e é sempre mencionado nas leis infraconstitucionais
214	Estabelece o Plano Nacional de Educação.	Mantém o texto integral. Foi cumprido com a promulgação da Lei n. 10.172/2001.

Fonte: Constituição Federal de 1988

Por fim, cabe ressaltar a inserção no texto constitucional, por meio da Emenda

Constitucional n. 14/1996, do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, que contém orientações para a criação de um fundo especial de manutenção e desenvolvimento do ensino e valorização do magistério. O texto detalhava alguns aspectos do art. 212 da Constituição. A referida emenda criou o Fundo Nacional para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Lei n. 9.424/1996, com duração até 2006. Previa uma cesta de recursos oriundos de impostos federais, estaduais e municipais para serem aplicados, exclusivamente, na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental e na valorização do magistério. Esse fundo trouxe uma considerável mudança na qualidade do ensino e melhorias nos salários de professores de vários municípios de pequeno porte; entretanto, não contemplou a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Para atender a Educação Básica do País, a Emenda Constitucional n. 53, de 2006, que criou o Fundo Nacional para a Manutenção e o Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB, ampliando o atendimento a toda a educação básica, com expectativas de forte impacto na qualidade dessa etapa educacional do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta a educação brasileira em todos os níveis e em todas as modalidades de educação e ensino. Nela estão explicitados os princípios e fins da educação; o direito à educação e o dever de educar; a sua organização; os profissionais e os recursos financeiros para a educação.

3.8 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta a educação brasileira em todos os níveis e em todas as modalidades de educação e ensino. Nela estão explicitados os princípios e fins da educação; o direito à educação e o dever de educar; a sua organização; os profissionais e os recursos financeiros para a educação.

A LDB surgiu oito anos após a promulgação da Constituição de 1988, que deu especial importância à educação e trouxe relevantes mudanças ao cenário educacional.

Carneiro (2000, p. 9) explica que essa Lei foi alicerçada em quatro grandes eixos a fim de conferir à educação brasileira as condições necessárias às mudanças consideradas imprescindíveis:

[...] descentralização da gestão educacional; democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; garantia de insumos básicos a fim de se oferecer, de fato, uma educação de qualidade; desenvolvimento de um sistema de avaliação, capaz de conferir o adequado acompanhamento dos processos educacionais.

Por definição, a LDB deve conter princípios (base da educação) e diretrizes. Bases são os fundamentos da educação, sua função substantiva. Detêm um conteúdo de concepção política. As diretrizes, por outro lado, invocam dimensões adjetivas da educação organizada. Traduzem-se em modalidades de organização, ordenamento da oferta, articulação entre os sistemas de ensino etc. Em outras palavras, detêm um conteúdo de formulação operativa.

As bases explicitam os fins da educação, os direitos o dever e a liberdade de educar.

As diretrizes, por sua vez, especificam a organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino os mecanismos de ensino as formas de gestão os recursos para o ensino os profissionais de educação.

Carneiro esclarece, ainda, que os grandes eixos da Lei n. 9.394/1996 estão identificados, entre outras definições, pelas seguintes: conceito abrangente de educação; vinculação da educação com o mundo do trabalho e com as diferentes práticas sociais; padrões mínimos de qualidade do ensino; pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de ensino; avaliação da qualidade do ensino pelo Poder Público; definição das responsabilidades da União, dos Estados, dos Municípios, das escolas e dos docentes; configuração dos sistemas federal, estaduais e municipais do ensino; mapa conceitual da educação escolar e da educação básica e reconfiguração de toda a base curricular da educação básica.

Pode-se dizer que as principais contribuições da LDB são: inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; valorização da Educação Profissional e do Ensino Superior; gestão democrática do ensino público; oferta de ensino noturno regular, garantia do padrão de qualidade, incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância e de educação continuada e instituição da Década da Educação.

É importante ressaltar que essas aparentes “novidades” da LDB de 1996 fazem parte de um percurso histórico formado pelas leis educacionais que a antecederam. Nesse sentido, é fundamental que o profissional de educação, conheça a Magna Lei Educacional Brasileira e suas interferências na prática escolar, pois isso influi de forma decisiva no modo como se percebe a gestão da qualidade na educação.

Sobre esse aspecto é significativo recorrer ao trecho do texto de Pino (1997, p. 15):

Seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação do país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacionais como parte do processo de “regulação social”, a ocorrência desses processos, concomitantemente ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles as concepções que os atores sociais envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – têm da sociedade. Estado e educação e das suas relações; dos interesses, das estratégias e dos mecanismos de controle social desenvolvidos pelos diferentes protagonistas e das dinâmicas sociais que darão forma aos diversos níveis de relações sociais.

Esquemáticamente, segundo Cury (2002, p. 37) pode-se dizer que a LDB está fundada em dois eixos principais: flexibilidade e avaliação.

No que se refere ao eixo da flexibilidade, encontramos a descentralização das competências, expressa na combinação dos artigos: 9º, 10,11, 16,17e 18. O texto legal também inclui a delegação de competências para escolas e docentes participarem mais ativamente na organização e na condução das ações pedagógicas. Soma-se a isso a autonomia das instituições, a construção da proposta pedagógica da escola, o registro de diplomas, o fim de currículos mínimos, entre outros aspectos. Além disso, a LDB contribuiu para o fortalecimento do fenômeno da “desescolarização,” compreendida como o reconhecimento por parte dos sistemas de ensino de práticas educativas desenvolvidas fora do sistema formal.

De acordo com o disposto no artigo 24, cabe aos referidos sistemas criar mecanismos de validação dos conhecimentos ali gerados. Outro ganho advindo com a LDB, em seu artigo 43 foi a possibilidade de abrir espaço de formação esporádica e pontual para a sociedade em geral. Embora se mostre flexível, a LDB cria um forte sistema de regulação a cargo dos órgãos normativos e das instâncias competentes pela interpretação dos artigos. Prevê campos e setores de regulação mínima indispensável abaixo da qual não se pode falar nem em lei e muito menos em lei nacional. Dessa forma, a LDB regula todos os ângulos da avaliação, desde a avaliação do rendimento escolar, com impacto direto na organização curricular, perpassando pela avaliação institucional até a avaliação do desempenho dos docentes.

Diante do exposto e considerando a importância da LDB para o cotidiano pedagógico, torna-se imperativo aos educadores uma leitura detalhada dessa Lei, bem como a busca do entendimento de interpretação estatuída através da hermenêutica jurídica. Isso pode ser realizado a partir do auxílio de diversos pensadores que vêm nesses últimos dez anos, contribuindo com especificidades e potencialidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.9 O Plano Nacional de Educação – PNE

Para atender às determinações do artigo 214 da Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. A referida lei visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público, objetivando a melhoria da qualidade da educação nacional.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 entra na história da educação brasileira com seis qualificações que o distinguem de todos os outros já elaborados: é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; cumpre um mandamento constitucional (artigo 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, artigo 87, §1º); fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução.

O PNE – com o amparo legal da Constituição e da LDB – busca materializar os direitos e os deveres educacionais outorgados à sociedade brasileira por esses dois instrumentos legais. Assim, define objetivos, diretrizes e metas a serem cumpridos pelos governos Federal, Estaduais e Municipais na primeira década do século XXI, porém sabemos que as metas a serem cumprida ficou bem aquém do instituído na referida norma.

O PNE representa para os educadores um caminho, uma possibilidade de nortear suas ações e cobrar das instâncias competentes o efetivo cuidado para com a educação brasileira. Mais do que uma carta de intenções, ele deve representar para aqueles que pisam na sala de aula, a cada dia, um vislumbre da educação que se deseja e os caminhos a serem trilhados para alcançá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, embora diferentes e construídos por processos distintos, são normas juridicamente inferiores à LDB. Sua principal função é cumprir a determinação constitucional presente no artigo 210, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar aos estudantes uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. São dois os instrumentos legais de grande impacto

no cotidiano da ação pedagógica das salas de aula brasileiras, o que poderia se bem implantado diminuir o grau de violência escolar.

As DCN constituem-se em instrumentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, com base nos princípios emanados pela Constituição e pela LDB. Organizadas de acordo com os níveis e as modalidades de ensino, indicam diretrizes curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial, Ensino Indígena, Educação a Distância e Ensino Superior, este último com diretrizes específicas de formação por tipo de curso e área de saber.

O objetivo principal das Diretrizes Curriculares é estabelecer diretrizes e princípios para a organização curricular e para a prática pedagógica de cada nível/modalidade de ensino, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Com base nessas diretrizes, as Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino Superior organizam seus currículos e orientam suas práticas pedagógicas. Outra função reside no fato de servirem de parâmetro à realização das diversas modalidades de avaliações institucionais promovidas pelo Ministério da Educação, como a Prova Brasil, o Saeb, o Eneja, o Enem, o Enac, o Enade, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por sua vez, foram elaborados pelo Ministério da Educação. Referem-se a princípios e a orientações para a prática pedagógica, com nítida diferença das Diretrizes, conforme apontado por (BONAMINIO e MARTINEZ 2001, p. 374):

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino Fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola.

Construído a partir de estudos e pesquisas de uma equipe de consultores do Ministério da Educação, com educadores selecionados de diversas partes do Brasil, compreendeu-se a impossibilidade de dissociar o que se ensina de como se ensina (SANCHEZ, 1997, p. 184). A versão final dos PCNs está fundamentada na avaliação das análises críticas e nas sugestões dos especialistas pareceristas, bem como no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

A ideia foi organizar os PCNs com propostas abertas, articulando concepções,

objetivos, conteúdos, avaliações e orientações, de modo a subsidiar as reflexões e as discussões da comunidade escolar com vistas à construção do seu projeto educativo. Trata-se, portanto, de eixos norteadores que favorecem a organização e a autonomia do trabalho pedagógico dos professores.

A base nacional comum determinada na LDB para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve assegurar que as finalidades da referida lei sejam alcançadas, garantindo, assim, a contribuição da Educação Básica para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas no educando.

É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio apontam para uma organização das disciplinas além da fragmentação dos saberes, revigorando a integração dos conhecimentos de maneira contínua, por meio da inter e transdisciplinaridade.

O artigo 36 da LDB refere-se ao currículo do Ensino Médio ao mencionar que:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

[...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No processo de ensino-aprendizagem, a organização curricular, os conteúdos, a metodologia e a avaliação devem favorecer o desenvolvimento integral do aluno, de modo que os conhecimentos sejam aprimorados ao longo da vida, na prática social e no mundo do trabalho. Para tanto, os PCNs foram organizados em áreas, compostas por disciplinas potenciais, sugerindo competências e habilidades: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A parte diversificada do currículo atende a características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (art. 26 da LDB). É importante ressaltar que, embora seja muito útil e importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas, a utilização dos Parâmetros Curriculares requer do professor uma postura crítica constante. É preciso entender que não existem receitas prontas para o desenvolvimento de processos educativos de qualidade, que são fundamentais as especificidades da realidade social e que nesses processos

se desenvolvem as práticas educativas. Os parâmetros devem representar indicações, a partir das quais o educador constrói a sua prática com vistas à melhoria da qualidade do seu trabalho pedagógico, em consonância com a comunidade escolar.

Nos PCNs estão inclusos também alguns temas como os chamados temas transversais que são considerados fundamentais para a sociedade brasileira. Eles expressam conceitos e valores importantes à democracia e à cidadania e são bem amplos de modo a suscitar o debate na sociedade. São eles: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

No caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais. É fundamental que um profissional da Educação tenha conhecimentos sobre a legislação que respalda a oferta de EJA, de acordo com os seguintes critérios:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecida e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da Educação de Jovens e Adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Além desses artigos, essa resolução estabelece diretrizes para duração dos cursos,

matrículas, direitos dos inscritos nessa modalidade de ensino, avaliação, competências para a validação dos cursos, referências das Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outras, para a Educação de Jovens e Adultos.

No que tange à integração entre a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II – educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos

atendidos, e poderão ser articulados:

I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=819&Itemid=929>.

Acesso 15/11/2012.

A Resolução CNE/CEB n.04/99 estabelece às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico EPNT:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 2º Para os fins desta Resolução entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados

pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=819&Itemid=929>. Acesso em 15/11/2012.

3.10 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é uma prioridade do Ministério da Educação e tem o objetivo de ampliar qualitativamente a Educação Básica em nosso País.

Isso significa envolver todas as pessoas que têm o propósito de que seja oferecida uma Educação de Qualidade e, desse modo, possibilitar o acesso e a permanência do aluno na escola. A proposta é ampla e democrática, pois propicia à sociedade informações acerca do que ocorre dentro e fora das escolas, sobre as ações que estão sendo desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos.

Uma Educação Básica de qualidade é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Investir na Educação Básica significa investir na Educação Profissional e na Educação Superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos, pais, alunos, professores, gestores e a sociedade, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Com o PDE, o Ministério da Educação pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola, realizando uma grande prestação de contas. Se as iniciativas do MEC não chegarem à sala de aula e beneficiarem a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja à educação brasileira. Por isso, é importante a participação de toda a sociedade no processo e isso só ocorre através da gestão democrática com a participação de todos os atores da comunidade escolar.

O Compromisso “Todos pela Educação” deu o impulso a essa ampla mobilização social. Além dele, outra medida adotada pelo Governo Federal é a criação de uma avaliação para crianças dos seis aos oito anos de idade. O objetivo é verificar a qualidade do processo de alfabetização dos alunos no momento em que ainda é possível corrigir distorções e salvar o futuro escolar da criança.

Finalizamos com as considerações de Cury (2002, p. 22) sobre as leis:

Diálogo exige cuidado. Cuidado provém de *cogitare* (pensar), que é pensar com zelo ante uma situação que exige cautela. A responsabilidade pela implementação de uma lei exige tudo isso e, em uma expressão pode ser resumida em corresponsabilidade civil e responsabilização estatal. O passado de reformas educacionais, desse ponto de vista, não recomenda. Logo, é preciso cuidado também com outro sentido de pensar como curar. Curar do

peso que ficou nas costas dos docentes de leis que os obrigam a um fardo que eles não ajudaram a montar, mas que foram obrigados a transportar. No caso da nova lei, a cura deve ser vista como remédio do que veio antes e prevenção para o presente que ora se inicia. Dentro desse desafio há que apontar a formação de docentes. É preciso haver e acontecer formação. E que essa formação dê conta efetiva das exigências que a nova LDB põe para a educação nacional. Ignorar o passado omisso a este respeito, ignorar que tal formação não pode ser aligeirada só poderá conduzir a uma nova modalidade de insucesso.

3.11 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH

O Brasil participou da II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, em Viena, Áustria, a partir da qual a Organização das Nações Unidas (ONU) instaurou a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos. Em 1996, o Brasil criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH) e o Plano de Ação para a Década de Educação em Direitos Humanos, para o período de 1995-2004. Em consonância com os compromissos firmados e com as diretrizes internacionais, durante o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado de 30 de agosto a 2 de setembro de 2006, em Brasília, do qual participaram representantes do MERCOSUL e Países Associados, o Brasil apresentou a versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja primeira minuta foi elaborada em 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Apesar de amplamente discutido no âmbito internacional, nacional, regional e estadual, em encontros, seminários e fóruns, muitos profissionais da área da educação, quando indagados informaram que não conhecem o PNEDH.

Para Huntmacher (1995, p. 53), as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto. Qualquer Plano de Educação não leva por si ao compromisso de assumi-lo na ação educativa, antes pode criar uma tensão entre o desejável e o existente, por não abordar as condições do sistema de ensino e distanciar-se das expectativas e demandas dos que atuam no cotidiano da escola. Toda proposta normativa está sujeita a distorções, ao ser reproduzida na escola, como comenta Lima (2001, p. 63):

Admitindo o fato de a reprodução normativa não ser perfeita e em plena conformidade, haverá que considerar a produção de regras, organizacionalmente localizada, quer como simples resposta alternativa quer como forma de preencher eventuais espaços não regulados normativamente.

As autoridades escolares consultadas neste estudo desconhecem o PNEDH

evidenciando que é uma proposta que não conseguiu envolver os educadores que irão executá-la na escola, o que poderá comprometer o seu sucesso. A reforma pode ser compreendida como uma ação parcial ou programas para introduzir mudanças no sistema, como medidas da política educacional. A expressão direitos humanos é recorrente, porém, pouco se discute o que são, quais são, como atendê-los, o que implicam e a relação direitos e deveres. Seu uso, aliado ao crescente apelo para o reconhecimento de novos direitos, banaliza e esvazia seu significado, dificultando a percepção de que leis, políticas e planos são necessários, mas insuficientes para garantir o seu atendimento.

Apesar de signatário de diferentes declarações, desde 1948, o Brasil, só agora, após mais de 60 anos, criou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e de equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (PNEDH, 2006, p. 12).

Nesse sentido, é preciso assumir alguns compromissos e deveres: promover uma educação de qualidade para todos e em todos os níveis, educação de pessoas com necessidades especiais, profissionalização de jovens e adultos, erradicação do analfabetismo, valorização dos (as) educadores (as), qualidade da formação inicial e continuada [...] Ibid.

O PNEDH abrange cinco eixos de atuação, com princípios e ações programáticas: Educação Básica, Educação Superior, Educação não Formal, Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

Na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, considera que é no processo de interação entre a comunidade escolar e local que deve ocorrer a educação em direitos humanos. O acesso e permanência são fundamentais, pois a escola é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 23).

A escola tem como função social a absorção da demanda e desenvolvimento do aluno, para garantir o atendimento ao direito humano à educação. Direitos Humanos é uma área de conhecimento transversal, que deve ser um dos eixos norteadores da educação básica, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica (PNEDH, 2006, p.16). Tal transversalidade exige o concurso da legislação, políticas públicas, recursos financeiros, planejamento, avaliação contínua, atuação das diferentes instituições sociais, entre elas, a

escola, prática dos gestores e dos demais agentes coerente com uma educação em direitos humanos.

O acesso à escola pública é instrumento de democratização, sem o que não se pode falar em atendimento a direitos humanos, porém, é apenas o primeiro passo. Para o seu atendimento, não é suficiente debater temas relacionados aos direitos humanos. Nenhum conteúdo é suficiente para formar valores e atitudes comprometidas com a ética e a moral. Para uma educação em direitos humanos, os conteúdos precisam ser complementados com o cultivo de valores e atitudes, como expõe Gimeno Sacristan (2007, p. 135):

O direito a receber educação, o acolher os direitos humanos na educação como conteúdos do currículo (constituindo uma matéria, sendo objeto de ensino dividido entre várias delas ou sendo objetivos comuns a todo o ensino) e o desenvolver a educação conforme os direitos humanos são referências complementares e interdependentes para conceber a educação e realizá-la com uma visão universal e moral.

Uma educação de acordo com os direitos humanos exige estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize (...) é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens (APPLE e BEANE 2001, p. 20). Aqui se destaca a importância do gestor como coordenador e articulador das ações da escola para uma educação em direitos humanos, o que inclui a alteridade nas relações sociais e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

3.11.1 Gestão Escolar e o Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos

Na esteira das reformas da última década de 90, entre as muitas normas e determinações, destaca-se o princípio de gestão democrática da educação, o qual já estava presente na Constituição Federal de 1988, sendo reiterado na LDB. Tal paradigma, associado ao atendimento da demanda escolar e a um ensino que informe e forme o aluno, complementa o processo educativo para o atendimento do direito humano do aluno à educação, o que representa um desafio para os educadores, entre eles, o gestor escolar, pois tal modelo só é possível em uma escola democrática. Não é fácil a sua construção, já que é parte de um sistema norteado, em geral, por políticas públicas centralizadoras.

A escola é uma organização burocrática, com as características apontadas por (WEBER, 2002, p. 132): está sujeita a normas e determinações do sistema, deve obediência

aos órgãos superiores, à legislação e às políticas educacionais apresenta uma estrutura de cargos e funções, sofrendo a influência de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos internos e externos. Não se submete, porém, ao modelo estritamente racional, mas se organiza conforme as demandas do cotidiano de trabalho. Simultaneamente à racionalidade assume o modelo de uma anarquia organizada, a qual, segundo (LIMA, 2001, p. 47), não significa desorganização, mas a separação entre objetivos, estruturas recursos, atividades e produção de regras alternativas, onde ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela.

A escola, como toda organização social, legitima-se pelo exercício adequado de sua função. Jornais, revistas científicas e populares, o rádio e a televisão alardeiam a situação precária do ensino público, com o pressuposto de que a maioria dos alunos é oriunda das camadas populares, carentes de capital cultural. Desmotivadora, conservadora, alienada de sua própria finalidade, a escola acentua a diferença inicial da demanda e contribui para o fracasso escolar (BOURDIEU, 1998, p. 187).

Sujeita ao impacto das políticas educacionais, do contexto social e inúmeras variáveis, não escolhe sua clientela, devendo atender às expectativas da comunidade. Embora acessível a todos, não se dotou a escola de mecanismos para a democratização do conhecimento, atendendo-se mais à dimensão quantitativa que à qualitativa, fato que as políticas públicas têm sistematicamente ignorado.

A escola não apresenta bons resultados nas avaliações, o que evidencia o desrespeito ao direito do aluno a uma educação de qualidade. Culpar a escola, a falta de competência e desinteresse dos educadores tem sido a justificativa perversa para o fracasso escolar. O diagnóstico fragmentado das causas não considera as condições de trabalho, o enfraquecimento da criatividade, o estreitamento da autonomia dos agentes escolares pelos mandos e exigências externas, alheios à especificidade de cada escola. Tais denúncias, incorporadas pela repetição ao discurso dos agentes escolares, dificultam, mas não podem inibir a ação e o compromisso com os direitos humanos. Os movimentos dos educadores e comunidades podem gerar a força propulsora da mudança com vistas a uma escola democrática (APPLE, 2001, p.40).

Ações isoladas não são suficientes para a educação em direitos humanos. Segundo Gimeno Sacristan (1999, p. 31), as ações individuais são expressões da pessoa, a qual se constitui pelos seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. O indivíduo tem autonomia para agir, porém, sua ação traz a marca de ações anteriores, que vai gerando uma cultura subjetiva, esquemas para novas ações, prática pessoal, fruto das várias ações, do aprendizado e experiência. Nenhuma ação nasce do nada. As ações

podem ser imitadas e compartilhadas, gerando a realidade social, dando estabilidade à ação de cada um e possibilitando projetos coletivos.

Para o autor, a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições (Id. Ibid. p. 73). As atividades escolares geram uma bagagem cultural, uma prática ou cultura da prática, sempre sujeitas a aperfeiçoamentos. O gestor escolar, quando inicia seu trabalho, já encontra uma prática de educar e coordenar constituída, ou seja, um *habitus*, fruto do acúmulo cultural historicamente construído, que pode ser alheia a uma educação que atenda os direitos humanos. O gestor poderá contribuir para sua reprodução ou valer-se da tradição no sentido dinâmico de transformação, para instaurar uma prática pedagógica, adequada a uma educação em direitos humanos e às exigências do contexto histórico e social.

O PNEDH necessita de ações políticas complementares para sua implantação, estando sujeito à interferência, cultura, ideologia e vivência dos seus executores. Educadores comprometidos podem experimentar a sensação de que já trabalham nesse sentido. Contudo, será que o fazem adequadamente?

Gimeno Sacristan (2007, p. 138) questiona: Tem-se direito à educação, mas estamos de acordo que características gerais devem ter?

Ao gestor cabe a motivação e coordenação dos agentes da escola para a execução do PNEDH a partir dos seus princípios para a Educação Básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais. O educando vive em um contexto social que não se restringe à escola, o que exige prepará-lo para compreender direitos e deveres exigidos para uma convivência solidária, por meio de atividades internas e externas, exercitando o diálogo, a análise e a participação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069/1990) deve ser objeto de estudo e discussão com utilização a materiais didáticos e metodologias adequadas às diferentes etapas da Educação Básica, focalizando os direitos, deveres, responsabilidades e punições, possibilitando ao aluno a percepção de atos que lesam seus direitos humanos na escola e na sociedade. Apenas quando é vivenciada a democracia no interior da escola o educando adquire condições de aprender e exercê-la no contexto social (APPLE e BEANE, 2001, 22).

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotadas sejam coerentes com os valores (Ibid. 2006, p.23). A postura ética e moral do gestor e demais profissionais tem força educativa inquestionável. O acolhimento do aluno desde o ato da

matrícula e, na falta de vagas, o encaminhamento para escolas próximas e, em última instância, aos órgãos superiores para atendimento, e quando não houver vaga em escola pública na região, solicitar ao Estado o atendimento, sem ônus para o interessado, em uma escola privada concretiza seu direito subjetivo à Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e a todos que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, CF, 1988, Art. 208). Há que se compreender que se a inclusão na escola é um dever, a negativa, mesmo quando justificada pela total ausência de vagas, expressa a subtração da escolaridade, condição insuficiente, porém primordial para o início do atendimento do direito humano da criança, adolescente, jovem ou adulto de educar-se. A entrada do aluno na escola mostra o início de um processo de atendimento a um direito humano que terá continuidade se a escola empenhar-se no exercício de sua função formadora e informadora.

c) A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo e emancipatório, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade (PNEDH, 2006, p.24). Este princípio expressa um ideal de ambiente escolar, difícil, mas não impossível de ser instalado na escola. Em qualquer organização sempre surgem conflitos, em um ambiente voltado para uma educação coerente com os direitos humanos, estes não podem ser negados, mas enfrentados, para que sejam superados e para que haja o entendimento mútuo.

A gestão escolar deve atuar, em face de conflitos estimulando a discussão de ideias e não de pessoas. Deslocando-se o foco, poderá ampliar as ideias, enriquecer o trabalho, estabelecer consensos em torno do que é importante e fortalecer projetos coletivos. Instalar o debate na escola é fundamental para o conhecimento e a preocupação com direitos humanos. É produtivo, conversar sobre o tema, ocupando os espaços organizacionais oferecidos pela escola para discussão sobre a concepção de direitos humanos, a origem e contexto social da época do surgimento da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, declarações posteriores, decorrências para a prática pedagógica da escola, ampliar o diálogo envolvendo os diferentes colegiados existentes na escola: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Grêmios Escolares, grupo de pessoas da comunidade que se interessem, representantes de sindicatos, associações ao entorno da unidade escolar e exercitar no debate e na prática a articulação entre a legislação, a política educacional e os dados da realidade sensibilizando para a necessidade da mudança da prática educativa da escola, só possível com a mudança da ação de cada um:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH, 2006, p. 24).

Somos frutos de uma cultura individualista, onde vigora a lógica do mercado e não as necessidades humanas. As crianças pobres, que mais precisam da escola, são as que menos têm poder e capacidade de fazer valer suas reivindicações ou de insistir que suas necessidades sejam satisfeitas. (CONNELL, 1995, p.11). A construção de uma escola com equidade e qualidade deve nortear a ação gestora. (APPLE, 2001, p. 13) lembra que não se pode desvincular a ênfase na organização de grupos heterogêneos, defendida por tantos grupos contemporâneos, da luta mais longa do movimento pelos direitos civis. Buscar a homogeneidade é afronta aos direitos humanos, já que somos todos diferentes. Mais do que adaptar o currículo às diferenças individuais, é preciso combater as desigualdades:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (PNEDH, 2006, p. 24).

Ao aluno cabe a autonomia e o protagonismo em seu processo educativo, para que se interesse pelo ensino, cumpra seus deveres, respeite limites e participe nas decisões da escola, desenvolvendo-se como ser humano nas dimensões cognitiva, física, artística, ética, moral e emancipatória. O projeto pedagógico da escola, instrumento de exercício e expressão da sua autonomia, resultado das ideias, propósitos e propostas da comunidade escolar, envolve planejar a formação contínua dos professores, produzir ou adquirir materiais didático-pedagógicos, avaliar a escola e seus agentes em todos os aspectos, o paradigma de gestão, o que favorece ou dificulta o trabalho, a política educacional, a correção de condutas, firmando compromissos, mostrando a importância da prática pedagógica e das relações sociais, visando a uma educação em direitos humanos. Não se pode estar alheio às mudanças sociais, às novas tecnologias de produção, processos e comunicação. Ao gestor incumbe mostrar aos educandos seu direito de ajudar a criar procedimentos para a sua própria educação, e aos educadores seus próprios programas de aperfeiçoamento profissional, a partir do que percebem como conflitos da escola e da vida profissional (APPLE e BEANE 2001, p.33).

f) A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos,

assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2006, p.24). Não há educação em direitos humanos sem democracia e gestão democrática da escola, o que exige o diálogo educador educando, que possibilita o encontro entre sujeitos, a participação, a parceria, a autonomia e o protagonismo do aluno. A transversalidade exige de todos um caminhar para o mesmo objetivo, a consciência de que todo ato, mesmo considerado de pouca importância, repercute na prática pedagógica e afeta a educação norteada pelos direitos humanos. Há que se indagar: Qual o significado do conteúdo curricular para os alunos? Como são motivados? Como são avaliados? Como os colegiados são envolvidos? O que favorece ou prejudica o trabalho? Como a escola observa as normas da Política Educacional? As denúncias são acompanhadas de propostas para solução dos problemas? Como exigimos nossos direitos e respeitamos os dos alunos? O que fazer para alcançar níveis progressivos de democracia na escola?

Cabe à escola empenhar-se em uma educação que substitua a competição pela cooperação, o preconceito pela solidariedade, a alienação pela responsabilidade, o autoritarismo pela competência profissional, o trabalho isolado pelo coletivo.

Ao gestor e aos educadores impõe-se preservar seu direito humano de executar com competência seu trabalho, de buscar o respectivo aperfeiçoamento profissional, conscientes de que os resultados não serão imediatos e que nem sempre serão ouvidos pelas instâncias decisórias das políticas educacionais.

A força potencial da escola deve ser cultivada para promover mudanças de posturas, para a construção de uma prática pedagógica coerente com o direito do aluno à educação e para cobrar uma política educacional que não dificulte o processo educativo no seu interior. O estreitamento da distância entre os direito humano à educação assegurado em declarações, na Constituição Federal de 1988, na LDB, no ECA expresso na Lei n. 8190/90, na intencionalidade do PNEDH de 2006 e sua garantia na prática, exigem uma política pública educacional construída com a participação dos educadores e educandos nas decisões que afetem a escola. Necessita da universalização do acesso à escola, de uma educação em direitos humanos, da construção de um ambiente escolar que respeite e esteja de acordo com os direitos humanos dos alunos e de todos que atuam na organização escolar, de uma gestão e uma escola democrática. Decisões externas e centralizadoras, ideias e projetos impostos subtraem a autonomia da escola e desmotivam seus executores. As políticas educacionais construídas com a participação dos educadores, com o reforço de uma gestão democrática, contribuem para implementar uma educação norteada pelos direitos humanos no espaço da organização escolar.

4 VIOLÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

A violência é um fenômeno mundial de ordem psicossocial que atinge todas as instituições, sendo por isso tema constante de notícias nos grandes meios de comunicação de massa que mostram, com frequência, acontecimentos violentos no âmbito educacional e, inegavelmente, com uma “dose” de forte emoção. Esta é a novidade: a violência adentrou os muros escolares fazendo-se marcante e presente. Que estará acontecendo com a escola instituição que pretende apenas educar?

Este é um problema que tem afetado a educação, os alunos, os familiares destes, os docentes e a gestão escolar, que é formada, geralmente, pelo diretor, vice-diretor, coordenadores e orientadores. Estes últimos são os profissionais que acompanham de perto a ação educativa no cotidiano da escola, cabendo a eles equacionar os problemas que surgem neste ambiente, em busca de soluções.

A questão da violência escolar tem provocado uma série de reflexões acerca do papel da gestão. Esta pesquisa busca descrever e conceituar as manifestações violentas no ambiente escolar, analisando os tipos de violência entre alunos e o papel dos seus gestores frente ao problema:

É consenso que a violência escolar é algo de suma importância, que deve ser analisada e estudada na atualidade, tendo em vista suas prováveis consequências. Quando pensamos numa educação que priorize a qualidade e o bem estar do educando, que almeje inserir o jovem na sociedade e no mercado de trabalho, não há como fugirmos do ideal de uma convivência democrática e solidária no ambiente escolar. Para Ortega e Del Rey (2002), [...] em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca pela paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a qualidade de vida dos que os rodeiam. (DEL REY, 2002, p. 81).

Essa é uma aspiração que diz respeito à educação, cabendo a todos os atores no ambiente escolar velar pela boa convivência e aos gestores papel de relevância nesse processo.

O novo século vem trazendo modificações marcantes como o fenômeno da globalização, mudanças econômicas bruscas como a que ocorre atualmente na União Europeia, o avanço da tecnologia, a massificação dos sistemas de educação (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002), a diversidade cultural e tantas outras. O perfil dos educadores e dos gestores pede uma transformação reflexiva que acompanhe as necessidades de nossa época.

Questões como a violência escolar apresentam relevância no atual quadro educacional. A escola de hoje suscita mudanças, requer que aprendamos a lidar com a heterogeneidade gerada pela interculturalidade e a movimentação migratória. Neste sentido, aderindo-se aos comentários de Crispino e Crispino (2002, p. 43) tem-se que: “A escola de antes era a escola dos “iguais”. A escola de massa e do futuro será a escola dos “diferentes” e da diversidade, o que pede uma gestão escolar apropriada, a partir da visão do futuro que nos aguarda”.

O presente trabalho pretende dar continuidade a um processo reflexivo sobre o assunto, não se findando em afirmativas estanques, entendendo que o processo educativo é dinâmico e mutável. Cada escola é uma realidade que possui características diversas e um potencial a ser aproveitado em favor de sua própria ação educativa. Assim, cabe-nos repensar o papel da gestão de conflitos frente à problemática da violência escolar.

4.1 Gestão de Conflitos Escolares uma relação a novos desafios

A violência é traduzida, hoje, como um fenômeno preocupante, pois marcante nas diversas sociedades de todo o mundo nas mais variadas culturas. Vivemos e agimos em função da violência, muito mais do que podemos perceber. Isto se tornou para nós uma forma de vermos o mundo. Para Abramovay e Rua (2002, p. 27), “Esta, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social.”.

Neste sentido, as manifestações violentas assumiram formas variadas, sutis e, muitas vezes, perversamente camufladas por trás de um cenário tranquilo na dinâmica das relações sociais. O que parece violento em certas culturas torna-se uma expressão natural em outras formas de organização social.

É neste contexto que o cotidiano escolar tem sido palco de manifestações agressivas, variando desde depredações até agressões verbais e físicas. A violência é um problema que se instalou no interior das escolas e já não temos como ignorá-la.

No entanto, os gestores escolares, que são os sujeitos envolvidos diretamente na ação educativa, não têm conseguido lidar com esta questão, denotando despreparo e falta de conhecimento acerca do assunto. Muitas vezes, na busca ansiosa por ações que amenizem a problemática, o fracasso é inevitável, agravando qualitativamente o desempenho das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Policiais, detectores de metais, advertências ou expulsões são medidas que não têm adiantado no combate à violência, pois são também atuações agressivas. Estas ações têm atingido o fenômeno superficialmente, apenas em seus

efeitos aparentes. Concordando com Áurea Guimarães (1996), ao lidarmos com questões de violência utilizando violências ainda maiores, com medidas exclusivamente punitivas, estaremos adiando a questão e camuflando seus efeitos, para que mais tarde tudo volte à tona. Temos que combater a violência escolar com ações socioeducativas ao invés de ações sócio punitivas.

A expressão da violência possui raízes profundas que vão além das aparências e de tudo aquilo que é palpável e visível aos nossos olhos. É preciso que gestores educacionais e profissionais da área educacional tomem consciência da importância de se estudar o tema de forma mais inclusiva, suas implicações, características, conceitos e expressões, livres de preconceitos, alarmismos ou retóricas redundantes.

Destaca-se, aqui, a importância do envolvimento de todos os coletivos componentes da estrutura escolar na análise e gestão na questão da violência, uma vez que suas ações alcançam diretamente o dinamismo do trabalho escolar bem como o seu direcionamento na comunidade escolar e na sociedade. É através da gestão educacional que se pode atingir todos os atores do cenário escolar.

A gestão escolar atual não pode mais se fechar em ações isoladas, ignorando acontecimentos que vão além dos muros da escola, uma vez que esta instituição traduz o reflexo da sociedade com todos os seus dilemas e contradições. Refletir sobre o problema, além de ser uma necessidade, retrata um desafio para gestores. Nesse sentido Waiselfsz (1998, p. 57) afirma que:

O aumento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas várias esferas da sociedade e constituindo-se como um dos principais problemas do momento.

Algumas pesquisas que abordam o tema violência escolar têm sido desenvolvidas no Brasil, embora em quantidade pouco representativa frente às necessidades investigativas desta temática. Outras realizadas fora do País, têm sido alvo para análises e discussões entre educadores e pesquisadores. Vejamos, em seguida, alguns desses trabalhos.

Guimarães (1996) destaca o assunto em sua obra “A Dinâmica da Violência Escolar – Conflito e Ambiguidade”, em que retrata uma pesquisa realizada na cidade de Campinas, tese de doutorado, com enfoque na depredação escolar e na violência manifestada na escola.

Sposito (2001), em seu artigo “Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil”, realiza um balanço da pesquisa realizada sobre as relações entre violência

e escola no Brasil, após 1980. Examina os raros diagnósticos quantitativos em torno do tema e a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, no mesmo período. Apesar de ainda ser incipiente, a produção já traça um quadro importante do fenômeno no Brasil, mostrando as principais modalidades: ações contra o patrimônio depredações, pichações e formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos. Durante esse período a violência em meio escolar tanto foi examinada como decorrência de um conjunto significativo de práticas escolares inadequadas, quanto foi investigada como um dos aspectos que caracterizam a violência na sociedade contemporânea. Nesse último enfoque, parte dos trabalhos pesquisou a dinâmica de funcionamento de escolas situadas em áreas sob a influência do tráfico de drogas ou do crime organizado e um pequeno conjunto buscou entender o comportamento dos alunos como uma forma de sociabilidade marcada pelas agressões e pequenos delitos, caracterizada como incivilidade, que se origina na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea.

Chrispino e Chrispino (2002) em “Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação do Conflito Escolar” apontam a massificação da educação como uma das três grandes revoluções no quadro educacional. Para estes autores, tal fato vem ocasionando grandes mudanças educacionais e uma delas é a heterogeneidade dos alunos e o convívio com diferentes padrões culturais, apontando para esta massificação do ensino como fator que pode vir a ocasionar fatos violentos no ambiente escolar, uma vez que pode ser um gerador de conflitos. Finalmente propõem a mediação em conflitos como uma das formas de prevenção à violência.

Em sua obra “Violências nas Escolas e Políticas Públicas”, Debarbieux e Blaya (2002) trazem uma coletânea de pesquisas realizadas na área, desde o conceito de violências no ambiente escolar até os fatores de risco mais evidenciados.

Abramovay (2002) tem realizado pesquisas com temas ligados a questões de gênero, juventude e violência. Organizou o livro “Violências nas Escolas”, juntamente com Maria das Graças Rua, com pesquisas na mesma área. O livro traça um mapa da violência no Brasil.

Gomes (2003), juntamente com alguns de seus alunos do curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília, realizou a pesquisa “A Violência Vista pela Ótica de Adolescentes Escolarizados do Distrito Federal”. O trabalho faz uma análise dos depoimentos de adolescentes de escolas do DF utilizando a metodologia do grupo focal.

Já Oliveira (2003), desenvolveu em sua dissertação de mestrado na Universidade Católica de Brasília, o tema “Percepção de Valores e Violências nas Escolas pelos Docentes do Ensino Médio”. A pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, analisou três escolas com

características diversas, abrangendo a percepção de valores e das violências vividas pelos docentes do ensino médio.

O Observatório Brasileiro de Violências nas Escolas – Brasil reúne pesquisadores, educadores e demais interessados no tema, com objetivo de promover dinâmicas que favoreçam o estudo, a pesquisa e a reflexão acerca da violência escolar bem como a divulgação de uma Cultura de Paz. Com iniciativa inédita na América Latina, a UNESCO – Brasil firmou parceria com a Universidade Católica de Brasília, visando à intensificação dos objetivos já explicitados anteriormente.

Fante (2005) trata o conceito de *bullying* em sua obra “Fenômeno Bullying” e discorre, também, sobre a prevenção da violência escolar num contexto educacional voltado para a paz.

Outros autores serão citados no decorrer deste trabalho. No entanto, podemos perceber, pelos temas tratados, que pouco se tem discutido sobre a violência e sua relação direta com a gestão de conflitos escolar. Daí a iniciativa de abordá-lo, principalmente por serem os gestores atores importantes, dentro do cenário escolar, a quem cabe viabilizar e executar a complexa tarefa de gerir a instituição de ensino na busca pela qualidade da educação dentro de um contexto participativo, democrático e pacífico.

O que se pretende não é formular uma receita que pudesse solucionar definitivamente os conflitos, pois tal é inerente à condição humana, nem tão pouco esgotar os questionamentos relativos à violência nas escolas, mas, sim, refletir e pesquisar acerca da seguinte questão: qual é o papel da gestão frente à problemática da violência escolar?

4.2 Violência Escolar e suas manifestações

Etimologicamente, o termo violência vem do latim, *violentia*, que significa violência, caráter bravo. Tais significados estão constantemente relacionados a uma forma de força ou potência, que agride, transgride algo ou alguém. Michaud (1989, p. 112) afirma que “a força se torna violenta quando passa da medida ou perturba uma ordem”.

Se dermos uma volta pela história da humanidade, constataremos que a violência existe desde os primórdios. Nossos ancestrais, os hominídeos, sobreviveram na medida em que substituíram a utilização regular da força física pela construção de artefatos de defesa e ataque. Tínhamos, aí, a manifestação violenta como uma forma de sobrevivência do homem pré-histórico.

Atualmente, essa violência assumiu formas sutis de manifestação. Não é mais uma

questão de viver ou morrer. Há uma grande lacuna entre as civilizações passadas e as atuais, no tocante aos meios brutais de sobrevivência e ao desenvolvimento tecnológico.

As atitudes violentas, na sociedade atual, têm estruturas complexas de difícil identificação, “o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida” (ODALIA, 1983, 12). Este fenômeno deixa marcas, estando, porém, a intensidade de seus efeitos diretamente relacionada às leis e normas pertencentes a um grupo. O que assume um caráter violento em determinada cultura pode não assumir numa outra. Temos como exemplo a pena de morte, que em certos países (Ex.: China e alguns Estados dos Estados Unidos) é uma medida punitiva, que faz parte da cultura e das regras sociais.

As definições da violência envolvem padrões sociais diversos, implicando formas variadas de expressão. Cada sociedade está às voltas com sua própria violência, com aquilo que ela pontua como violento, dependendo de critérios de valores, leis, normas, religião, tradição, história e outros fatores.

Num outro ângulo, Debarbieux (2002) aponta para a exclusão em todos os níveis como um dos maiores fatores de risco de violência e, principalmente, aponta para a exclusão social como um desafio aos governos da atualidade:

A violência representa um desafio às democracias: o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social. Essa desigualdade não se refere apenas aos “bairros sensíveis”, ela existe em escala planetária: existe uma comunidade global de problemas, porque, se existe de fato essa coisa chamada globalização, ela é a globalização da desigualdade, que afeta os bairros de classes trabalhadoras tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em dificuldades. A mobilização deve ser, portanto, em nível internacional (p. 20).

As expressões violentas podem revelar uma inquietação diante da degradação humana, expressando um reflexo do inconformismo ante as injustiças sociais. Talvez este problema possa ser amenizado, quando as pessoas conseguirem organizar-se socialmente sem que haja tanta desigualdade e tanta exclusão.

Por outro lado, o homem é um ser que sonha e aspira a realizações, numa sociedade que oprime e reclama disciplina. Daí, ou ele rebela-se ou integra-se às regras. A busca do equilíbrio interno, nesses altos e baixos de desejos e abnegações é que compõe a organização e reorganização interior humana e social. Portanto, nesse sentido, a violência pode ser reflexo desses conflitos internos e externos que enfrentamos no dia-a-dia, com os quais ainda não aprendemos a lidar.

Maffesoli (1987, p. 89) considera importante esta ideia do conflito de valores,

quando cita Max Weber, que afirma a compreensão da violência “não como um fato anacrônico, uma sobrevivência dos períodos bárbaros ou pré-civilizados, mas sim, como a manifestação maior do antagonismo existente entre a vontade e a necessidade”. Fica claro, nestas ideias, que os conflitos são motores responsáveis pelo dinamismo nas relações sociais que podem até resultar em violência.

A presença dos conflitos em nossa sociedade não é algo novo que acontece apenas em nossa época. Vivemos situações conflituosas desde o momento em que nascemos e nosso dia-a-dia está pautado por inúmeras decisões conflitantes. Chrispino e Chrispino (2002, p. 65) definem conflito da seguinte forma:

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

Assim, todas as pessoas e as ideias foram e serão sempre heterogêneas, diferentes. Esta realidade é geradora permanente de conflitos no campo social. Ainda comungando com o pensamento de Maffesoli (1987), diríamos ser a violência uma questão de base que, constantemente, tem estruturado as relações sociais em decorrência de socialização e acordo. Na visão desse autor, a violência pode traduzir-se como sendo uma força que encontra seu lugar no dinamismo social. É fruto da instabilidade presente no relacionamento humano. Esta força significa o pluralismo das ideias a heterogeneidade.

No curso histórico da civilização humana, constatamos que as grandes revoluções e transformações sociais foram resultado, muitas vezes, de movimentos conflituosos, dos quais alguns resultaram em atos violentos que, por sua vez, trouxeram à sociedade uma reformulação de suas estruturas. Trata-se, aqui, da função positiva da manifestação violenta de conflitos que, inegavelmente, se traduz numa potencial força que impulsiona a humanidade para as grandes conquistas nas relações humanas e na reelaboração dos valores pré-estabelecidos, dando a vitória para momentaneamente hegemônicos e melhor aparelhados.

É importante reconhecermos no fenômeno da violência sua presença marcante ao longo dos tempos. Não há como negarmos sua existência, seus efeitos e manifestações, bem como sua ambiguidade. Trata-se de uma questão a ser estudada e analisada sem preconceitos ou sensacionalismos, uma vez que “a violência são os fatos tanto quanto nossas maneiras de aprendê-los, julgá-los, de vê-los – ou de não vê-los” (MICHAUD, 1989, p. 234).

4.3 Violência no Contexto Escolar

A violência no contexto escolar tem se manifestado de variadas formas, não estando restrita aos atos mais explícitos como as agressões físicas ou o uso de armas. Sua classificação e explicação têm sido uma tarefa difícil porque abrangem aspectos heterogêneos, que envolvem contextos múltiplos.

Abramovay e Rua (2002) associaram os atos violentos a fatores como: gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. No mapa das violências no Brasil, as autoras detectaram, ainda, que o ambiente onde está inserida a escola, suas imediações, seu contexto, a localização, são os fatores que representam ponto mais crítico de influência à ocorrência de atos violentos mais explícitos.

Para o autor Bernard Charlot *apud* Abramovay; Rua (2002) existem muitas dificuldades em delimitar-se e definir questões relativas aos atos violentos nas escolas porque a temática contradiz representações sociais e valores como, por exemplo, a inocência no caso da infância e a escola como um refúgio, um “porto seguro”. Ele classifica os atos de violência escolar em três níveis conceituais:

[...] violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
 incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
 violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência na relação de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY, RUA, 2002, p. 39).

Para Michaud (1989), a noção de violência é ambígua porque suas expressões são múltiplas, não estando restrita aos atos mais explícitos como as agressões físicas:

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando dano a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (p. 125).

Debarbieux (2002) comunga com a ideia de que os atos violentos no contexto

escolar devem levar em conta o que dizem as vítimas. O abuso do poder e situações que passam despercebidas no dia-a-dia, muitas vezes podem causar mais danos do que os casos mais caóticos e brutais. A voz das vítimas pode traduzir verdades e percepções que passam longe das expressões violentas e das punições previstas no Código Penal ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Podem revelar um “mundo” de ações significativas que ajudam a entender a dinâmica expressão dos atos violentos, suas consequências e seus reflexos. Para o autor, “A história da violência na escola, assim como muitas outras formas de violência, é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas esquecidas da história”.

Sposito (1998) vai mais longe, incluindo nos conceitos de expressões violentas o racismo e as intolerâncias. Para essa autora, a definição da violência tem variado de acordo com a realidade de cada país. O contexto político, religioso, questões históricas, culturais e de valores devem ser levadas em conta ao se analisar o tema, assim como a ausência de diálogo e de negociações. Ela afirma que “a violência é todo ato que implica a ruptura de umnexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (SPOSITO,1998, p. 17). Neste caso, quando a escola e os professores negam certas incivildades e abusos no cotidiano escolar como formas de violências, estão ignorando e perdendo uma oportunidade pedagógica de formar pessoas dentro de um contexto voltado para a cultura de paz e solidariedade.

Ainda em relação à violência no contexto escolar, destacaremos o *bullying*, uma forma de violência que tem sido alvo de análises e estudos, principalmente na Europa. Suas manifestações podem passar despercebidas no cotidiano escolar, mas seus efeitos, no entanto, podem ser arrasadores quando não são detectados de forma que haja intervenção adequada.

É um fenômeno marcante e sua gravidade passou a ser pesquisada a partir dos anos 90 quando repetidas ações de tirania, opressão, dominação e agressão passaram a ser observadas com frequência no meio escolar. *Bullying* é uma palavra inglesa que traduzida literalmente quer dizer oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar, intimidar. De acordo com Lopes Neto e Saavedra (2003, p. 173) entende-se por *bullying*:

[...] todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

O *bullying* pode trazer consequências danosas ao meio educacional e às pessoas que

sofrem com este tipo de violência. Geralmente, as vítimas apresentam problemas como baixa autoestima, sendo movidas pela opressão e pelo medo. Não procuram ajuda porque se sentem incapazes, impotentes diante do poder do agressor e são tomadas pela depressão e pelo isolamento. Algumas vezes se afasta do convívio social dentro da escola, fato que, entre outras consequências, costuma acarretar queda no rendimento escolar. Há, inclusive, registros de casos de suicídio, narrados e comentados criteriosamente por Fante (2005), ocorridos em virtude de situações de *bullying*.

É importante que educadores, gestores, pais e alunos tomem consciência de que é direito de crianças e adolescentes estudarem num ambiente saudável e isso inclui que todos sejam aceitos e respeitados em suas diferenças e, conscientes, trabalhem para que estes direitos sejam garantidos.

O *bullying* não deve ser considerado como uma característica normal de jovens e adolescentes, pois quando a escola age desta forma está sendo conivente com um tipo de violência que se perpetua sem alardes, agindo “disfarçadamente” sobre vítimas que na maioria das vezes não conseguem se defender. É papel de a gestão educacional indignar-se e agir em prol de um convívio harmônico no meio educativo.

4.4 Conflito e Violência

Segundo Brunner *apud* Chrispino; Chrispino (2002), a educação passou e ainda vem passando por grandes transformações que afetaram suas raízes e concepções.

A primeira grande transformação foi o surgimento da escola enquanto ente destinado especificamente à educação, à transmissão de conhecimentos, de forma organizada e focada. O ensino assume forma sistêmica e institucional, passando a ocorrer fora do seio familiar.

A segunda revolução diz respeito à introdução dos sistemas educacionais públicos. O Estado passa a interferir na educação, que sai da tutela exclusiva da Igreja. O modelo administrativo adotado é o burocrático, baseado na rigidez de controle e na homogeneização.

Em seguida se deu uma transformação que no Brasil vem ocorrendo em sua fase inicial e diz respeito à massificação da educação; fenômeno caracterizado pelo índice de 96,7% de crianças matriculadas no ensino fundamental, segundo dados do último Censo Escolar (2012), disponíveis na página eletrônica www.mec.gov.br. O Brasil fica muito a desejar se comparado a outros países onde essa massificação ocorreu antes, como por exemplo, na Suécia que em 1875 tinha apenas 1% de analfabetos. No entanto, apesar de ser

objetivo do Estado, a extensão da educação a toda a população como direito subjetivo, trata-se de uma tarefa que nos remete a reflexões e mudanças conceituais.

Brunner (2003) aponta para uma mudança educacional que é marcada pela informatização do ensino, fase que no Brasil ainda não é tão marcante. Desta forma, nos encontramos numa fase em que o processo de massificação da educação brasileira parece necessitar de ajustes na maneira como fazemos e pensamos o ensino.

Assim como em outros países que passaram pela massificação do ensino ocorreram diversos problemas e substanciais modificações estruturais na educação, espera-se que o mesmo ocorra no Brasil, com o agravamento e alguns reflexos de questões sociais decorrentes da desigualdade e da exclusão que afetam a nossa realidade e, também, pela falta de uma cultura de futuro que permita aos nossos dirigentes antecipar os problemas e propor soluções.

A massificação do ensino trouxe para a escola um universo bem maior de alunos, com heterogeneidades, diferenças culturais, de valores. O perfil do alunado mudou. A educação, antes baseada em modelos burocráticos e uniformes, preparada para lidar apenas com certo padrão de alunos, se vê despreparada, desestabilizada.

Para Chrispino e Chrispino (2002), aqui está criado um campo de conflito e, para lidar com ele, os autores trazem a proposta da “mediação de conflitos” como alternativa preventiva na questão da violência escolar.

Sendo o conflito uma presença constante na história da civilização e parte integrante do convívio social, saber lidar com ele significa aceitar diferenças, aceitar posições distintas e dialogar sempre. “Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. [...] “E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 36).

Assim como Chrispino e Chrispino (2002), Ortega e Del Rey (2002) sugerem um “projeto de convivência” onde a negociação de conflitos aponta, também, para a resolução de questões violentas no ambiente escolar. As autoras fazem o seguinte comentário: “Nele valorizaremos a aprendizagem da resolução de conflitos como a meta principal à medida que consideramos o conflito como um dos problemas ocultos dentro dos subsistemas de relações no estabelecimento escolar” (ORTEGA e DEL REY, 2002, p. 07).

Nessa visão, quando a escola tenta homogeneizar seus alunos, adotando padrões pré-estabelecidos de comportamentos e modelos de práticas pedagógicas impositivas que não valorizam a diversidade de ideias e opiniões dos educandos, está reprimindo a expressão natural de conflitos em seu aspecto positivo, que se dá justamente no convívio com as diversidades de cada um. As diferenças individuais são oportunidades de enriquecimento

tanto no campo dos conhecimentos quanto no campo da convivência social.

No caso de conflitos não resolvidos, o resultado pode vir a ser a expressão violenta em forma de agressões verbais, destruição, depredação, silêncio e, muitas vezes, indiferença. Quando acontecem essas manifestações, nem sempre adianta a oposição através da força coercitiva, pois a violência não acaba com medidas taxativas, ela é perversa. Esconde-se nas entrelinhas do cotidiano escolar e necessita ser entendida e estudada por todos aqueles que permeiam este cenário.

Confirmando essas afirmativas, Guimarães (1996, p. 192) reitera que “quanto mais a escola resistir em aceitar a heterogeneidade do seu campo e reforçar apenas o processo de uniformização, maiores e mais violentos serão os sobressaltos”. Então, se a escola reflete todo o conflito que existe no campo social, deve ser também, palco de negociações entre as pessoas que fazem parte dela.

A mediação, a negociação e o respeito às individualidades entre pessoas com diferentes ideias pode ser um dos caminhos para que gestores, professores e alunos, consigam administrar os conflitos internos e externos. É o respeito do uno, do único, do individual, no múltiplo, na heterogeneidade.

Os conflitos apresentam um lado positivo que é o da livre expressão e renovação de ideias, do aprendizado do convívio com diferentes. Pessoas que apresentam pontos conflitantes em certos aspectos podem concordar em outros. Assim, ocorre o enriquecimento salutar das convivências, em concordâncias, discordâncias e alianças (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

4.5 Gestão o Conflito e o Consenso

Dizemos que uma organização caracteriza-se por um grupo de pessoas reunidas com metas e objetivos afins. As organizações facilitam a vida em sociedade porque buscam a otimização de metas.

Desde que nasce o indivíduo aprende regras e normas que ele deve seguir para estar inserido num determinado grupo e, à medida que amadurece, ele vincula este conjunto de valores às próprias atitudes e ações. Nesse sentido, quando uma organização engloba valores e possui propósitos que atingem a interação entre pessoas, temos caracterizada uma instituição.

Segundo Canterli (2004, p. 74), as instituições:

[...] são organizações que incorporam normas e valores considerados valiosos para seus membros e para a sociedade. São produto de necessidades e pressões sociais valorizadas pelos seus membros e pelo ambiente, preocupados não apenas com lucros ou resultados, mas com a sua sobrevivência e perenidade. São guiadas pelo senso de missão. Nas Instituições as forças e pressões sociais atuam como vetores que moldam o comportamento das pessoas.

Analisando a escola sob essa ótica, veremos que ela assume características de uma instituição, mas também não deixa de ser uma organização. Para Capanema (1996, p. 14), a escola é uma instituição que apresenta características peculiares, que dizem respeito à sua função social, traduzindo-se como “[...] um *locus* privilegiado para a aquisição de conhecimento sistematizado que desenvolve habilidades indispensáveis ao sucesso na vida pessoal e no trabalho”. O ambiente escolar é um lugar onde as ações nele desenvolvidas centralizam-se nas relações entre as pessoas, considerando seus valores. Portanto, neste capítulo, adotamos o termo “instituição” para nos referirmos à escola, julgando essa designação bem adequada ao tema em debate: violência escolar.

No tocante à tomada de decisões na instituição escolar, perceberemos que ela está vinculada à interação entre pessoas, à forma como se comunicam e aos objetivos pedagógicos pretendidos. É a gestão que irá administrar esses processos que se constituem de etapas, de tarefas executadas com vistas a uma realização final. Até chegar-se a uma determinada decisão e fazê-la funcionar de forma que uma situação seja modificada ou mantida, ocorre a formação de um ou vários processos. Quem administra e conduz esse caminho processual são os membros da gestão (LIBÂNEO; TOSCHI, 2003).

A cultura também é fator determinante no quadro da gestão das instituições. Aparece de duas formas: cultura instituída e cultura instituinte. A primeira refere-se às normas legais definidas por leis e órgãos oficiais. A segunda resulta da relação entre as pessoas. Cultura envolve valores, crenças, histórias, experiências, enfim, tudo aquilo que perpassa pela experiência e criação humana. O espaço cultural é fator preponderante na gestão de uma instituição.

Existem modelos diferenciados de gestão escolar e esses também dizem respeito à cultura institucional. Levar em conta esta cultura significa respeitar as pessoas, seus diferentes posicionamentos, sem perder de vista a missão da instituição. Cabe aos gestores a tarefa de estabelecer acordos dentro deste espaço, conciliando diferentes concepções, abrindo campos para a discussão, levando em conta as peculiaridades de cada um dos atores que atuam no espaço educacional.

Dentre os vários modelos de gestão, não podemos dizer que há rigidez e concepções estanques. Na maioria das vezes as instituições adotam características de mais de um modelo, sobressaindo-se um deles. Qualquer que seja o modelo adotado, sempre haverá uma intenção política, cultural ou qualquer circunstância que favoreça esta ou aquela situação. Da mesma forma, não há modelo bom ou mau, melhor ou pior, cabendo ao gestor e ao grupo de pessoas que atuam no cenário escolar a busca por ações que estejam devidamente adequadas à realidade local, às necessidades vigentes. Lima (1996, p. 63) afirma que:

Enquanto construção social, um modelo de gestão é por natureza plural, diversificado e dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferentes tipos, construídas e reconstruídas pelos atores envolvidos.

Com relação à violência escolar, problema de relevância no tocante à gestão escolar, em pesquisa realizada por Gomes (2003), junto a grupos de alunos de diferentes escolas (particulares e públicas) do Distrito Federal, constatou-se que esta instituição, a escola, não tem mais respondido às expectativas do alunado, no sentido de estar resguardada das manifestações violentas presente, sobretudo, no campo social. Alunos de diferentes contextos revelaram, através da metodologia pautada nos grupos focais, já terem tido contato com atos violentos. “Os participantes tanto dos estabelecimentos oficiais, como dos particulares, tinham conhecimento de pessoas que haviam praticado ou haviam sido vítimas de crimes e contravenções” (GOMES, 2003, p. 5).

A pesquisa revelou, ainda, entre outros fatores detectados, que, de forma geral, nos estabelecimentos de ensino tanto públicos quanto particulares, o processo educativo não tem conseguido atingir integralmente seus objetivos. Problemas como discriminação, consumismo, *bullying* e outros, parecem estar presentes na realidade educacional em campos sociais diversos.

Para Senge (1998, p. 167), “é difícil encontrar instituições governamentais, educacionais ou empresariais, em qualquer lugar que estejam correspondendo às expectativas da sociedade” e as escolas são espaços que não fogem a esta realidade.

Num mundo onde as mudanças ocorrem muito rápido, a criatividade, a adaptação ao novo e a postura reflexiva podem favorecer a conduta e as ações dos gestores. No quadro atual é necessário o reinventar do cotidiano, de modo a atender à vasta gama de problemas e lacunas que surgem no ambiente escolar, onde a violência ocupa lugar de destaque pelas consequências de curto e até longo prazo que podem vir a se instaurar no quadro educacional.

Esse é um problema que merece relevância nas discussões educacionais da atualidade.

Nesse sentido, o modelo de gestão democrática parece atender às expectativas e necessidades educacionais de nossos tempos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9.394, de 1996, em seu artigo 14, prescreve que o ensino público deverá ser regido pela gestão democrática. Apesar de ser um termo polissêmico que pode vir a dar margem a diversas interpretações, quando abordamos a “gestão democrática” deixamos bem estabelecida a ideia de que não há mais espaço para uma visão centralizadora de gestão, pois tal prática não condiz com o perfil deste novo século, marcado pela globalização e pelo rápido fluxo de informações. Nesse âmbito, Capanema (1996, p. 32) afirma que “a tendência de descentralização que se verifica em nível de sistemas começa a se estender ao nível da unidade escolar”.

Ressalta-se, entanto, que um modelo de gestão democrática não significa a garantia de qualidade na educação de uma escola ou sistema educacional. Fatores como a formação de professores e envolvimento destes profissionais no trabalho educativo, bem como as condições físicas dos prédios escolares ou situações sociais e políticas, influenciam diretamente nos resultados educacionais. Existe uma escassez de pesquisas que abordam a relação entre gestão democrática e a qualidade do ensino. No entanto, este modelo de gestão é uma tendência natural desses novos tempos, já que significa ruptura com uma educação pautada na centralização burocrática.

Portanto, quando o assunto é gestão não há receitas prontas, nem sequer a figura dos gestores “salvadores da Pátria”. Os problemas que permeiam a realidade educacional de agora, inclusive a violência escolar, requerem a busca por um trabalho coletivo, uma postura de corresponsabilidade, de construção do todo, numa perspectiva de união e de solidariedade, educação para o exercício da cidadania, baseada no diálogo.

É a gestão, dentro da visão democrática, que irá promover, no ambiente escolar, um clima propício ao prazer de criar, de dialogar com diferentes, aproveitando habilidades e talentos presentes no grupo. Isto, porém, não significa ausência de conflitos, mas sim a administração dos mesmos na busca pelo consenso.

4.6 A Violência nas Escolas: Professor e a Gestão Escolar

A definição da palavra violência é tratada por diversos autores, um deles, Zaluar (1999), destaca que a palavra violência vem do latim *violentia* que remete a vis (força, vigor,

emprego de força física ou os recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar o ato como violento percepção essa que varia cultural e historicamente.

Entendemos que a violência sendo um problema social e multifatorial, acaba se tornando uma das manifestações mais difíceis de prevenir e controlar e que mesmo estando ligada ao nosso cotidiano nas suas mais diversas formas, não podemos banalizá-la, principalmente pelas consequências que podem causar para toda a sociedade.

De acordo a Abramovay (2002), nenhum conceito sobre a definição de violência escolar chega a ser consensual entre os pesquisadores, devido ao fato de que o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos, pais...), da idade e do sexo depende do lugar, do tempo e dos atores que a examinam, para que seja possível encontrar uma conceitualização mais apropriada.

Quando a palavra se torna impossível, é mais provável que aconteça a violência, motivo pelo qual, tanto para os alunos quanto para os professores a escola deve representar um espaço para a prática constante do diálogo.

No que concerne às práticas de violência que se apresentam no cotidiano das escolas, Abramovay e Ruas (2002, p. 29), ressaltam que

Uma grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de serem áreas protegidas ou preservadas e tomaram-se, por assim dizer, incorporas à violência cotidiana no espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram de certa forma, de ser um lugar seguro e protegido para os alunos e perdeu grande parte de seus vínculos com a comunidade.

E isso se revela quando levamos em consideração as questões próprias do contexto atual como globalização, desemprego, a própria violência urbana e a banalização de conceitos antes preservados, como o respeito e a ética. Perde-se não somente parte de seus vínculos com a comunidade, mas, muitas vezes, com a própria família. E isso se reflete nas ações dos alunos dentro da escola.

Segundo Abramovay (2002), além das consequências subjetivamente estimadas, as violências têm impactos objetivos sobre a qualidade do ensino, na medida em que tendem a provocar uma rotatividade dos professores nas escolas. Pois, estes procuram se transferir para

locais onde o exercício profissional se mostre mais seguro, possivelmente abrindo lacunas no quadro de docentes das escolas nas quais ocorrem mais violências.

É relevante destacar que há escolas que passam por situações de violência e outras são historicamente violentas. Concordamos com Charlot (2002), quando argumenta que quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade e, é necessário desconfiar dos raciocínios demasiadamente automáticos assim, encontram-se escolas onde há pouca violência, nos bairros violentos.

A intolerância é outro fator fundamental acerca da violência escolar, para Fante (2005, p. 91):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida.

A intolerância quanto à religião, etnia, opção sexual, classe social, e à desqualificação quanto às características peculiares do outro são fatores que se refletem nos casos de violência. Há de se considerar, também, a questão da indisciplina e dos conflitos que ocorrem no interior da escola e não podemos deixar de considerá-las, pois essas questões fazem parte da amplitude e complexidade em que se insere a violência escolar.

Para as autoras Abramovay e Ruas (2002), a violência também tem desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Quanto aos professores o absenteísmo é uma consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho.

A realidade nas escolas brasileiras, onde o aumento do número de alunos é significativo, e a massificação do ensino está inserida num cenário em que o índice de pobreza da população é elevado e há poucos investimentos na área educacional, são fatores que influenciam o crescimento dos mais diversos tipos de violência na escola e suas consequências, devido à própria desesperança em relação ao futuro.

Aliada as condições precárias com que se expandiu o ensino público, o professor encontra uma sala de aula diversificada, múltipla e desigual, além da violência que muitas

vezes faz parte do seu cotidiano, seja através de ameaças ou de agressões físicas e verbais por parte dos alunos, o que acaba se tornando, às vezes, também um grande desestímulo para esses profissionais, principalmente quando não se sabe como lidar com essas situações de violência.

No que concerne a essa questão da violência e o professor, Alves (2002) ressalta que os professores são de matérias e a violência não faz parte de nenhum currículo, não está no programa, mas é preciso cumpri-lo, nota-se que na Espanha, por exemplo, trabalha-se transversalmente a Educação em Resolução de Conflitos – não havendo a necessidade explícita de uma disciplina com tal temática. Tudo vai depender da sensibilidade do profissional, de sua capacidade de pensar outras coisas que não sejam os conteúdos. Se ele for extremamente competente só na sua disciplina, será incapaz de responder às questões provocadas pela onda de violência. Para o autor, a grande pergunta é se estão formando educadores com competência para lidar com situações não previstas.

O professor terá de refletir ou não sobre as condições sociais de sua prática, demonstrando seu empenho em atuar de maneira que diminua os efeitos nocivos das desigualdades que atravessam as nossas escolas e a nossa sociedade, e este empenho se dará através de ações para a não violência. Para que isso aconteça é importante salientar a fundamental participação da gestão escolar nesse processo, aliado a programas de prevenção da política educacional.

Barretto (2010, p. 440) ressalta que:

Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer uma outra[sic] concepção de preparo e desempenho profissional.

Entendemos que a violência agrava os problemas relacionados à educação e apesar do sentimento de impossibilidade que afeta boa parte dos educadores, eles têm um papel fundamental em ações preventivas da violência nas escolas, contribuindo para uma cultura de paz, já que está em contato diretamente com os alunos.

Gomes (2008) ressalta que a cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita os direitos individuais o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes. A cultura de paz procura

resolver os problemas por meio do diálogo.

Como foi dito, inicialmente, a violência escolar é uma das maiores preocupações de pais, alunos, professores, gestores e de toda a sociedade. Por essa razão, compreender o fenômeno e suas consequências é primordial para que se possa encontrar a melhor maneira de atuar na prevenção da violência, evidenciando que é preciso a participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade.

Investir em orientação e apoio aos professores é essencial, pois eles têm um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva da violência nas escolas, contribuindo para uma cultura de paz, já que está em contato diretamente com os alunos. Cabe aos poderes públicos articular e formular políticas públicas para atuar na prevenção da violência nas escolas, no qual os projetos também incluam em suas propostas a questão dos professores no que concerne redução da jornada com alunos e condições adequadas de trabalho.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola reflita sobre suas práticas educativas, recuperando os aspectos fundamentais da escolaridade, procurando formas de se distanciar da lógica perversa do capital. E que o Estado cumpra seus deveres e responsabilidades com a educação, através de políticas públicas destinadas a solução dos variados problemas da sociedade, dentre eles, o da violência escolar.

4.7 O conflito na perspectiva da mediação

O conflito é dissenso. Decorrem de expectativas, valores e interesses contrariados. Embora seja contingência da condição humana, e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga. Cada uma das partes da disputa tende a concentrar todo o raciocínio e elementos de prova na busca de novos fundamentos para reforçar a sua posição unilateral, na tentativa de enfraquecer ou destruir os argumentos da outra parte. Esse estado emocional estimula as polaridades e dificulta a percepção do interesse comum.

O conflito ou dissenso é fenômeno inerente às relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns.

O conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum dissenso, algum conflito, estará presente.

Para Alzate (2009, p.13): “A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante.” Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções auto compositivas. Quando o demonizamos ou não o encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência.

Para Villaluenga (2009, p. 27): “A solução transformadora do conflito depende do reconhecimento das diferenças e da identificação dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, pois a relação interpessoal funda-se em alguma expectativa, valor ou interesse comum.”

Em suma, as relações, com sua pluralidade de percepções, sentimentos, crenças e interesses, são conflituosas. A negociação desses conflitos é um labor comunicativo, cotidiano, em nossas vidas. Nesse sentido, o conflito não tem solução. O que se podem solucionar são disputas pontuais, confrontos específicos.

Em realidade, o conflito interpessoal compreende o aspecto relacional (valores, sentimentos, crenças e expectativas intercomunicados), o aspecto objetivo (interesse objetivo ou material envolvido) e a trama decorrente da dinâmica desses dois aspectos anteriores. Daí por que o conflito interpessoal se compõe de três elementos: relação interpessoal, problema objetivo e trama ou processo.

a) Relação interpessoal: conflito interpessoal pressupõe, pelo menos, duas pessoas em relacionamento, com suas respectivas percepções, valores, sentimentos, crenças e expectativas. Ao lidar com o conflito não se deve desconsiderar a psicologia da relação interpessoal. A qualidade da comunicação é o aspecto intersubjetivo facilitador ou comprometedor da condução do conflito.

b) Problema objetivo: o conflito interpessoal tem uma razão objetiva, concreta, material. Essa materialidade pode expressar condições estruturais, interesses ou necessidades contrariadas. Portanto o aspecto material concreto, objetivo, do conflito é um de seus elementos. A adequada identificação do problema objetivo, muitas vezes, supõe prévia abordagem da respectiva relação interpessoal.

c) Trama ou processo: a trama ou processo expressa as contradições entre o dissenso na relação interpessoal e as estruturas, interesses, necessidades contrariadas. Como foi por que, onde, quando, as circunstâncias, as responsabilidades, as possibilidades e o processo do seu desdobramento.

Tradicionalmente, concebia-se o conflito como algo a ser suprimido, eliminado da vida social. E que a paz seria fruto da ausência de conflito. Não é assim que se concebe

atualmente. A paz é um bem precariamente conquistado por pessoas ou sociedades que aprendem a lidar com o conflito. O conflito, quando bem conduzido, pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo.

Durkheim *apud* Ratton JR (2005, p. 111-119), refere que certo nível de criminalidade seria benéfico, funcional e necessário socialmente, sendo, inclusive, traço normal e inevitável de toda sociedade. Essa ideia estaria fundada em três pressupostos:

- a) crime provoca punição que, por sua vez, reforça solidariedade nas comunidades;
- b) a repressão de crimes auxilia a estabelecer e manter limites comportamentais no interior de comunidades (em níveis não anômicos);
- c) incrementos excepcionais nas taxas de criminalidade podem alertar ou advertir autoridades para problemas existentes nos sistemas sociais onde ocorrem tais taxas de criminalidade.

Ratton, ao criticar Durkheim, indaga, com razão, se o crime supostamente benéfico, não seria, em verdade, função dos grupos dominantes, que se utilizam daquelas práticas cerimoniais conformadoras para atualização do poder.

O conflito é inerente à relação humana, isso é pacífico. Também não se discute que do conflito pode nascer o crime e que essa evolução do conflito para o crime tem sido uma constante na história. No entanto, o crime só se converte em necessidade social quando as políticas públicas são excludentes, injustas e corruptas.

Em suma, conflitos decorrem da convivência social do homem com suas contradições. Eles podem ser divididos em quatro espécies que, de regra, incidem cumulativamente, a saber: a) conflitos de valores (diferenças na moral, na ideologia, na religião); b) conflitos de informação (informação distorcida, conotação negativa); c) conflitos estruturais (diferenças nas circunstâncias políticas, econômicas, dos envolvidos); e d) conflitos de interesses (contradições na reivindicação de bens e direitos de interesse comum).

Para lidar apropriadamente com o conflito interpessoal, devemos ser capazes de desenvolver uma comunicação despolemizada, de caráter construtivo. A capacidade de transformar relações e resolver disputas pontuais depende de nossa comunicação construtiva, baseada em princípios.

4.8 Evolução do Conflito

A evolução do conflito e suas manifestações degeneradas pela violência variam consoante a circunstância intersubjetiva, histórica, social, cultural e econômica.

Mais de noventa e nove por cento da história da humanidade foi vivenciada por nossos ancestrais nômades. Eles viviam da caça, da pesca e da coleta de mantimentos. O espaço era teoricamente ilimitado, os recursos eram maleáveis. Inexistiam castas, classes sociais, Estados ou hierarquias formais. Os conflitos eram mediados pela comunidade, coordenada em tomo das lideranças comunitárias. A ordem tinha um caráter sacro, sendo as penas, sacrifícios realizados em rituais, não se apresentando como imposição de uma autoridade social, mas como forma de proteger a comunidade do perigo que a ameaçasse. Vigorava um tipo de direito pré-convencional, revelado, indiferenciado da religião e da moral. As relações humanas eram pouco complexas e fortemente horizontalizadas.

Pesquisas recentes, referidas pelo antropólogo e mediador (URY, 2000, p. 54-66), co-fundador do *Harvards Programon Negotiation*, vêm demonstrando que eram raros os atos de violência entre os nossos ancestrais nômades.

Até que, há cerca de dez mil anos, algumas comunidades tornaram viável a sobrevivência por meio da agricultura e da pecuária. Deu-se início à chamada revolução agrícola. As comunidades foram passando de nômades a sedentárias. A partir de então, os mais fortes, hábeis e ousados se apossaram das terras produtivas e dos animais domesticáveis, acumulando riquezas e poderes, criando reinados e costumeiramente escravizando os povos derrotados em guerras de conquista. Esse fenômeno ocorreu e se desenvolveu em épocas diferentes, mas os seus efeitos de variável intensidade foram e são similares em toda parte.

A violência foi convertida em instrumento de poder, para proteção ou perseguição, a serviço, quase sempre, de grandes proprietários de terras, com apoio em suas milícias privadas, com atenuações ou ampliações, conforme as crenças, mitos e temores religiosos vigentes. Multidões eram recrutadas à força para servir às milícias do poderoso mais próximo. Lavradores, intelectuais, filósofos, artistas, artesãos sob a dependência e à mercê do humor e conveniências dos que detinham esses poderes.

À plebe, subintegrada socialmente, apenas cabiam os deveres e obrigações, inclusive os de guerrear em defesa de interesses alheios. Aos nobres e protegidos, sobre integrados socialmente, eram destinados os direitos e privilégios. A coercitividade difusa das sociedades primitivas foi sendo substituída por um direito tradicional, convencional, em que a norma, elaborada por um poder central, vai constituindo uma "ética da lei", enquanto outorga de

expectativa generalizada de comportamento.

Há milênios o patrimonialismo, com suas variantes circunstanciais de natureza política, econômica, jurídica, religiosa e ecológica, promove modelos fortemente hierarquizados e uma acumulação excludente de capital, sob rígida divisão do trabalho. Sua natureza patrimonialista propagou a cultura de dominação e suas atenuações circunstanciais, inclusive após o advento da agricultura irrigada e da escrita.

Essas mudanças estão associadas ao fenômeno cultural da escrita impressa. Santos (2003, p. 47-89) comenta a relação entre a cultura escrita, que se desenvolvia na Europa a partir do século XV, o processo de mudança e a inovação. O desenvolvimento da escrita e seus efeitos sobre a cultura teriam alterado as relações entre o que ele considera os três componentes estruturais do direito, ou três formas de comunicação: "a retórica, estável na persuasão; a burocracia, baseada em imposições autoritárias por meio de padrões normativos; a violência, adequada na ameaça da força física".

Ao examinar a interpenetração estrutural entre retórica, burocracia e violência, Santos (2003, p. 52), destaca distinções entre a cultura oral e a cultura escrita.

A cultura oral está centrada na conservação do conhecimento, enquanto que a cultura escrita está centrada na inovação. A cultura oral é totalmente coletivizada, ao passo que a cultura escrita permite a individualização. A cultura oral tem como unidade básica a fórmula, enquanto que a cultura escrita tem como unidade básica a palavra.

Se observarmos a história da cultura europeia à luz destas distinções, torna-se evidente que, até o século XV, a cultura e, portanto, também a cultura jurídica europeia foi predominantemente uma cultura oral. A partir daí a cultura escrita expandiu-se gradualmente e a cultura oral retraiu-se. No entanto, é patente que, entre os séculos XV e XVIII, a estrutura da cultura escrita, ainda em processo de consolidação, esteve impregnada da lógica interna da cultura oral. Por outras palavras, nessa época escrevia-se como se falava e isso é observável na escrita jurídica de então. Na segunda fase, entre o século XVIII e as primeiras décadas do século XX, a palavra escrita dominou a cultura. Logo a seguir, porém, a rádio e os meios audiovisuais de comunicação social redescobriram o som da palavra, dando assim início à terceira, fase: uma fase de oralidade secundária.

Não foi por mera coincidência que a população foi deixando de ser vista como aquilo que nos textos do século XVI se chamava de "paciência do soberano", algo tido como administração de uma massa coletiva de fenômenos. A ideia de poder, na ambiência crescentemente urbana de todas aquelas expansões tecnológicas, mercantis e culturais, foi-se

paulatinamente deslocando da díade soberano/território para a variável governo/população/território/riqueza.

Comenta Foucault (2006, p. 290-292) que a rede de relações continua e múltiplas entre a população, o território, a riqueza etc., passou a constituir uma ciência, que se chamaria economia política, e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característico do governo: a intervenção no campo da economia e da população. Tal mudança ocorre na passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo.

Tais mudanças vão-se consolidando a partir do século XVIII, em torno da população e, por conseguinte, do nascimento da economia política. Evolui-se da ideia da soberania territorial (do príncipe) para a ideia da soberania da instituição (ou constituição político-jurídico).

Acentua Foucault (2006. p. 291) que, a partir do século XVIII:

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc., portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governabilidade.

Também conforme esse autor (2006. p. 18), “fortalecia-se, então, na esfera penal, uma intolerância diante do suplício físico a que eram submetidos os infratores”.

A despeito daqueles importantes avanços institucionais impulsionados pelas revoluções francesa e americana, a cultura de dominação hierárquica e patrimonialista prevaleceu, mas agora sob um processo crítico de superação. A difusão de conhecimento inovador resultou nas condições para a institucionalização da tripartição do poder em executivo, legislativo e judiciário, sob a inspiração dos conceitos sistêmicos de Montesquieu. Tais avanços vão atenuando a dominância do código de referência poder/não-poder sobre o código lícito/ilícito e gerando as condições suficientes e necessárias ao surgimento dos modernos Estados Democráticos de Direito.

Nos últimos duzentos anos, com a Revolução Industrial, o comercio se ampliou, a cultura escrita se expandiu por intermédio da imprensa, ao lado de atividades terciárias que fomentaram uma crescente concentração das populações em cidades cada vez maiores, numerosas e complexas. As expressões do patrimonialismo em sua vertente capitalista passaram a se verificar em ambientes de maior mobilidade cultural, sujeitas a processos dramáticos de resistência e superação institucional. Ampliaram-se, substancialmente, a

complexidade e a conflituosidade das relações interpessoais e interinstitucionais.

4.9 O Conflito na era dos conhecimentos

O processo de civilização avança e já se pode afirmar que, sob os mais novos modelos institucionais dos Estados Democráticos de Direito, as políticas econômicas e sociais estão perdendo aquela conformação rigidamente hierarquizada, até porque as elites tradicionais já não dispõem do monopólio da inovação e do poder.

Com efeito, as sociedades modernas, centrais, ou mesmo as periféricas, foram incorporando a consciência de uma complexidade crescente e atenuando os códigos do poder hierárquico, na medida em que se afirmam diferenciações funcionais. Em substituição ao modelo hierárquico unilateral, em sentido único "do poder para o direito" e "do soberano para o súdito", passou-se progressivamente a construir uma circularidade instável entre poder, direito, estado e cidadania, sob a dinâmica de uma moral pós-convencional.

Isso, a nosso ver, em decorrência das novas tecnologias da informação, que possibilitaram o acesso ao conhecimento pela grande massa populacional, pois, a exemplo da tripartição do poder formal em executivo, legislativo e judiciário, consolida-se uma tripartição do poder material entre Estado, Mercado e Sociedade Civil Organizada/pluralista.

Especialmente a partir das últimas décadas do século XX, uma "Revolução dos Conhecimentos" vem contribuindo para mudanças substanciais. As pessoas, sociologicamente urbanizadas, vão-se tornando avessas às hierarquias tradicionais, pois o amplo acesso ao conhecimento não é compatível com posturas de imposição unilateral. Ao atenuar as hierarquias patrimonialistas, a "Revolução dos Conhecimentos" deflagra ondas emancipatórias. Paralelamente à emancipação feminina, avança, na consciência moral e política do povo, um sentimento de igualdade, que se expressa na forma de um movimento emancipatório, insurrecional.

A democratização dos conhecimentos e das instituições, acionada pela expansão das tecnologias da informação, instiga e, ao mesmo tempo, constrange milhões de cidadãos limitados econômica, social e ecologicamente. Uma explosão de criatividade se dá ao lado de uma crescente frustração. Multidões excluídas de fato se sentem, entretanto, incluídas de direito.

Daquela combinação surge a matéria-prima de uma inusitada emancipação social. Relações piramidais, fundadas em hierarquia e imposição, vão sendo substituídas por relações prevalentemente horizontais, estruturadas mediante consensos instrumentais. Vivencia-se algo

que se poderia denominar neomadismo virtual, pois é como se estivéssemos convivendo numa pluralidade de mundos; não apenas em um lugar definido. Retorna-se à prevalência de recursos maleáveis, de provimento incerto.

Acontecimentos em todos os rincões da terra chegam e afetam nossos valores e sentimentos, cotidianamente. Somos emocionalmente desestabilizados por notícias que vêm de longe, mas que entram em nossas casas como se os respectivos acontecimentos estivessem ocorrendo ali nas vizinhanças. Em sua maioria são tragédias do cotidiano, transformadas em espetáculo por uma mídia que nelas encontra substância para grandes audiências e visualizações. São as grandes misérias do mundo a conformar cada um em suas misérias pessoais.

No Brasil, milhões de jovens e suas famílias suburbanas, carentes da figura paterna, de educação, de saúde e de sustentabilidade econômica, são induzidos ao uso da força e à prática do ilícito, tentados a um atalho em direção aos confortos da modernidade. Talvez aí a razão de tanta violência em sociedades abertas, de feição liberal democrática, em que os direitos humanos ainda não foram efetivados.

Em meio a todas essas mudanças, os cidadãos ressaltados os funcionários públicos estáveis não mais se sentem ocupando um lugar seguro. Cada um se percebe sem lugar, num lugar incerto ou, quando muito, num certo lugar. Nessas circunstâncias, a desigualdade de oportunidades assume feições dramáticas, trágicas, insustentáveis.

Sob esta globalização comunicativa, a cidadania vai-se universalizando e passa a ostentar uma consciência mais clara do seu direito a uma vida digna, com acesso a igual liberdade, inclusive para divergir, e a uma igualdade de oportunidades, inclusive, eventualmente, para a prática do ilícito.

Tudo isso faz combinar a continuidade de velhos conflitos com o desenvolvimento de novos dissensos, numa inusitada metamorfose social, velhos conflitos, assim entendidos aqueles vinculados à posse e controle de bens materiais. Novos conflitos, aqueles relativos ao acesso e ao compartilhamento dos bens e oportunidades do conhecimento, à oralidade persuasiva à consciência da intersubjetividade. Velhos conflitos, aqueles que têm como paradigmas a hierarquia, a coação, a discriminação, a competição excludente o fundamentalismo, o absolutismo. Novos conflitos, aqueles que têm como paradigmas a horizontalidade, a persuasão, a igualdade de oportunidades, a competição cooperativa, o pluralismo, o universalismo interdependente e suas dissipações.

Acentua Ury (2000, p. 108) que: "A revolução dos conhecimentos nos oferece a oportunidade mais promissora em dez mil anos de criar uma co-cultura de coexistência,

cooperação e conflitos construtivos".

Afirma Comparato (2006, p. 18) que: "Após séculos de interpretação unilateral do fenômeno societário, o pensamento contemporâneo parece encaminhar-se hoje, convergentemente, para uma visão integradora das sociedades e das civilizações".

Essa visão, contudo, integradora enfrenta uma contemporaneidade desafiada a lidar com o artificialismo da vida urbana. Bilhões de pessoas se amontoam, crescentemente, em grandes cidades, sem condições ecológicas para a convivência humana. As pessoas embrutecem-se, tornam-se rudes, cínicas e socialmente alienadas em suas multidões solitárias. Com isto, muito daquele aspecto positivo e libertário da era dos conhecimentos é convertido em tédio, impaciência, revolta e criminalidade.

Até porque, conforme Souto (1997, p. 79-81), a modernidade não eliminou os valores de grupos sociais vingativos, presos a uma moral do "olho por olho", ancorada no Velho Testamento. A despeito de tantas mudanças, persevera uma antinomia entre a moral legal e determinadas expressões de moral social.

Políticas públicas firmes e preventivas de urbanização, humanização e intervenção policial, combinando "convivência zero" e estímulo ao protagonismo social responsável, podem reduzir, drasticamente, a criminalidade.

Essas políticas, que vão lidar com o dissenso, com o conflito, na ambiência de uma moral pós-convencional, em que o elemento hierárquico é menos consistente, devem contemplar o desenvolvimento das nossas habilidades de negociação e mediação.

Sobre essas habilidades devem-se ter em conta as variadas circunstâncias em que ocorre o conflito, sendo necessária a prévia identificação, em cada situação objetiva que se nos apresente, dos valores, expectativas e interesses envolvidos. Os valores, expectativas e interesses expressam a prevalência, quer de uma cultura de dominação, quer de uma cultura de paz e direitos humanos.

Como identificar, então, os valores e interesses que caracterizam essas culturas? Para facilitar a compreensão dessas diferenças, segue, adiante, o que entendemos como elementos caracterizadores de cada uma dessas culturas.

Sob a cultura de dominação prevalece a desigualdade, a hierarquia, a verticalidade de um elitismo hereditário ou simplesmente discriminatório, enquanto sob uma cultura de paz e direitos humanos prevalece o sentimento de igualdade, em relações fundadas na autonomia da vontade e tendencialmente horizontalizadas e emancipatórias.

Sob a cultura de dominação prevalece a coatividade, o decisionismo, enquanto sob a cultura de paz e direitos humanos destaca-se a persuasão, a negociação, a mediação.

Sob a cultura de dominação prevalece o patrimonialismo, consubstanciado na apropriação privativa e excludente dos recursos disponíveis, enquanto, sob a cultura de paz e direitos humanos, destacam-se o compartilhamento dos saberes e o emparceiramento na exploração dos recursos.

Sob a cultura de dominação tende-se ao absolutismo, ao fundamentalismo, às crenças abrangentes, enquanto, sob a cultura de paz e direitos humanos, princípios universais são acolhidos como hipóteses na orientação de comportamentos e instituições democráticas, inspiradas em doutrinas razoáveis, com respeito às diferenças.

Sob a cultura de dominação, as pessoas são prestigiadas e distinguidas por seus sinais exteriores de poder e riqueza, sendo discriminadas aquelas que não se enquadram nesse padrão, enquanto, sob a cultura de paz e direitos humanos, busca-se premiar e reconhecer o ser humano em si e o meio ambiente saudável, afastando-se os preconceitos, rótulos e estereótipos.

Não cremos na possibilidade de uma sociedade exclusivamente regida pelos valores de uma cultura de paz e direitos humanos. Acreditamos sim na chance de prevalência de uma cultura de paz e direitos humanos como possibilidade histórica no processo civilizatório.

5 MEIOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS. A MEDIAÇÃO DE COMO FERRAMENTA PARA A GESTÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES

5.1 Meios Alternativos de Resolução de Conflitos

A sociedade mundial vive momentos de crise, verificados em função de diversos fatores, entre eles a globalização, a evolução tecnológica, a facilidade de relacionar-se, comercialmente, entre outros. A consequência desses processos ocasiona o aumento das relações, dessa forma, as possibilidades de conflitos aumentam causando uma maior demanda judicial, uma vez que o crescimento de relações acaba por gerar conflitos nas mais diversas áreas, sendo que sua resolução tradicional é atingida pela tutela jurisdicional.

O Estado, que por sua vez, necessita tutelar os interesses das pessoas físicas e jurídicas, dirimindo os conflitos existentes, não possui estrutura capaz de atender à demanda existente, verificando-se uma crise paradigmática, uma vez que o Estado precisou deixar de atender sozinho às expectativas da população, criando mecanismos que facilitassem o acesso à justiça, sem ferir o desejo da lei.

Vivencia-se, então, a crise paradigmática do Direito, em conjunto com uma crescente demanda jurisdicional, capaz de abarrotar o sistema judiciário atual, que fez emergir tentativas menos convencionais para atendimento dos interesses do cidadão. Isso fez com que a sociedade passasse a buscar estratégias a fim de atender a esse aumento sem, necessariamente, fazer com que a solução para os litígios fosse dada pela figura do Juiz.

Diversas doutrinas trazem a possibilidade de utilização de formas menos convencionais ou alternativas de acesso à justiça, de modo a auxiliar o Poder Judiciário a vencer o acúmulo de demanda que espera pela tutela jurisdicional. Assim as formas alternativas de resolução de controvérsias, fruto da doutrina do pluralismo jurídico em dialogo com as demais carreiras de ciências sociais e ciências sociais aplicadas mostram-se como uma válvula de otimização à resolução dos conflitos.

Os Meios Alternativos de Resolução de Conflitos (MARC) são a denominação mais utilizadas no tratamento dos mecanismos que permitem a obtenção da resolução de um conflito à margem da via jurisdicional, expressão que decorre da tradução do termo mais recorrente na doutrina internacional para seu tratamento: ADR – *Alternative Dispute Resolution*.

A origem desses mecanismos remonta ao início da civilização, antes mesmo do surgimento do Estado, quando os conflitos existentes entre as pessoas eram resolvidos

instintivamente, ou seja, a parte interessada em satisfazer seu direito buscava sua satisfação através do uso da força, impondo sua vontade ao outro, era a chamada autodefesa ou autotutela, “a busca da justiça pelas próprias mãos” (MORAIS, 1999, p. 117).

Com o surgimento do Estado, desenvolvem-se meios de auto composição de conflitos, onde os titulares do poder de decidir o conflito são as próprias partes: são exemplos desses mecanismos a desistência (renúncia ao direito), a submissão (reconhecimento jurídico do pedido), a transação entre outros (MORAIS, 1999, p. 118, 119).

Essa autonomia pode, também, ser alcançada com a participação de terceiros, o que ocorre nas figuras da mediação e da conciliação, quando as partes chegam a um acordo com o auxílio de uma terceira pessoa.

Mais tarde, a titularidade do poder decisório transfere-se das partes (autonomia) para um terceiro (heteronomia), tendo como expressão a arbitragem e a jurisdição.

A arbitragem inaugurou os métodos heterônomos de solução de conflitos, quando as partes designavam uma pessoa alheia a elas, depositária de confiança e credibilidade geralmente os sacerdotes, chefes tribais e os anciãos, para decidir a respeito da controvérsia.

Com a ascensão da figura do Estado, transfere-se para este, gradativamente, o poder decisório dos conflitos, quando passa então, a decidir por intermédio de um terceiro também, agora designado pelo próprio Estado, compondo sua função jurisdicional.

Conforme José Luís Bolzan de Moraes:

Pode-se, assim, construir um quadro acerca da transformação da tutela jurídica na sociedade, não obstante, frisamos, novamente, que tal “evolução” não se estabeleceu necessariamente nesta sequência clara e lógica como aparenta, afinal, a história humana não é retilínea, ao contrário, ela é contraditória, com avanços, estagnações e, às vezes, até retrocessos. O que embasa tal assertiva é o fato de institutos utilizados nas civilizações antigas, como é o caso da mediação e da arbitragem, no dever demonstrado acima foram substituídos por outros, que eram considerados mais justos e eficazes, e hoje estão sendo retomados com o objetivo de atacar a debatida crise da administração da justiça, pelos mais variados motivos. (MORAIS, 1999, p.117).

A resolução de litígios, de outra parte, compreende duas categorias principais de processos ou modos de resolução, quais sejam os processos heterônomos ou adjudicatórios e os processos autônomos ou consensuais.

Entende-se por mecanismos adjudicatórios aqueles nos quais a resolução do litígio é vinculativa e não deriva do mandato das partes, mas decorre da ordem jurídica: um terceiro neutro e imparcial tem legitimidade para impor uma decisão aos litigantes, situação típica das

decisões judiciais e também das decisões arbitrais, embora estas tenham na sua base o consenso quanto à escolha do processo, através da convenção arbitral.

Chamam-se, também, heterônomos porque se assentam na atribuição a um terceiro do poder de ditar a solução do conflito, seja através do monopólio público-estatal, seja através da designação privada.

Os meios consensuais, por sua vez, são aqueles em que as partes têm o controle do resultado e dos termos do processo: o terceiro neutro não tem poder para proferir uma decisão vinculativa das partes, mas pode auxiliá-las a construir uma solução. Esses modelos autônomos revelam a pretensão de que os litígios sejam solucionados a partir da aproximação dos oponentes e da (re) elaboração da situação conflitiva sem a prévia delimitação formal do conteúdo da mesma através da norma jurídica.

Conforme anota Petrônio Calmon, a busca do consenso é quase sempre o primeiro passo das pessoas naturais e jurídicas para a composição de um litígio:

Surgem, então, mecanismos apropriados que visam à obtenção da auto composição. Às vezes simples, às vezes complexos, às vezes com a só participação dos envolvidos, às vezes com a colaboração de um terceiro imparcial, com o objetivo de incentivar, auxiliar e facilitar o diálogo, visando ao escopo maior de se chegar ao consenso (CALMON, 2007, p. 6).

Desta forma, os MARCs são procedimentos de natureza consensual, ainda que quanto à eleição do processo, que funcionam como alternativa à litigação nos tribunais e envolvem a intervenção de um terceiro neutro e imparcial face à contenda. Também podem ser definidos como:

Cualquier proceso diseñado para resolver una disputa sin el concurso de los tribunales de justicia” o como “aquellas instituciones cuya aplicación puede eliminar una controversia jurídica, de tal forma que se impida a las partes plantear la envía judicial o se ponga término a un proceso y a comenzado. (CARRASCO, 2009, p. 12).

A doutrina questiona a expressão “alternativa” porque pressupõe a existência de outro método de solução de conflitos que seria o meio ordinário.

Petrônio Calmon (2007, p. 87) explica que essa denominação decorre de uma visão científica que trata a jurisdição estatal como único meio ordinário de pacificação social, decorrente de uma cultura de Estado intervencionista e que expressa imprecisão histórica e técnica: “Primeiro porque o meio mais antigo de solução de conflitos não é o judicial. Segundo porque os meios chamados alternativos não excluem o judicial, pois na verdade todos se complementam.”

Essas formas alternativas de resolução de conflitos voltaram a apresentar protagonismo nos anos sessenta do século passado, exatamente no momento em que se principiou a superação da concepção de acesso à justiça exclusivamente como acesso aos tribunais.

Aponta-se como fator determinante para a crescente utilização desses meios alternativos a ineficiência dos tribunais, que não se estruturaram adequadamente para atender à nova demanda por distribuição de justiça, apresentando-se a utilização desses recursos, na atualidade, como tendência mundial.

Também nominado de “fuga à jurisdição”, esse movimento de expansão dos meios consensuais de resolução de conflitos ainda está relacionado à dificuldade de acesso à justiça ordinária pelos mais carentes e à valorização de um papel mais ativo das próprias partes na tomada de decisões que dizem respeito à sua vida privada.

Considerado que o berço dos movimentos alternativos de resolução de conflitos foram os Estados Unidos da América que esses métodos de resolução de controvérsias tornaram-se mais pujantes, exatamente em razão dos fatores apontados.

Apresentando e examinando a experiência Norte Americana, Eugênio Facchini Neto (2009, p. 142) aponta que:

Nos Estados Unidos, costuma-se referir que o início do movimento a favor dos modelos alternativos ao processo clássico coincide com um simpósio jurídico ocorrido em 1976, para celebrar o septuagésimo aniversário do conhecido discurso de Roscoe Pound, um dos maiores juristas da primeira metade do Século XX, sobre o tema “*The Causes of Popular Dissatisfaction with the Administration of Justice*” (“As causas da insatisfação popular com a administração da justiça”). Observou-se naquele evento que a despeito de todos os aperfeiçoamentos introduzidos no sistema judiciário e inobstante as inúmeras alterações e inovações no âmbito do processo civil, nos setenta anos transcorridos desde o discurso de R. Pound, persistia o baixíssimo índice de aprovação popular em relação ao funcionamento do poder judiciário e ao serviço por ele prestado. Diante de tal percepção, defendeu-se, no referido simpósio, que talvez pouco adiantasse reformar o processo civil tradicional. A coisa correta a fazer, foi então sustentado, seria “afastar do judiciário algumas espécies de controvérsias, que deveriam ser desviadas para órgãos alheios ao aparato judicial, de natureza particular, e que se operassem segundo um procedimento mais flexível e informal. Com isso, seria mantido o processo civil clássico da *Common Law* para as demandas mais complexas, de maior valor econômico e envolvendo partes capazes de enfrentar o custo mais elevado e tais demandas.

Com tal efeito, “a circunstância como a complexidade, o tecnicismo, além dos custos elevados do tradicional processo judicial norte-americano, inspiraram diversas tentativas orientadas a encontrar um modo mais econômico e rápido de solução dos litígios.”

(FACCHINI, 2002, p. 398).

Exatamente nesse sentido o Conselho da União Europeia aprovou, em 2008, a Diretiva n. 52, onde recomenda a utilização da mediação para a solução de conflitos em matéria civil e comercial.

Antes, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas já havia aconselhado o desenvolvimento de sistemas alternativos de resolução de conflitos em sua Resolução n. 1.999/26, recomendando que os Estados considerem no contexto de seus sistemas de justiça, o desenvolvimento de procedimentos alternativos ao processo judicial tradicional e a formulação de políticas de mediação e de justiça restaurativa.

A utilização dos MARCs deve ser realizada em decorrência de critérios de adequação, ou seja, a eleição desses mecanismos faz-se impositiva em razão de suas qualidades intrínsecas, seja porque possibilitam ao indivíduo a resolução célere de seus problemas, seja em razão de sua informalidade, de seu baixo custo e da decisão das partes em adotarem um arranjo mais adequado a seus conflitos e não como meio de alívio às pendências dos tribunais.

Mauro Cappelletti, após apontar o protagonismo dos meios alternativos de resolução de litígios como integrantes da “terceira onda” do movimento de acesso à justiça enumera algumas razões para o crescimento da utilização desses recursos:

Primeiro, há situações em que a justiça conciliatória (ou coexistencial) é capaz de produzir resultados que, longe de serem de “segunda classe” são melhores, até qualitativamente, do que os resultados do processo contencioso. A melhor ilustração é ministrada pelos casos em que o conflito não passa de um episódio em relação complexa e permanente; aí a justiça conciliatória ou – conforme se lhe poderia chamar – a “justiça reparadora” – tem a possibilidade de preservar a relação, tratando o episódio litigioso antes como perturbação temporária do que como ruptura definitiva daquela; isso, além do fato de que tal procedimento costuma ser mais acessível, mais rápido, e informal, menos dispendioso e os próprios julgadores podem ter melhor conhecimento do ambiente em que o episódio surgiu e mostrar-se mais capazes e mais desejosos de compreender o drama das partes. (CAPPELLETTI, 1999, p. 39).

Os MARCs ainda se caracterizam por propiciar inclusão social, pois as pessoas envolvidas no conflito são percebidas como as mais importantes no processo e contribuem para o processo de democratização, possibilitando ao cidadão o exercício de sua autonomia na resolução de conflitos.

A valorização da autonomia e da cidadania também é apontada como fatores que diferenciam e qualificam os meios alternativos de resolução de conflitos, destacando Luís

Alberto Warat, quando diz que:

O Direito da cidadania e a justiça cidadã são duas ideias novas que surgem no pensamento jurídico transmoderno como formas de humanização do Direito e da justiça, distanciando-se de uma concepção normativa de resolução dos conflitos, que burocratizou o estabelecimento de litígios e desumanizou seus operadores. Humanizar o Direito é reduzir a sua mínima expressão e poder normativo. [...] A tarefa de dar voz à cidadania, principalmente com relação a seus próprios conflitos, é algo que se pode começar a ascender, implementando programas de justiça cidadã, de juizados de cidadania, onde os indivíduos possam sair do silêncio, recuperar a voz. (WARAT, 2001, p.56).

Devemos levar em conta, ainda, que a doutrina é unânime em apontar como vantagens dos MARCs, a celeridade, a informalidade, o menor custo, a consideração dos interesses e dos sentimentos das partes e a procura de uma solução em que todos os lados ganham.

Enquanto os MARCs, (mediação, conciliação, arbitragem, negociação, avaliação neutra de terceiro e suas combinações) revelam atributos atraentes, informalidade, celeridade, confidencialidade, perfil prospectivo, tendencial adesão à decisão alcançada, já o comando judicial, mormente o condenatório, resente-se de deficiências que o vão desprestigiando aos olhos da população: perfil retrospectivo, reportado a acontecimentos pretéritos, não raro irreversíveis; lentidão, em virtude mesmo do excesso da demanda e do formalismo procedimental; imprevisibilidade, assim quanto à duração do processo como quanto ao seu desfecho final; onerosidade, que desequilibra o custo-benefício.

Argumenta-se, igualmente, que a adoção desses mecanismos de resolução de conflitos apresenta-se como condição ao funcionamento adequado do Poder Judiciário, anotando-se que “o modo mais primitivo de resolver controvérsias não foi o judicial, este é que se tornou alternativo aos primeiros métodos”, que apresentam resultados mais rápidos, porque o terceiro neutro pode ajudar a formar um consenso antes que o processo judicial se inicie, avance ou mesmo quando já está ajuizado.

Eugênio Facchini Neto (2009, p. 67) agrupa os argumentos favoráveis aos métodos alternativos em qualitativos e quantitativos:

O argumento de natureza quantitativa é o mais invocado. Segundo ele, a ADR deveria ser incentivada porque é uma maneira mais eficiente de solução das disputas, de menor custo e muito mais rápida. O segundo argumento, “qualitativo”, parte de uma abordagem segundo a qual a ADR possibilita uma maior participação das partes no desenvolvimento do processo e permite a elas um maior controle sobre o resultado do processo – afinal, são elas que definem esse resultado. Além disso, sustenta-se que a

ADR oferece uma maior possibilidade de reconciliação entre as partes, garantindo uma melhor comunicação entre elas, aumentando assim a probabilidade de manutenção ou recuperação das relações interpessoais.

Ainda relacionando as vantagens da utilização dos MARCs, nota-se a redução da inflação processual; a redução da demora e dos custos dos processos; a promoção de sua efetiva qualidade; proporcionar à sociedade alternativa para a solução dos conflitos além da via judicial; proporcionar a justiça restauradora e a efetiva pacificação social; proporcionar alternativas de solução adequadas a cada tipo de conflito, racionalizando a distribuição de justiça; incrementar a participação da comunidade na solução dos conflitos; facilitar o acesso à justiça; proporcionar meios de solução para a litigiosidade contida; proporcionar a mais adequada informação do cidadão sobre os próprios direitos e sua orientação jurídica, através da educação em direitos humanos desde a tenra idade.

Referindo-se aos meios alternativos auto compositivos, a doutrina indica como campos em que a “justiça conciliatória e mediadora” pode constituir a melhor escolha, nos conflitos de vizinhança, de família e ainda os conflitos em que as pessoas vivem em “instituições totais”, como escolas, escritórios, hospitais, bairros urbanos, aldeias, locais onde as pessoas são obrigadas a conviver diariamente e a relação saudável se torna um elemento ainda mais importante.

Cabe ainda salientar, por fim, que os MARCs, não estão imunes à crítica e muito menos deve ser utilizado em todos os tipos de conflitos, ele tem o seu valor nas relações sociais cotidianas, mas não veio como uma nova onda para desmerecer ou substituir o Poder Judiciário.

5.2 Espécies de Meios Alternativos de Resolução de Conflitos

No gênero meio alternativo de resolução de conflitos, encontram-se, em regra, relacionadas como espécies, a conciliação, a mediação e a arbitragem, neste trabalho pretende-se abordar apenas a conciliação para não se fazer confundir com a mediação como é muito comum, mas de pronto anuncia-se que a essência do trabalho é abordar a mediação de conflitos sobre tudo com suas doutrinas e técnicas na mediação de conflitos escolares.

O objetivo não é desconhecer outras variantes apresentadas na doutrina especializada, como ombudsman, negociação, transação, adjudicação entre outros institutos, mas apenas focar na mediação de conflitos como ferramenta adequada para a transformação

social através do empoderamento dos protagonistas na relação conflituosa devolvendo a eles a autonomia da vontade das partes, sem entanto fechar-lhes as portas do Poder Judiciário.

5.3 Conciliação

A conciliação constitui um dos meios mais utilizados para a resolução de conflitos, seja como forma de evitar a utilização da jurisdição, seja para abreviar a solução de uma pretensão apresentada perante os tribunais.

Na conciliação, a intervenção de uma terceira parte, alheia ao conflito, auxilia os interessados a encontrarem uma plataforma de acordo tendo em vista resolver a disputa, limitando-se o conciliador a promover o contato entre as partes, facilitando sua comunicação.

O conflito é resolvido por meio do próprio consenso entre os litigantes e as causas psicológicas e sociológicas que envolvem os interessados são levadas em consideração pelo conciliador neutro, que busca sempre direcionar as partes para chegarem a uma decisão final com concessões e satisfação de ambas.

A atuação do conciliador pode ser mais tímida, limitando-se a aproximar os interessados sem apresentar uma proposta de solução ao conflito, ou pode mesmo chegar a uma intervenção mais ativa, o que depende do ordenamento jurídico em que esteja inserida a atividade de conciliação.

A conciliação judicial é desenvolvida durante o curso de um procedimento judicial e visa à obtenção da solução do litígio pelas próprias partes antes que sobre ele se manifeste o Estado-Juiz, podendo ser realizada pelo próprio juiz que preside o processo ou por conciliador por ele designado (CARRASCO, 2009, p. 44).

Esta conciliação judicial pode ser realizada antes de instaurado o procedimento contraditório, perante o tribunal de primeira instância, ou durante o curso do processo.

Na conciliação extrajudicial há a participação de um terceiro que busca a aproximação das partes do conflito para que cheguem a um acordo antes da utilização da via judicial, havendo países em que há obrigatoriedade de utilização prévia deste meio de resolução de conflito antes do recurso aos tribunais.

A legislação processual civil brasileira recomenda à realização de uma audiência conciliatória antes de iniciada a fase de produção de provas e prevê a possibilidade de o juiz, a qualquer tempo, promover a conciliação entre os litigantes; não há, entretanto, regulamentação de conciliação obrigatória ou induzida, muito embora essa figura existisse nos primórdios.

5.4 Mediação de Conflitos

Diversos autores afirmam que as origens da Mediação de Conflitos remontam a tempos antigos. Confúcio, em sua época, por volta do ano 700 a.C, já pregava que a melhor forma de resolução de questões conflituosas entre as pessoas era pela utilização da mediação. É sabido que o confucionismo sustentava que a ordem social ideal se fundamentava na observância de regras morais entre os homens e que os conflitos deveriam ser resolvidos fora dos tribunais, por um processo no qual o compromisso é a palavra de ordem. Ao mesmo tempo, defendia que a harmonia entre as pessoas só seria alcançada quando houvesse respeito às individualidades, que é um dos principais basilares da mediação de conflitos.

Muito embora ainda prevaleça, em nossa cultura, o paradigma disjuntivo do ganhar perder, cuja lógica binária e determinista limita opções possíveis, o contexto de interação social contemporâneo vem propiciando, conforme Schinitman (1999, p. 93), a [re]criação de novos ramos do conhecimento científico e de novas perspectivas relativamente às ciências, o que exige meios tecnológicos apropriados para o fomento de métodos inovadores de resolução de conflitos. A mediação é um desses métodos.

O sentido do termo mediação, para Ferreira (2001, s/d), advém do latim *mediatione*, que significa “intercessão, intermédio (...) intervenção com que se busca produzir um acordo [...] Derivado do verbo latino *mediare* – de mediar, intervir, colocar-se no meio”. Mediação é um processo no qual um terceiro imparcial facilita a resolução do conflito por meio da promoção de acordos voluntários entre ambos os envolvidos na contenda. “Um mediador facilita a comunicação, promove o entendimento, leva as partes a se focarem em seus interesses e procura soluções criativas que deixem as partes livres para chegar a um acordo próprio” (Prefácio do *Standards of Conduct for Mediators*, citado por Kovach & Love, 2004, p. 107).

A história mostra que as soluções de conflitos entre pessoas e grupos humanos, instrui Mendonça (2004, p. 143), ocorreram de forma constante e variável, por meio da mediação. “Culturas judaicas, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas e indígenas tem longa e efetiva tradição em seu uso”. Segundo Mello (2004), não há dados concretos quanto ao marco histórico inicial da mediação. Contudo, essa prática remonta à antiguidade chinesa, por influência da filosofia de Confúcio, calcada na reciprocidade, na paz e na compreensão. Vezzulla (2006) informa que foi Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.) – para quem havia nas relações humanas uma harmonia natural – que introduziu na China a figura do mediador.

Nesse sentido, Breitman e Porto (2001, p. 53,54) também referem que a mediação de

conflitos, embora contemporaneamente seja um procedimento inovador, tem suas origens e razões na civilização chinesa, com aproveitamento de costumes e utilização de antigas descobertas em situações semelhantes. Conforme Vainer (1999, p. 12), na China moderna, a mediação foi retomada oficialmente em 1949, em âmbito patrimonial e familiar, o que vem diminuindo “consideravelmente o número de casos que chegam aos tribunais como litígio” (VAINER, 1999, p. 42). A mediação foi retomada em nosso país, como referido, com o modelo oriundo da Lei da Arbitragem; temas antigos, com nova roupagem.

A mediação caminha no sentido oposto a do conflito judicial, o qual origina um ganhador e um perdedor, já que tem como corolário à cooperação e a mútua responsabilização dos envolvidos. Bush e Folger (1996) coadunam com Schinitman (1999) ao conceituarem a mediação. Explicam eles que mediação é um método de solução de conflitos no qual as partes envolvidas recebem a intervenção de um terceiro, o mediador, que contribui para que as pessoas interessadas alcancem possibilidades inventivas para a solução da disputa, em que ambas fiquem satisfeitas.

Dessa forma, a mediação é um método de solução de disputas flexível e não obrigatório, pelo qual um terceiro neutro facilita o diálogo entre as partes para ajudá-las a chegar a um acordo (HIGHTON & ÁLVAREZ, 1999). No processo de mediação, diferentemente do que ocorre na arbitragem, não é o mediador quem decidirá ou trará a solução, mas sim, as próprias partes. Essa característica é apanágio da mediação de conflitos, inclusive no entendimento legal chancelado pelo Substitutivo do Projeto de Lei da Mediação, que tramita no Congresso Nacional, sem o qual ela não subsiste. Outra de suas peculiaridades é a capacidade de expansão das discussões tradicionais que são feitas para chegar a um acordo, ampliando-as para além das questões jurídicas envolvidas.

Em relação ao acordo, que caso o mesmo seja mediado, trará uma solução mutuamente aceitável e será estruturado de forma a preservar as relações dos envolvidos no conflito. Nesse sentido, Pietro (2001, p. 46) entende que o mais importante nesse procedimento é justamente a possibilidade de as partes manterem boas relações depois de solucionada a controvérsia.

Também para Cárdenas (1999), o processo de mediação tem maior êxito quando ambos têm algo a ganhar caso o conflito seja solucionado negociadamente, vale dizer, quando as pessoas vão, ou deveriam, seguir mantendo uma relação no futuro. Como exemplo de situações de conflito das quais decorrerão relações futuras estão aquelas entre nações, entre vizinhos, as de âmbito escolar, ambiental, organizacional e familiar. Nessa direção, Almeida e Braga Neto (2002) sustentam que a mediação é destinada àqueles que prezam a relação

pessoal ou de convivência com aquele com quem o conflito está posto, ou desta relação não pode renunciar; por quem esteja disposto a revisar posições anteriormente assumidas na busca de soluções para o embate; por quem deseje ser o autor da solução escolhida e, finalmente, por quem busque rapidez e confidencialidade no processo e opte pelo seu controle.

A prática da mediação contemporânea, conforme Moore (1998, p. 47) foi expandida, em parte, pelo reconhecimento de que aumenta as possibilidades de as partes continuarem seu relacionamento de maneira pacífica, no futuro, ainda que com a relação transformada e, pela percepção de que asseguram direitos e a dignidade das pessoas envolvidas. Também se expandiu por sua capacidade de difusão da participação democrática nos níveis familiares, sociais e políticos; por assegurar respeito à diversidade e, finalmente, em função do entendimento de que o sujeito tem o direito de participar e assim ter maior controle sobre as decisões que dizem respeito à sua vida.

A mediação pode ser aplicada aos mais diferentes tipos de conflitos, tais como nas relações de família, comerciais, de vizinhança, escolares, trabalhistas e organizacionais de uma forma geral, comunitárias e ambientais. Contudo, cada uma dessas áreas contém atributos que devem ser respeitados.

Decidir os rumos da vida enseja o resgate da autonomia do indivíduo, como também, afasta o problema da interpretação judicial, questão já abordada nesta pesquisa. Nesse contexto, verificada a inoperância e ineficácia, do Judiciário, notadamente nas soluções de conflitos escolares, familiares e comunitários, a mediação desponta como uma possibilidade a mais, porém enraizada na cooperação.

Ademais, tamanha é a necessidade de novas vias para desobstruir o Judiciário, que a mediação está prestes a ser institucionalizada no direito brasileiro, como já mencionado. Todavia, para que a sociedade brasileira se aproprie da mediação como recurso não conflitivo e alternativo ou complementar à jurisdição e ao uso de mecanismos impostos na solução de conflitos, necessita que seja trabalhada de forma multidisciplinar e que mudanças paradigmáticas precisarem atravessar seu processo cultural.

5.5 Os principais modelos em Mediação de Conflitos

A categoria profissional nasce de um leque de atividades que perfazem a especialização de um trabalhador, lecionam Highton e Álvarez (1999). Cada profissão possui um grupo de indivíduos que estão organizados em torno de um conhecimento especializado e, em geral, de interesse social. Numa profissão existem habilidades, aptidões, capacidades

técnicas e competências que mudam como o passar do tempo e com as mudanças culturais, ensejando a que critérios de distinção entre as profissões variem, além de surgirem novos ofícios, principalmente necessários numa sociedade complexa. A mediação está buscando a ser transformada em uma profissão cujo corpo de conhecimentos, habilidades, técnicas e estratégias interventivas sejam conhecidas e definidas. A mediação surgiu de saberes multiprofissionais que a enriqueceram; todavia, esse atributo pode estar confundido o seu sentido de identidade.

Os modelos de procedimentos mediacionais, genericamente, podem ser divididos em dois grandes grupos, os quais resultam em duas correntes diferenciadas na forma de entender e lidar com os conflitos interpessoais sustentam Breitman e Porto (2001). O primeiro modelo tem o acordo como principal meta da mediação e pode ser similar à tentativa de conciliação exercida pelo Magistrado nos procedimentos judiciais. Por outro lado, o segundo objetiva a transformação dos envolvidos em relação à valorização e ao reconhecimento recíproco, tendo, portanto, como enfoque, as relações e o potencial transformativo da crise e do conflito é aqui que a mediação de conflitos escolares se encaixa, proporcionando a transformação não só do ambiente escolar, mas dos atores envolvidos neste ambiente.

5.5.1 Escola Tradicional de Harvard

Para os adeptos dessa escola, o importante é que as partes envolvidas cheguem, com auxílio do mediador, a um acordo mutuamente aceitável. Assim, lembra Vezzulla (2006, p. 85), “toda a estratégia do mediador está orientada para conseguir o acordo”. A comunicação é compreendida no sentido linear e está centrada no verbal. O contexto e o histórico somente são considerados na busca pelo acordo.

Para o mencionado autor (p. 85) a crítica aos conceitos da Escola Tradicional de *Harvard* é que na busca de encontrar saídas objetivas para os conflitos, “se deixam de trabalhar os conflitos subjetivos, que retornam como perturbação, muitas das vezes, das próprias decisões tomadas”. E continua: os impasses subjetivos neutralizados e cindidos do tratamento dado aos conflitos objetivos permanecem atuando no relacionamento dos envolvidos, manifestando-se na supervalorização das dificuldades ou na criação delas, quando ficam subjacentes e procuram “sua expressão por meios sintomáticos” (p. 85).

5.5.2 Modelo Transformativo

Robert Bush, professor de *ADRs* da *Hofstra University* de Nova York e Joseph Folger professor de comunicação da Escola de Comunicação da *Temple University Texas* são exemplos de estudiosos que agregaram, ao formato inicial, aportes teóricos outros. Os autores escreveram o livro *A Promessa da Mediação: uma abordagem transformativa do conflito* (2004), cuja proposta ganhou o mundo, fundou escola e reuniu seguidores. Considerada como uma visão moderna do movimento das *ADRs*, tal proposta distancia-se da construção de acordos como objetivo e privilegia a transformação do conflito de postura adversarial à colaborativa.

Nomeada, e assim conhecida, como Mediação Transformativa, esse tipo de trabalho tem por objetivo enfrentar o conflito por meio do fortalecimento próprio e do reconhecimento dos outros. O fortalecimento próprio – *empowerment* – está baseado na identificação dos reais interesses e necessidades de cada um dos mediandos; ao passo que o reconhecimento do(s) outro(s) – *recognition* – está voltado para a identificação dos reais interesses, necessidades e valores do(s) outro(s). Para Bush e Folger (2004), esses são os ganhos sociais mais significativos, propiciados pelo diálogo via Mediação. Para os autores, o diálogo entre ser atendido e atender, desde que possível para ambos, é transformador e se traduz em acordo como uma consequência natural para aqueles que genuinamente vivenciaram *empowerment* e *recognition*. A auto composição traduzida em acordo transforma-se em consequência e não em objeto na Mediação Transformativa. (BUSH, FOLGER, 2004, p. 11, 12).

5.5.3 Modelo Circular Narrativo

Sara Cobb, mediadora americana, propõe um formato de trabalho que inclui as duas vertentes anteriores, cuidar da construção do acordo e, em paralelo, da relação social entre os envolvidos. Cobb trabalha com as técnicas de comunicação e de negociação em um cenário sistêmico, visão sistêmica do conflito e da interação entre mediandos, sua rede social e mediador, comentada anteriormente, e adiciona especial atenção à construção social dos envolvidos e às suas redes sociais de pertinência. Seu trabalho é conhecido como Modelo Circular-Narrativo.

É mais recente a Mediação Estratégica, proposta por Rubén Calcaterra (2002) e a Mediação Narrativa, incentivada por Gerald Winslade e John Monk (2008). Calcaterra, advogado argentino entusiasmado pelo que acredita e escreve, propõe um modelo de trabalho

e de ensino em Mediação com viés interdisciplinar e pautado na desconstrução do conflito. Winslade e Monk trabalham, também, com terapia narrativa pautada na linguagem e, em especial, nas versões dos fatos como construções particulares de cada sujeito, e levam esse referencial para a prática da Mediação.

Muitos mediadores preferem mesclar diversos modelos teóricos em sua atuação. Reúnem as técnicas, os procedimentos e as atitudes utilizados pelos diferentes modelos, colocando-as em uma ‘caixa de ferramentas’, de forma a utilizarem-nas de acordo com a situação, a ocasião, o estilo do mediador e o perfil dos mediandos. Essa é uma tendência universal, relativa não somente à prática da Mediação, mas, também a outras práticas, em que o melhor de cada pensamento é reunido em prol da natureza da intervenção, sem privilegiar um único modelo teórico em particular.

Todos os modelos citados reúnem-se sob o guarda-chuva da Mediação Facilitadora aquele que tem por primazia facilitar o diálogo entre as pessoas, sem interferir, diretamente, com as ideias do mediador.

5.6 Princípios da Mediação de Conflitos

A mediação de conflitos é geralmente definida como a interferência consentida de uma terceira parte em uma negociação ou em um conflito instalado, com poder de decisão limitado, cujo objetivo é conduzir o processo em direção a um acordo satisfatório, construído, voluntariamente, pelas partes, e, portanto mutuamente aceitável com relação às questões em disputa. (MOORE, 1998, p.91).

Para mediar um conflito, é importante observar alguns princípios, ou condições. Se ignorarmos esses princípios básicos, a mediação de conflito tem poucas oportunidades de funcionar corretamente.

Os princípios servem para implantar uma feição sistêmica ao conjunto de normas que formam a mediação. Eles representam um norte para o interprete que busca o sentido e o alcance das normas e formam o núcleo basilar de uma ciência ou de uma disciplina. (AGRA, 2011, p. 107).

5.6.1 Liberdade das partes

Para resolverem os seus conflitos através da mediação, as pessoas envolvidas devem estar livres, ou seja, não estarem sendo ameaçadas ou até mesmo sofrer algum tipo de violência física. Como dissemos, a mediação é um processo voluntário, ou seja, as pessoas só

participam se quiserem, e a mediação só é possível quando todas as partes em conflito concordam em participar.

Quando optar pela mediação, um meio de solução pacífico, a pessoa deve fazê-lo de forma consciente e por vontade própria, a mediação nunca pode ser imposta às partes em litígio.

Isso também significa que, além da mediação em si, as pessoas envolvidas devem concordar na escolha do mediador.

5.6.2 Não competitividade

Como dissemos antes, a mediação não é uma competição. Por isso, o conflito deve ser tratado de maneira positiva e colaborativa. Nessa lógica, a mediação não busca criar um “vencedor” para o conflito, mas sim uma forma de resolver o problema de forma satisfatória para todos, de forma pacífica.

5.6.3 Poder de decisão das partes

Apenas as pessoas envolvidas no conflito têm o poder de tomar decisões ao longo do processo de mediação. O mediador apenas ajuda as partes, facilitando o diálogo através de técnicas de comunicação e de princípios estabelecidos na cultura de paz.

O mediador não tem poder de decisão, já que a mediação não é um processo impositivo, ou seja, ele não interfere na tomada de uma decisão, e esta não depende de pessoas que não estejam envolvidas no conflito. Somente as partes envolvidas é que decidirão acerca do problema.

5.6.4 Participação de terceiro imparcial

O mediador tem que ser sempre imparcial, ou seja, não pode se colocar do lado de nenhum dos envolvidos no conflito. É papel de o mediador facilitar o diálogo, ajudar as pessoas a reconhecer o conflito existente, porém, sem favorecer a nenhuma das partes.

5.6.5 Competência do mediador

As partes têm que ter capacidade para resolver a controvérsia. O mediador tem que ter qualificações mínimas para dar andamento no processo de mediação.

Cada mediador atua como um diretor de cinema ou um maestro de orquestra, conforme salienta Jean-François Six, quer dizer, são responsáveis pela condução do processo, mas “não tomam o lugar dos atores ou dos músicos, a quem compreendem, difundem confiança, insuflam ritmo, trazem uma espécie de energia suplementar e impulsionam a dar todo o seu talento. Mas ao final das contas, diretor e maestro são tidos como os primeiros responsáveis pela obra produzida.” (SIX. 2001 p.87)

5.6.6 Informalidade do processo

Na mediação, não existem regras rígidas onde o processo se baseia; não existe uma forma predeterminada. Nesse método, não são seguidas as regras do Direito: existe um código de ética que pode ser seguido, mas isso não é obrigatório, pois no Brasil não existe uma legislação que regule o processo da mediação. Isso não significa que o compromisso assumido no processo de mediação não tenha validade. As pessoas que participam de um processo de mediação se comprometem umas com as outras, e elas mesmas são responsáveis pelo cumprimento de seus compromissos.

5.6.7 Confidencialidade do Processo

O processo de mediação é confidencial. O mediador deve manter o sigilo do que foi discutido entre as partes, ou seja, não pode divulgar as informações discutidas durante a mediação, nem antes, durante ou depois do processo. A confiança dos mediados no mediador também surge quando este mostra estar comprometido com o sigilo da mediação. A Ministra aposentada Ellen Gracie Northfleet, do Supremo Tribunal Federal, afirma que:

O clima de informalidade e confidencialidade das sessões favorecem o esclarecimento de situações que talvez não aflorassem na sala das audiências. O diálogo que se estabelece entre as partes é mais verdadeiro porque envolve a inteireza de suas razões e não apenas aquelas que poderiam ser deduzidas com forma e figura de júizo (NORTHFLEET, 1994, p. 235).

5.6.8 Solução ganho-ganha

A mediação de conflitos, como já enfatizado, não é competitiva, ou seja, não segue à

lógica de que tem que haver um vencedor, e os outros são perdedores. O processo de mediação busca para que todos os lados saiam ganhando. Por isso, a mediação é uma solução do tipo “ganha-ganha”. As soluções do tipo ganha-ganha caracterizam-se por atender, ao mesmo tempo, às exigências do eu (assertividade) e do outro (compreensão). O que pede, por um lado, um autoconhecimento e um autêntico conhecimento e escuta do outro. Muitas vezes, nós é que projetamos em outros as nossas próprias sombras, criando e inventando inimigos.

A mediação é um bom exemplo de resposta colaborativa. Já uma resposta acomodativa acontece quando não conseguimos explicar o nosso ponto de vista, e aceitamos o ponto de vista do outro. Uma resposta competitiva seria quando nós termos claro o nosso ponto de vista, mas não o do outro. Nestas duas lógicas (acomodativa e competitiva), alguém sai ganhando e alguém sai perdendo.

No caso da resposta evitativa, ninguém consegue explicar o que quer muito menos resolver o problema. Portanto, é uma lógica “perde-perde”.

5.7 O Papel do Mediador

O mediador tem papel fundamental no processo de mediação, pois ele é quem atua como o interlocutor das partes que querem resolver os seus conflitos. A pessoa que procura mediar conflitos tem que ter alguns requisitos tais como: ter respeito pela comunidade em que vai agir; deve conhecer bem essa comunidade ou coletivo onde vai atuar; ser responsável, e procurar formação permanente, estudando e pesquisando, sempre que necessário, a respeito de novas técnicas e inovações a cerca da mediação. Só assim poderá aperfeiçoar a sua prática.

O mediador deve aplicar técnicas de mediação, controlando os níveis de tensão assegurando as partes o uso alternativo da palavra, esclarecendo as posturas, freando a dinâmica de escalada do conflito, ele trabalha para devolver às partes em conflito o controle sobre suas próprias decisões, guiando-lhes no processo assistindo-lhes, assegurando uma comunicação eficaz com o fim de lograr um acordo satisfatório, factível e duradouro.

O mediador dirigirá as entrevistas sem formalidades de procedimentos, mantendo-se em todo momento neutro, independente e imparcial, ajudando às partes a conciliar suas divergências.

Durante a reunião de mediação o mediador comumente se vê entre duas posições antagônicas extremas, entre as quais deve mediar. Para isso ele necessita de habilidade para mediar deve ser totalmente cooperativo e demonstrar conhecimento e segurança nas técnicas a serem, porém sem perder o foco da boa acolhida às partes, deve ainda o mediador possuir

valores sólidos e segurança em si mesmo, deve ser íntegro em suas intervenções, depois de haver escutado previamente as partes, deve ser prudente e respeitoso para com a dor o sofrimento e a posição das partes, deve também ser um bom comunicador, ter uma boa fluidez verbal com uma grande capacidade de escuta ativa, ser um grande observador, para perceber todas as linguagens verbais e não verbais expressadas durante a reunião, para que faça depois uma retroalimentação dos interesses das partes, para que assim possa ser eficaz em seu labor servindo de ponte entre a comunicação dos mediados.

5.8 A Mediação e os Conflitos Escolares

A mediação, como uma das formas alternativas de resolução de conflitos, mostra-se como instrumento de acesso à justiça em seu sentido mais amplo, preventiva e multidisciplinar, com sua proposta cooperativa e do diálogo que fortalece as relações sociais, promovendo a conscientização do papel do cidadão dentro da sociedade.

A mediação como meio consensual de solução de disputas proporciona o respeito entre as partes, constituindo-se um dos campos privilegiados para o cultivo da ética e da paz social. Em estudo patrocinado pela UNESCO, (MORI, 2000, p.114) afirmou a necessidade da ética:

A Humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: a realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez ameaçada de morte, a Humanidade deixou de constituir, uma noção somente ideal, tornando-se uma comunidade de vida, a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos em cada um.

De acordo com os ensinamentos de Carlos Eduardo de Vasconcelos, em artigo intitulado: *Ética, Direitos Humanos e Mediação de Conflitos* (2007), a Mediação baseia-se em princípios éticos fundamentais que se referem à dignidade humana, que são o da existência digna (ou solidariedade), da igualdade e da estabilidade consensual (democrática). E ainda, o princípio da igualdade de oportunidades, como fundamento do respeito à diferença e à proporcionalidade; o princípio da existência digna, como fundamento das atitudes e das políticas compensatórias de solidariedade social; o princípio da igual liberdade, com fundamento de relações igualmente autônomas e emancipatórias; e o princípio da existência digna, como fundamento do acesso universal e pacífico à justiça e à segurança.

No processo de mediação, com seu perfil cooperativo, é valorizada tanto a preocupação com seus valores e necessidades, como também a preocupação e os valores dos outros, estabelecendo novas prioridades e valorização do homem como sujeito principal de

suas relações.

A mediação supera os processos formais de acesso à justiça e de resolução de conflitos, na medida em que convence, em vez de coagir, substitui a proteção paternalista pela igualdade de oportunidades, considera e valoriza as diferenças, em vez de rejeitá-las. Neste contexto, tornam-se meio de aperfeiçoamento das instituições democráticas propondo novos e renovados valores.

O conflito resolvido através da mediação torna-se mais eficaz e mais fácil de ser cumprido, pois a decisão parte dos envolvidos, com base em concessões mútuas, da comunicação, da preservação ou da transformação da relação existente, e, sobretudo, da valorização do outro, como pessoa, com sentimentos e emoções que devem ser considerados.

O processo de mediação tem sido objeto de análise por cientistas sociais, gerando assim muitos modelos, teorias e simulações, a partir de experiências, as quais concluem pela sua utilização, com sucesso, na solução de conflitos nos mais diversos setores sociais.

5.9 O Conflito Escolar

O conflito, de forma esquemática, pode ser definido como “uma situação na qual um ator (uma pessoa, uma comunidade, um Estado etc.) se encontra em oposição, enfrentamento ou luta” (FISA, 1967, p.27). Também pode caracterizar-se como “um processo natural a toda a sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, que pode ser um fator positivo na mudança e nas relações, ou destrutivo, conforme a maneira de regulá-lo” (LEDERACH, 1984). Existem diferentes definições de conflito, mas cabe aqui atentar que o conflito faz parte da natureza humana, marca o comportamento dos homens desde sempre e é indispensável para o desenvolvimento e crescimento das pessoas e da sociedade. As grandes transformações ocorridas na humanidade advieram do aparecimento de conflitos.

Nas culturas ocidentais predomina uma concepção negativa do conflito. A consequência desse estado de coisas é que o conflito passa a ser uma situação que deve ser evitada ou pelo menos não desejável. Outra concepção tradicional do conflito é aquela que o associa à violência, como é o caso de Fullat (1982, p.77), que confunde determinadas manifestações ou resposta ao conflito com a sua própria natureza.

A influência da tradição judaico-cristã no pensamento ocidental influenciou a maneira de compreender as relações humanas divididas em dois ramos, tendendo a atribuir um caráter negativo aos conflitos cotidianos, visto como contrários ao amor, ao afeto e à

harmonia que deveriam reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, criticados e, em geral, condenados.

O conflito é uma parte natural da vida humana. De fato, todas as teorias conhecidas da Filosofia, Psicologia e Educação estão fundamentadas no pressuposto de que o indivíduo constitui e é constituído, a partir da relação direta ou mediada com o outro, seja ela de natureza subjetiva ou objetiva. Nessa relação, depara-se com as diferenças e as semelhanças que o obrigam a comparar, descobrir, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre ele mesmo e os demais. O conflito torna-se, portanto, a matéria-prima para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social do indivíduo.

Conseguir fazer com que as pessoas envolvidas percebam que a desavença não se aproxima da rivalidade, ou seja, que o conflito poderá servir de estímulo à criação de resoluções e mentalidades positivas, é o objetivo primordial da não violência. Afirma (SALLES, 2005, p. 125): “A não violência proporciona o encontro dos homens pela palavra. E é necessária, pois na atividade humana da ação não visa a atingir determinado fim, mas a descoberta de uma meta comum que sirva como elemento aglutinador.”

No espaço escolar, o conflito configura-se igualmente uma perspectiva negativa, cabendo medidas para corrigir e evitar o surgimento do conflito, e, muitas vezes, que se abordem determinados conflitos ou temas como a Educação para Resolução de Conflitos, de que fala (ALZATE 2007). Dessa forma, é necessário que surjam alternativas que possibilitem uma nova visão do conflito. Em vez de condenar e reprimir, os educadores deveriam mudar a perspectiva de seus olhares e práticas, a fim de buscar compreender os conflitos como conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, ou seja, é fundamental vislumbrar a perspectiva criativa do conflito e a ERC, traz esta perspectiva educativa.

Além disso, o conflito não é apenas uma realidade, é um fato mais ou menos cotidiano nas organizações, e, portanto, também é necessário encará-lo como um valor, “pois o conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras” (ESCUDEIRO, 1992, p.27).

O estudo dos conflitos do passado e do presente é um bom método para aprender a administrar os conflitos de maneira construtiva. O grande desafio para a educação é a leitura, a maneira como são tratados os conflitos que surgem dentro das escolas. É preciso aprender a descobrir, enfrentar e devolvê-los de forma não violenta, ter uma visão positiva do conflito, como meio de transformação social, e seus efeitos como formas de estabelecer relações cada

vez mais cooperativas. Facilitar espaços de comunicação entre os opositores é essencial para buscar soluções as suas controvérsias. Segundo a ideia básica de Gandhi, Salles (2005, p. 45) com relação ao conflito:

Longe de separar as duas partes, o conflito deveria uni-las, precisamente porque têm sua incompatibilidade em comum. A incompatibilidade deveria ser enfocada como um laço, ligando-as, juntando-as porque seus destinos são aceitáveis. Por terem sua incompatibilidade em comum, deveriam se esforçar para chegar juntos a uma solução [...].

O surgimento do conflito deveria servir de incentivo para buscar o ponto de harmonia do conflito, com vistas a transformar essa relação e, quem sabe, até fortalecê-la. A visão positiva e a maneira como conduzir e administrar esse conflito faz um diferencial significativo no seu resultado. As controvérsias podem ser resolvidas através de discussões nas quais se avaliam as vantagens e desvantagens de cada posição, proporcionando a resolução criativa do conflito.

Na medida em que se estimula a comunicação respeitosa entre as partes envolvidas, estas acabam por buscarem o mesmo objeto, exalando sinceridades entre si e motivações que não haviam sido expostas anteriormente. Assim, abrem-se espaços para um ambiente que restaura a harmonia e a boa convivência entre os sujeitos da relação.

A educação com base em propostas de resolução de conflitos está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar alicerces para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas.

A resolução não violenta dos conflitos que persegue a cooperação como forma de resolver as disputas é a alternativa mais vantajosa para a sociedade, desde que se aceite que a “resolução de conflitos” é um processo de longo prazo, que envolve paciência, tenacidade e aplicação.

Faz-se necessário desenvolver uma cultura de paz, na qual a convivência harmônica, o respeito e a tolerância mútua sejam objetivos a ser alcançado, daí o uso da mediação como prática para construir essa nova mentalidade:

[...] o conflito em si é potencialmente transformativo: ou seja, a argúcia oferece aos indivíduos a oportunidade de desenvolver e integrar suas capacidades de força individual e empatia pelos outros. [...]. Os processos de intervenção como a mediação, podem ser elaborados de modo a captar o potencial

transformativo de conflito [...] (BUSH; FOLGER; 1999, p.85).

O aprendizado que pode ser desenvolvido quando incentivada na unidade escolar a ERC de forma consensual e cooperativa resultará em um maior poder de comunicação entre toda a comunidade, promovendo uma maior inclusão e participação, aproveitando as capacidades individuais e sociais para resolver as tensões que surgem dentro da sociedade. Tanto o conflito como a sua boa resolução constituem modos de convivência que enriquecem a vida cotidiana, tanto pessoal quanto social.

5.10 Mediação em conflitos escolares

Atualmente, a existência de manifestações de violência urbana vem trazendo grandes preocupações para a sociedade. Muitas são as diferentes formas de conflito que surgem de maneira violenta que trazem grandes transtornos para toda a comunidade. As questões referentes às relações entre violência e educação ainda estão pouco estudadas, mas o aparecimento de violência dentro das escolas gera uma grande insegurança para pais e educadores.

Nesse contexto, surgiram vários estudos partindo do princípio de que a violência nas escolas não pode ser analisada como um fenômeno social isolado, pois é parte de um processo mais amplo que diz respeito a um contexto social em geral. As causas da crescente violência geralmente são externas à escola, incluindo-se aí o governo, a família, o sistema de ensino; outros dizem respeito, especificamente, ao trabalho pedagógico que se realiza no interior das escolas. Vive-se um tempo de grandes mudanças, diante de transformações da história. O mundo encontra-se frente a um processo de globalização e evolução tecnológica que tem trazido novas formas de pensar, de se relacionar, de interagir socialmente e de se comunicar. Os jovens registram essas mudanças de muitas maneiras e, às vezes, pela insegurança, pelas novas cobranças e pelo contexto social em si, propicia-se o surgimento de inúmeros conflitos, provocando violência dentro das escolas.

O problema da violência e do caráter conflitivo da sociedade deu lugar a uma crescente preocupação de educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, juristas, economistas, etc., ampliando a visão dos conflitos e criando áreas de pesquisa interdisciplinar. A violência e a resolução de conflitos na escola têm uma grande tradição pedagógica e evolução, sobretudo, na segunda metade do século XX, ainda que sua implantação e reconhecimento nos sistemas educacionais sejam recentes (RAYO, 2004, p.132).

A função social do sistema de educação atual incentiva os conflitos, na medida em que fomenta a competitividade, o individualismo, a dependência, o conformismo, a passividade, ao mesmo tempo em que a sociedade, diante da modernização da economia, forçou as pessoas a ajustes estruturais penosos:

A estrutura educativa e escolar contribui para aumentar o poder das elites, estreitamente associadas aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema, enquanto os professores que não conseguem se fazer ouvir, crianças e pais são relegados à periferia do sistema (HAAVELSRUD, 1976, p. 9).

Diante da problemática, cabe incentivar medidas para minimizar a existência dessas ocorrências na comunidade escolar. Proporcionar novas formas de bem administrar esses conflitos. Cabe aqui ressaltar a importância do diálogo, como principal estratégia apontada para o enfrentamento da violência e da necessidade de se voltar o trabalho pedagógico para a construção de um ser social dotado da capacidade de falar e de interagir com o outro. Nas palavras (GUIMARÃES, 2004, p.3): “A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não tem acesso à palavra [...]”

A escola é um espaço onde existe uma permanente relação de comunicação e aprendizagem e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim confrontados. Existe uma diversidade de opiniões, de comportamentos que devem ser encarados com cuidado para não resultar no surgimento de conflitos. A comunidade escolar precisa buscar meios para minimizar essa problemática, tornar as pessoas conscientes de seus valores e capazes de agir de acordo com eles, mas responsáveis por suas decisões.

Uma das propostas que estão sendo desenvolvidas é a implantação da mediação de conflitos dentro da escola. No intuito de conter o avanço da violência, propõe-se um novo sistema de educação, no qual se ensina a não violência, a pacificação das relações, a gerência dos conflitos, ensinando a arte da convivência através da comunicação participativa e da cooperação.

Desenvolver o processo de mediação dentro das escolas não significa excluir a autoridade, nem desconhecer os meios institucionais de abordar o conflito, mas sim estabelecer uma reflexão sobre essa modalidade de resolução de conflitos e apresentar novas formas que democratizem a tomada de decisões.

É impossível negar a evidência de que se vive em um mundo interdependente, no qual os povos e as pessoas vivem cada vez mais próximos. A interdependência está longe de

ter afastado os fantasmas da intolerância, da guerra e da miséria, o que faz necessário que se tenha outra conduta para enfrentar essa violência que, a cada dia se faz mais presente na realidade das escolas. Deve-se incentivar a convivência, o respeito, a solidariedade, o diálogo e a escuta, a fim de se resolver de forma satisfatória e eficaz os conflitos de relações que se produzem no seio da comunidade escolar.

A escola torna-se palco de todas as incertezas dos jovens e, diante do convívio com pessoas de diferentes opiniões, ideais e comportamentos, originam-se diferentes tipos de conflito, pois pensar a escola em um lugar fechado na tradição, submetida a regras fixas, não faz mais parte da realidade atual. Por isso, é preciso inovar e propiciar novas formas de convivência, principalmente dentro da escola, local ideal para desenvolver a capacidade e a criatividade.

A instituição escolar, como espaço de socialização, se encontra em crise no mundo, e talvez a mediação escolar represente uma excelente oportunidade para ajudar a eliminar o mal-estar e iniciar um processo de mudança. (BRANDONI; LASTRA, 2007, *online*).

A proposta da mediação levada para o contexto escolar é ensinar a não violência na escola, à visão positiva e transformativa dos conflitos, pois propicia aos alunos desenvolver seu potencial de reflexão e mudanças de atitude em relação aos colegas, professores, gestores e funcionários, entre outros, e também levar essa atitude para o convívio familiar, seu entorno e a comunidade onde vive.

O papel da educação é de fundamental importância para a melhoria da condição humana, o que significa que o conhecimento deve dirigir-se não só a entender o mundo, mas principalmente a transformá-lo. É preciso educar para o pluralismo e a diversidade, propiciando aos alunos meios necessários para compreender a coletividade social da qual fazem parte, suas condições de existência, suas desigualdades e seus anseios. Os educandos devem ser despertados para uma formação e aperfeiçoamento de suas condutas dentro da comunidade; é o ensinar a conviver.

Deve se ter como prioridade o processo de conscientização, de forma que as pessoas compreendam que a liberdade de uns não é nada sem a liberdade de todos; a liberdade não é nada sem a igualdade, a igualdade deve estar no coração e na cabeça de cada um e não pode ser comprada nem imposta (RIBEIRO, 1981, p.312-313).

A educação deve ser capaz de promover as transformações necessárias para a criação de uma nova mentalidade, na qual predominem a valorização das pessoas, a solidariedade, a participação cidadã e o envolvimento social, pois cada um é responsável pelo desenvolvimento de sua história.

A violência ocorre quando não existem outras formas de externar a agressividade, surgindo então o conflito. Com o intuito de proporcionar uma boa administração dos conflitos dentro da comunidade escolar, deve-se redefinir o conceito de conflito para todos os integrantes das instituições de ensino. Tomando como exemplo a cultura oriental, pode-se constatar que o oriental não bloqueia a energia do outro, como ocorre em um julgamento em que cada um defende sua posição. Ele aproveita a energia do outro para conseguir o que quer. É exatamente esta inclusão do outro, levando em consideração suas necessidades para a satisfação das suas próprias, que denota a diferença primordial de postura frente à cultura ocidental. Enquanto os orientais submergem na experiência para compreender e viver o processo, os ocidentais se distanciam para melhor observar de fora.

A comunicação deve ser utilizada como meio de aproximação entre os que fazem a comunidade escolar para superar a distância e a animosidade entre seus integrantes. O estímulo ao diálogo e a criação de meios de integração devem ser privilegiados. A cultura do antidiálogo deve ser substituída pela do diálogo: O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acríptico e não gera criatividade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se essa relação de “simpatia” entre os polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 2002, p.116).

Com a prática de oferecer espaço para que cada aluno possa falar e ser escutado cria-se oportunidade tanto para o estabelecimento da mútua compreensão entre os envolvidos nos problemas apresentados, quanto para a busca de uma solução que seja mais viável entre ambos. Ressalta-se que serve de aprendizado, pois ao ter contato com esse comportamento acaba por utilizá-lo em sua vida pessoal, a vivência desse processo possibilita uma nova visão de trabalhar as relações interpessoais.

A UNESCO, que tem como missão a construção da paz, enumera como uma de suas propostas o desenvolvimento da cultura de paz, por meio da educação, incluindo os meios de resolução pacífica de conflitos. Tomando como base as propostas da UNESCO, vários países já estão desenvolvendo a mediação de conflitos, e também a mediação escolar como meio de pacificação social.

Propõe-se a implementação da mediação de conflitos no âmbito escolar, como prática da educação em direitos humanos, pois ela integra os segmentos da escola, organiza a escola de modo a proporcionar o respeito mútuo, tendo cada aluno, professor e funcionário sua dignidade reconhecida e o entendimento da dignidade do outro, de modo a se prepararem

para o exercício da cidadania por meio da convivência pacífica. (SALES, 2007, p.153).

A inclusão da mediação dentro da escola propiciará à comunidade escolar discutir seus problemas de uma maneira cooperativa, incentivando, sobretudo, a solidariedade entre eles, já que com seu pressuposto de igualdade de oportunidades promoverá decisões autônomas e emancipatórias. A construção coletiva é característica tanto da mediação de conflitos, como da educação em direitos humanos.

A solidariedade promoverá o envolvimento dos alunos, professores, funcionários em busca de uma construção coletiva para que todos alcancem uma convivência mais harmoniosa, em que predominem o respeito e a cooperação. A solidariedade hoje se faz mais urgente do que nunca, pois só assim cada indivíduo pode se tornar responsável pelo bem-comum.

A mediação escolar, com sua visão positiva do conflito, propõe que este seja visto de uma maneira natural, necessário para o aprimoramento das relações, permitindo, assim, uma abordagem que possibilite às partes expor seus problemas para um terceiro imparcial que, através de uma escuta ativa e da promoção do diálogo entre os envolvidos, trabalhará com o objetivo de que eles encontrem a melhor solução para o problema apresentado.

Uma maneira a ser abordada é quando se utiliza a técnica de se colocar no lugar do outro, ou seja, o que faria se estivessem no lugar da outra pessoa, como será seu comportamento, quais as melhores alternativas a serem discutidas. É necessário reconhecer o conflito como integrante das relações humanas, que se utilizado de maneira positiva trará aprendizado e habilidade para compreender melhor o convívio dentro da comunidade. O reconhecimento do outro e o respeito às diferenças são aspectos da mediação de conflitos e também da educação em resolução de conflitos e em direitos humanos.

Facilitar a comunicação, a discussão e a capacidade para enfrentar os desafios constituem importante instrumento de sobrevivência e de luta para a transformação da sociedade. A informação e o conhecimento facilitam a comunicação dentro da comunidade. A mediação escolar, quando realizada com os jovens, proporciona uma valorização de certos aspectos, que geralmente não estão presentes no cotidiano de determinadas comunidades, tais como: a valorização dos sentimentos, o respeito ao outro, a promoção da autoconfiança em suas habilidades, a valorização da autoestima, o exercício da tolerância, despertando o interesse e a capacidade de pensar criativamente sobre os problemas da comunidade.

Alguns estudos concluíram que a comunicação, a escuta e o diálogo ameniza a violência, ou melhor, previnem a violência. Muitas vezes as pessoas não se comunicam nem são ouvidas e, a partir do momento em que se abre um espaço para que se possa dialogar e

discutir diminuem as manifestações de violência, passa-se a incluir essas pessoas dentro de uma vivência em que se privilegiam o respeito e a solidariedade.

Nesse contexto, a mediação escolar, processo que procura concentrar-se nas relações e não nas posições tomadas durante os conflitos que surgem entre os sujeitos, é hoje a grande esperança de diminuir a violência na sociedade e desenvolver uma cultura de paz. À medida que se aprende a trabalhar com diferentes formas de pensar/agir/sentir sem ameaçar ou desrespeitar o que é novo ou diferente, busca-se uma solução construída em conjunto para resolver os impasses que surgem no convívio diário. Nas palavras de Calmon (2007, p.128):

A mediação no ambiente escolar proporciona que os jovens sejam conscientes da importância das regras de convivência, mediante o reconhecimento da possibilidade de existirem outras razões, diversas da própria, mas igualmente válidas, que merecem ser acolhidas e respeitadas. Este sistema se propõe a oferecer um relacionamento construtivo e responsável de gestão de conflitos, que permite obter, mediante o diálogo, algumas situações cooperativas e não violentas.

É através da facilitação e da promoção do diálogo que são construídas práticas transformadoras dentro do processo de educar em direitos humanos, fazendo com que os sujeitos participem ativamente na decisão e na solução de seus conflitos. A construção coletiva é prática da mediação e se mostra eficiente não apenas para solucionar o conflito, mas para prevenir o surgimento de novos conflitos.

A mediação de conflitos baseia-se em valores de uma nova ética social, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana. Desta forma contribui para a construção de uma nova cultura, fundada em valores humanísticos e sociais, vivenciados por sua prática e uma nova forma de convivência, mais justa e pacífica.

Considerando a escola como instituição que objetiva a educação cultural e social do homem, a mediação escolar se coloca como convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e resolução de conflitos, baseada no modelo “ganha-ganha”, no qual todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas (BATTAGLIA, 2004).

É preciso fazer da educação um instrumento de comunicação viva, de aprendizagem solidária, com crítica construtiva e pensamento aberto, que permita o entendimento de que diferenças não são o mesmo que desigualdades. Incentivar a cooperação e não o isolamento, o diálogo e o debate, que é sempre salutar. É necessário criar dentro das escolas conteúdos e estratégias que possibilitem conciliar o mundo dos saberes disciplinares com aqueles outros

aspectos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, como valores e o desenvolvimento de capacidades sociais e afetivas; só assim, pode-se propiciar uma educação para e em direitos humanos.

Todos os adolescentes e todos os adultos devem conhecer as técnicas dos métodos não adversariais de solução de conflitos, porque somente através destes, no uso do consenso e dissenso, a sociedade irá se convertendo gradativamente em sociedade de todos. Mudar o paradigma de que o conflito é destrutivo, mas sim transformativo e dele podem ser tiradas lições que irão beneficiar todo o grupo. Na aprendizagem da mediação de conflitos se revela importante por que: “se apresenta como uma ferramenta que pode aportar a solução construtiva de conflitos, em especial em uma organização onde seus integrantes se encontram frente ao desafio de conviver todos os dias expondo suas diferenças” (OLIVERA, 2004, *online*).

A mediação entendida como um método de ensino irá privilegiar a comunicação interpessoal em todos os níveis, possibilitando a reflexão e o pensamento mais abrangente, permitindo um maior conhecimento do meio onde vivem de seus valores e de suas dificuldades. É importante que se encare o conflito com um olhar diferenciado, que se converse e se discuta coletivamente sobre os conflitos que ocorrem no contexto escolar, incentivando desta forma a cooperação entre todos para apresentarem soluções criativas e satisfatórias.

Cabe ressaltar que a escola está inserida no sistema educativo de uma sociedade, respondendo pelas necessidades geradas da realidade social de sua comunidade, bem como deverá contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade de seus alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários, dessa forma contribuindo para o progresso social e a participação democrática na vida da sociedade.

A mediação de conflitos levada ao contexto escolar constrói, através de sua prática, baseada na comunicação e na visão não adversarial das partes, processos transformadores e emancipatórios na educação, iniciando uma nova cultura no campo das relações interpessoais, em que se buscam a cooperação e a visão positiva do conflito, que é abordado de maneira natural, como resultado do convívio do homem dentro da sociedade, o qual, se bem administrado, transforma e melhora as relações dentro da comunidade escolar.

Assim, a mediação escolar, quando bem utilizada, prepara os alunos para serem mais responsáveis e comprometidos socialmente, contribuindo tanto para o progresso pessoal de cada estudante quanto para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, diminuindo o caráter conflitivo dentro do contexto escolar. A escola evolui quando permite

que o aluno dialogue, opine e critique, pois esse espaço de construção de identidade democrática não permitirá que haja condutas agressivas.

Não se pode esquecer que a educação é uma dimensão da vida que afeta todas as demais, e que o progresso e o desenvolvimento dos povos são baseados na qualidade de sua educação. Aprender e ensinar a dialogar e construir coletivamente as regras de convívio é um papel que a escola deve e pode desempenhar. Os sentimentos junto às vivências e às experiências, permitirão delinear o sentido da própria existência e das relações com a comunidade, a partir da realidade do dia-a-dia.

A mediação escolar também pode incluir os alunos nas decisões tomadas pela escola, a partir de uma política participativa, na qual a comunidade tem voz e compromisso para exercer a cidadania, resultando em uma maior responsabilidade dos envolvidos que se tornam agentes multiplicadores dentro da comunidade. Discutir sobre as normas de convivência e relações interpessoais no âmbito escolar serve como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos.

Programas educativos, que propiciem meios de resolução pacífica de conflitos e incentivem a comunidade escolar a criar formas de desenvolver sua personalidade, fazê-los conscientes de suas ações, estimular a cooperação, a autoconfiança e a confiança em seus colegas, o respeito pelos outros e pelas normas sociais, devem tornar-se obrigatórios dentro das escolas, pois só assim pode-se alcançar uma convivência digna e satisfatória.

Não há também diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2007, p.93). O diálogo se torna um canal que deve ser estimulado nas relações humanas, visando a estimular a cooperação, o senso crítico e a tolerância nas relações sociais.

Para diminuir a violência e semear uma cultura pacífica, é necessário construir bases sólidas e permanentes, através de uma educação inovadora e inclusiva, que incentive o diálogo, a cooperação, a resolução pacífica dos conflitos, capacitando seus alunos a participar ativamente dos problemas surgidos dentro da comunidade escolar e também dentro das sociedades.

Ensinar a não violência e promover a paz social não são apenas metas a serem perseguidas, mas método que se traduz em lutas diárias, ativas e verdadeiras, pois envolvem sentimentos de benevolência, benquerença, amor e solidariedade com a própria humanidade.

Desta forma, um currículo voltado para a Educação em Resolução de Conflitos ERC dará oportunidade à comunidade escolar de formar indivíduos mais flexíveis, práticos e

promotores de uma comunicação aberta, na qual se priorizem o diálogo e uma compreensão melhor dos sentimentos dos outros, e a ser conscientes de suas qualidades e limitações. A humanidade precisa que sejam desenvolvidas habilidades, a fim de que cada pessoa seja valorizada e respeitada e tenha direito a emitir opinião. Apesar da existência das diferenças culturais, de raça e de comportamento, a tolerância e o respeito deverão ser premissas fundamentais.

Com certeza, a mediação escolar é instrumento de grande valia na aplicação de uma educação em direitos humanos, em que o ser humano seja mais valorizado e capaz de construir soluções criativas que sejam funcionais para todos os envolvidos, de recriar valores éticos e morais de que o homem necessita para seu bem-estar e maior harmonia. Pode-se afirmar que a mediação proporciona a construção de personalidades morais, de cidadãos autônomos, que buscam resolver seus problemas de forma consciente. Isto significa que a mediação escolar na prática promove a educação em direitos humanos e também é meio idôneo e democrático para regular as condutas sociais.

A mediação se torna instrumento para a humanização da sociedade e incentiva o despertar do humanismo no próprio homem. Segundo Wolkmer (2003, p.19):

O conceito de humanismo se embasa na perspectiva de um processo de reconhecimento e de promoção dos valores humanos enquanto princípios, saberes, práticas e relações, na dimensão histórica do passado e do presente, mas que traz em sua pilastra central o valor e a dignidade do ser humano.

Quando a mediação restaura a paz, acalma as tensões existentes nas relações sociais, incentiva a cooperação e o respeito, desperta uma nova forma de olhar “o outro”, como pessoa, se torna um dos instrumentos mais poderosos para uma mudança de paradigma dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade, para que todos atinjam um patamar de dignidade social e sustentável justiça social.

5.11 A Educação em Resolução de Conflitos

Segundo o doutrinador Ramón Alzate (2008):

La educación en resolución de conflictos modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y voluntariamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñada para afrontar los conflictos, individuales, interpersonales, institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de

la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta. Los educadores en resolución de conflictos trabajan por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y sus procesos de resolución de disputa (2008, p. 3).

O objetivo e finalidade dos profissionais de Educação em Resolução de Conflitos ERC é a contribuição, através da educação, e a consequente transformação da sociedade, por mais que gestores escolares pretendam implantar, programas de educação em conflitos dirigidos, exclusivamente, a manter a paz, evitar indisciplina, pois, mas que dotar os estudantes de capacidade auto regulatórias, habilidade que façam cidadãos justos, democráticos e pacíficos.

É preciso uma transformação que lhes leve da cultura da violência em que vivem, caracterizada por infraestrutura psicológica de crenças individuais, normas sociais e valores, que enfatizam o uso da competição, da força, da violência como meio par alcançar o poder, segurança, riqueza prestígio, autoestima e estima grupal e dominação social, a uma cultura de paz consistente nos valores, no respeito, comportamentos e estilo de vida baseado na não-violência, no respeito aos direitos humanos, no entendimento intercultural, na tolerância e na solidariedade, no livre acesso ao fluxo de informação, assim como no fortalecimento e participação da mulher, como nos leciona (ALZATE, 2008, p.1).

Sabemos, que a escola por si só, não é suficiente para conseguir a transformação e criar uma sociedade pacífica, porém, também sabemos que temos pouca possibilidade de ter êxito na redução da violência, da confrontação, da desigualdade, sem educar os estudantes no caminho da paz., como nos pondera Alzate (2008):

De uma maneira concreta, podemos dizer que os objetivos da ERC podem variar segundo que programas ou combinação de programas adotamos. O importante é que devemos seguir cinco princípios e objetivos comuns que são: criar um ambiente saudável para a aprendizagem, criar um ambiente construtivo de aprendizagem, melhorar o ambiente em sala de aula, reforçar o desenvolvimento emocional e social dos estudantes e criar uma comunidade construtiva ante o conflito (p.5).

Baseados em toda esta fundamentação teórica até aqui discutida e analisada chega-se a conclusão de que as hipóteses levantadas no projeto de pesquisa foram confirmadas uma vez que se revela mister que a educação em direitos humanos seja efetivamente implantada no sistema educacional brasileiro da educação infantil à universidade, de forma que através da educação baseada na resolução positiva do conflito possamos diminuir a violência escolar não

percebida de forma concreta na escola objeto da pesquisa e tendo a mediação de conflitos escolares como ferramenta idônea na construção de um ambiente mais propício à formação de nossas crianças e adolescentes, e sabido que a educação em direitos humanos ainda é um desafio, mas está cada vez mais presente na vida das pessoas, se vislumbra que, só se constrói uma sociedade mais humana e justa quando se preservam determinados valores, pois, a vida é permeada por um eterno aprendizado, que se assenta na premissa de que se pode aprender a ser pessoas melhores e para isso, o respeito ao outro é fundamental.

A educação tem o compromisso de transformar e libertar os homens para que eles sejam capazes de questionar e agir em relação ao que não está satisfatório para o seu bem-estar e para sua convivência harmônica. A educação em direitos humanos é uma prática necessária para que as pessoas superem e rejeitem violações aos direitos humanos, e esse processo educativo deve ser interdisciplinar e permanente, capaz de propiciar práticas e estabelecer políticas e compromisso social para dar efetividade aos direitos humanos, assim sendo encerramos este trabalho apresentando a avaliação dos resultados da pesquisa e a apresentação de fundamentos para a construção de um programa de convivência no âmbito educacional com enfoque global de transformação de conflitos e mediação escolar.

6. RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1 Análise da Aplicação do Instrumento

Para a pesquisa de campo foi solicitado pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação Linha de Pesquisa Gestão Escolar, a colaboração da Secretaria de Estado da Educação para com o pesquisador por meio do ofício (Anexo A). A Secretaria de Estado da Educação por meio da Gerência de Educação (Anexo B) encaminha o pesquisador para a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Jorge Teixeira, no Bairro Ulisses Guimaraes, na periferia do Município de Porto Velho/RO. Levando em consideração o objeto de estudo desta dissertação, a escolha da unidade escolar partiu da Secretaria de Estado da Educação, na medida em que esta identifica a unidade escolar como conflitiva e ainda por estar em um bairro com grande índice de violência (ver Anexo C).

Para melhor poder observar o grau de violência escolar em uma unidade da Rede Pública Estadual, estabeleceu-se que seriam aplicados questionários, e que o público-alvo seriam alunos do 8º e 9º ano, os dois últimos anos do Ensino Fundamental e alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio as duas turmas de entrada do Ensino Médio, professores das respectivas turmas e gestores da unidade escolar. Para tal, foi elaborado um questionário com 25 perguntas fechadas para os alunos (Apêndice A), 20 perguntas fechadas para professores (Apêndice B) e gestores (Apêndice C).

6.2 Do Universo de alunos:

Do universo de alunos a ser pesquisado optamos pelos alunos do turno vespertino, uma vez que sua grande maioria encontra-se na faixa etária correspondente com o grau de instrução que deveria ter, uma vez que pelo período diurno a escola recebe alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental e no período noturno, alunos em sua maioria em fase de idade não adequada ao público que se quer atingir, ou seja, de 12 a 18 anos. A Unidade escolar possui no período vespertino duas turmas de 8º, duas turmas de 9º e duas turmas de 1º e 2º ano, dessas turmas, aplicamos questionários no 8º, 9º 1º e 2º ano turmas – A.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos pesquisados

Ano escolar - Turma	n. alunos matriculados	n. de alunos presentes	Sexo	Idade
8º ano - A	37	33	masculino - 15	12 a 15 anos
			feminino - 18	
9º ano - A	28	24	masculino - 08	13 a 15 anos
			feminino - 16	
1º ano - A	43	29	masculino - 18	14 a 16 anos
			feminino - 11	
2º ano - A	31	23	masculino - 07	15 a 18 anos
			feminino - 16	

Fonte: Obtida pelo autor durante a pesquisa.

Universo de alunos matriculados 139, número de alunos presentes no dia de aplicação do questionário: 109 alunos, média de idade 14,3. Portanto, a amostra do estudo quanto a este segmento da pesquisa foi de 109 alunos.

6.3 No universo de professores

Os professores aos quais aplicamos os questionários foram os que se encontravam na unidade escolar no dia em que foi aplicado o questionário aos alunos, os mesmos professores que estavam em regência de sala de aula; todos os questionários de professores foram aplicados pelo pesquisador, que aguardou a resposta dos mesmos, levando em média 10 minutos para a aplicação. Totalizando 11 professores.

Quadro 6 – Caracterização dos professores pesquisados

Turma 8º - A	Sexo	Tempo de Serviço na Educação
03 Docentes	masculino - 01	73% têm mais de 10 anos de serviço (dos professores da série independente de sexo)
	feminino - 02	
Turma 9º - A 01 Docente	feminino - 01	18% têm mais de 5 anos de serviço (dos professores da série independente de sexo)
	masculino - 01	
Turma 1º - A 03 Docentes	feminino - 02	9% tem menos de 5 anos de serviço (dos professores da série independente de sexo)
	masculino - 01	
Turma 2º A 04 Docentes	feminino - 03	
	masculino - 01	

Fonte: Obtida pelo autor durante a pesquisa.

Universo de professores é de 22, número de professores presentes no dia de aplicação do questionário foi de 11. Portanto, a amostra do estudo quanto a este segmento da pesquisa foi de 50% do número de professores.

6.4 Do universo dos Gestores

Os gestores foram eleitos pela comunidade escolar por meio do voto direto e estão em seu primeiro mandato como gestores dessa unidade escolar desde o ano de 2012, com mandato de três anos. A pedido da Banca de Qualificação, acrescentamos ainda como gestores da unidade escolar a Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar e Secretária da Escola.

Quadro 7 – Qualificação dos Gestores

Cargo	Sexo	Tempo na Educação
Diretora	feminino	mais de 10 anos
Vice Diretora	feminino	menos de 5 anos
Coordenadora Pedagógica	feminino	mais de 5 anos
Supervisora Escolar	feminino	mais de 10 anos
Secretária	feminino	mais de 5 anos

Fonte: Obtida pelo autor durante a pesquisa.

6.5 Resultados dos alunos

A Primeira pergunta para os alunos versava sobre o **convívio familiar**, ^{Figura 1} mais especificamente, com quem eles moravam, a resposta a tal pergunta nos surpreende, uma vez que o esperado de um bairro de periferia e conflituoso, como diagnosticou a SEDUC, seria de famílias desestruturadas, porém, tal não se confirmou, uma vez que 60% dos alunos responderam que vivem com seu pai e sua mãe, e 34% vivem com um deles. Perguntado ainda como se sentem no convívio com a família, 68% responderam que se sentem bem à vontade em casa e que se dão bem com seus familiares.

Figura 1- Moradia dos alunos

Perguntado como se sentem na Escola, 30% responderam que se sentem muito bem, 47% se sentem confortáveis, porém 16% não se sentem à vontade e 7% , muito mal e não gostam da escola.

Figura 2 - Como se sente na Escola

Quanto ao **convívio com os colegas**, 77% dos alunos responderam que já se sentiram desprezados alguma vez pelos colegas, 23% dos alunos responderam que já foi abusado por

A	com meu pai e minha mãe	essa pessoa que os
B	com um deles	ão, dos que
C	com outros familiares	
D	com outras pessoas que não são meus parentes	

A	nunca
B	algumas vezes
C	mais de quatro vezes
D	quase todos os dias, quase sempre

Figura 4 – Abuso com os colegas

Quando são mal tratados ou molestados os alunos ^{Figura5} responderam que 13% comentam o caso com amigos e 8% com a família apenas 1% comenta com o professor, o que, a nosso ver mostra um grau de insegurança em poder contar para o docente que está sendo mal tratado no ambiente escolar.

Figura 5 – Fala dos Problemas com os colegas

Em síntese, os alunos não percebem a violência indireta (verbal ação)

co:	A	nunca	a, ou seja,
a v	B	algumas vezes	
	C	mais de quatro vezes	
	D	quase todos os dias, quase sempre	

A	não acontece essas coisas comigo
B	com um ou vários amigos
C	com minha família

A	nunca acontece essas coisas comigo
B	sim, algum amigo ou amiga
C	algum professor ou outro adulto
D	ninguém intervém

Nessa questão 70% dos alunos responderam que não são molestados por colegas, pois entendem a violência apenas as violências de maior potencial ofensivo, ou seja, a agressão física; porém 21% disseram que quando ocorrem essas agressões são os colegas que intervêm quando são molestados, 5% disseram ser o professor que intervém, desta forma podemos notar que a maioria das intervenções quanto às agressões sofridas pelos alunos na unidade escolar são feitas pelos próprios colegas e não por gestores ou docentes que estão mais capacitados para lidar com estas questões.

Figura 7 – Brigas e tratamentos com pessoas

A	nunca briguei ou tratei mal alguém
B	alguma vez
C	mais de quatro vezes, desde o início do ano

Quando perguntado se todos os dias já brigou ou tratou mal a um colega 25% dos alunos responderam que sim, isso mostra que praticamente quase uns quartos dos alunos desta unidade escolar já foram molestados por seus pares, o que nos mostra que a luz amarela esta acesa quanto à questão de violência escolar.

Figura 8 - Intervenção dos colegas em relação as brigas

Perguntado aos alunos quando você briga ou molesta um colega o que fazem os demais, 18% responderam que não intervém e 4% se unem ao egresso. É notável a inconsistência com a pergunta de número 17, quando foi perguntado, se alguém intervém quando há violências entre os alunos a intervenção não é para afastar a violência, mas sim para se unir ao agressor conforme respondeu 4% dos alunos a esta questão.

Figura 9- opinião a respeito das brigas e molestamento

A	não brigo nem molesto ninguém	entende
B	nada	qual
C	desprezam-me, não gostam de mim	me a
D	atacamem-se a mim	

Figura 10 – Intimidação com os colegas

Perguntado aos alunos se intimida algum colega e porque faz isso ^{Figura10}, 10% dos alunos responderam que não gostam de quem faz isso, 10% responderam que parece-me normal, 10% responderam que compreendo que façam isso com alguns colegas mas não com todos, 10% responderam que compreendo que façam isso com quem merece

A	não faço isso com ninguém
B	por brincadeira
C	porque também outros fazem isso comigo
D	porque é mais fraco que eu

Perguntado aos alunos o que fazem quando molesta muito seus colegas 54% diz que intervém para que parem, enquanto 25% informam a um adulto professor ou familiar, enquanto 12% não fazem nada, o que mostra a falta de solidariedade com o companheiro ou medo de se envolver em violência escolar. Tal pergunta mostra a inconsistência com o que fora perguntado na questão de número 17 quando 70% dos alunos dizem não intervir, quando acrescentado a questão molestar muito se mostra quase uma inversão ao numero de

ii	A	intervenho para que parem
	B	informo um adulto (professor familiar)
6	C	não faço nada, ainda que ache que poderia fazer
	D	não faço nada, não é problema meu
	E	ajudo molestem ainda mais ou incentivo

Para saber o grau de efetividade de conhecimento dos docentes sobre violência escolar e sobre educação em direitos humanos formulamos algumas perguntas que passamos a comentar: Perguntamos aos docentes qual foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de direitos humanos, tais com: igualdade de gênero, discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, direito das minorias?^{Figura12} 55% dos docentes responderam que há muito tempo tiveram capacitação nessa área, enquanto 18% disseram nunca ter tido esse tipo de qualificação. Sobre a capacitação referente ao estatuto da Criança e do adolescente 55% dos docentes disseram que tiveram tal capacitação há muito tempo enquanto 9% nunca tiveram tal capacitação, quando questionados sobre a qualificação para lidar com situações conflitivas propondo a alternativa da cultura de paz,^{Figura14} 70% disseram que há muito tempo teve tal abordagem e 10% nunca trabalharam o tema, o que se mostra preocupante um universo tal grande sem a qualificação adequada para lidar com situações conflitivas do cotidiano da unidade escolar.

Figura 12 – Capacitação referente aos direitos humanos

Figura 13 – Capacitação em relação ao estatuto da criança e do adolescente

Figura 14- Capacitação dos professores em relação ao manejo da violência escolar

Quando questionados como você avalia a violência escolar dentro do sistema educacional do país 46% avaliam como muito grave 45% como grave e 9% disseram que

a	A	há muito tempo
	A	há muito tempo
	B	recentemente
	C	nunca

70% da

amostra avaliam que a escola é violenta. Com relação à violência dentro da unidade escolar 55% dos docentes atribuem que é grave, 36% disseram ser muito grave e 9% disseram aumentar a cada dia, aqui notamos que a percepção dos docentes em relação a violência escolar dentro da unidade escolar é alarmante e urge que providencias sejam tomadas.

Figura 15- Avaliação da violência escolar no sistema educacional

Figura 16 – Grau de violência dentro da unidade escolar

Quando questionados sobre quais atos de violência aconteceram em sua unidade escolar com mais frequência no último ano 23% respondem ser agressão verbal entre alunos,

21	A	grave	o escolar
e 9	B	muito grave	i esta se
co	C	aumenta a cada dia	

A	grave
B	muito grave
C	aumenta a cada dia

Figura 17- Atos de violência na unidade escolar

Quando perguntado se a escola possui uma política pública e consistente para tratar os problemas de violência escolar a resposta também é alarmante, 22% respondem que há regulamentação adequada e que é respeitada; já 22% respondem que não há política adequada ao tratamento da violência, já 45% disseram que há regulamentação, mas é tolerante ou

in	A	provocação verbal entre alunos	a escolar
50	B	agressão física entre alunos	disseram
se	C	provocação verbal com os professores	Conselho
Tu	D	agressão física a professores	o com o
cc	E	exibição de armas de qualquer natureza	assim a
vi	F	uso de armas contra alunos ou professores	
	G	roubos ou furtos	
	H	vandalismos ao patrimônio público escolar	
	I	uso de drogas	

Figura 18 - A Escola possui política pública de atendimento aos alunos

Figura 19 – Penalidade aplicável em casos de violência escolar

Figura 20 – Práticas violentas na Escola e sua relação com os gestores

A	expulsão do aluno	
B	transferência compulsória	
C	envio do aluno ao conselho tutelar	
D	suspensão por um ou mais dias	

em regimento interno, enquanto 11% buscam desculpas ou paliativos para não tomar decisões drásticas. Podemos notar aí que há um grande número de decisões 33% delas tomadas ao arpejo do que estabelece o Regimento Interno, isso não é recomendável porque

A	cumprem o regulamento interno ao "pé da letra"	
B	buscam desculpas ou paliativos para não tomar decisões drásticas	
C	propõe alternativas não previstas em regulamento interno	

Figura 21 – Tipo de indisciplina mais comum

Quando perguntado aos docentes quais as indisciplinas mais comuns em sala de aula, note-se 31% não estudam nem fazem as tarefas, 17% não prestam atenção às explicações do docente e 17% conversam fora de seu lugar, 10% faltam com respeito aos professores e ou colegas e 7% agredem-se mutuamente, notamos aí que o clima em sala de aula não é dos melhores visto que 82% dos alunos não tem conduta adequada em sala de aula de modo a facilitar o clima de aprendizado, mostra-se aí o grau de violência não percebida por alunos e

A	não prestar atenção	
B	conversar fora de seu lugar	
C	são inquietos	
D	são desobedientes	
E	faltam com o respeito	
F	agredem-se mutuamente	

Quando os docentes são questionados quanto à suas limitações para coibir a indisciplina em sala de aula, os mesmos respondem que: 86% não conseguem corrigir as desobediências estabelecidas quando a falta de respeito para com os colegas e os docentes, não consegue manter os alunos em seus lugares ou motivá-los a estudar e fazer as tarefas.

A	não prestar atenção
B	conversar fora de seu lugar
C	são inquietos
D	são desobedientes
E	faltam com o respeito
F	agridem-se mutuamente

Quando se questiona os docentes a que se devem os atos de indisciplinas mais comuns o mesmos respondem dizendo que 45% é culpa dos próprios alunos, 33% é culpa dos professores e alunos e 22% questões externas à unidade escolar. Nota-se neste quadro que os docentes admitem que perderam o controle quanto à disciplina em sala de aula uma vez que entendem que as causas de indisciplinas também decorrem de sua falta de habilidade ou de feri

A	aos professores
B	aos alunos
C	a um ou outro, dependendo do caso
D	a questões externas

la que provocam indisciplina, os mesmos afirmam que 27% são muito tolerantes e não impõe limites aos alunos, 20% não motivam seus alunos e 20% não planejam bem as suas aulas, o que podemos notar desta mostra é que 40% dos próprios docentes reconhecem, que não planejam suas aulas e que não motivam seus alunos, assim podemos concluir que falta motivação para os docentes, tem ocasionado um maior numero de falta de motivação dos alunos acarretando assim maior indisciplina em sala de aula, tornando-se se um ciclo de violência.

A	não motivam seus alunos
B	não planejam bem suas aulas
C	não sabem comunicar-se ou são aborrecidos

A	apenas de suas habilidades e planejamento escolar adequado
B	necessita de apoio dos gestores educacionais e de um regulamento mais rígido
C	necessita de apoio de equipe técnica multidisciplinar e um regulamento participativo elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar

Por outro lado, 64 % dos docentes admitem que necessitam de apoio de equipe técnica multidisciplinar e um regulamento participativo elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar; enquanto 34% necessitam apoio dos gestores educacionais e de um regulamento mais rígido. Podemos notar que os professores são favoráveis à instituição de um Regimento Interno mais participativo que ouçam todos os atores da comunidade escolar.

Figura 26 – Causas da Indisciplina ou da violência escolar

Figura 27 - Participação dos Pais e representantes na comunidade escolar

Quanto às causas de indisciplina ou violência escolar, 57% dos docentes diz ser não conseguir motivar seus alunos e 29% não sabem comunicar-se com estes ou são aborrecidos, notamos assim que 86% dos docentes atribuem-se a si a falta de controle que gera indisciplina

e	A	não motivam seus alunos	o pais e
re	B	não planejam bem suas aulas	da mais
a	C	não sabem comunicar-se ou são aborrecidos	
	D	Inexistente	

A	Grande
B	fraca
C	Inadequada
D	Inexistente

Quando à participação de alunos quando são chamados a colaborar com questões internas de convívio escolar 73% é fraca a participação e 18% alega ser inexistente a

A	Grande
B	fraca
C	Inadequada
D	Inexistente

participação de alunos em relação ao cotidiano da convivência escolar, o que nos mostra que docentes e gestores não tem motivado o desenvolvimento de políticas públicas participativas e motivacionais.

6.7 Resultados dos gestores

Para os gestores preparamos também 20 perguntas para verificar o grau de conhecimento na educação em direitos humanos, a percepção dos mesmos sobre a violência escolar e o manejo desta dentro da unidade escolar. O universo de gestores ouvido nesta mostra é o constante do Quadro 3 em um total de 5 gestores todos com experiência profissional de mais de 5 anos.

Perguntado aos gestores se a disciplina que se verifica hoje nas escolas é muito diferente do tempo que existia há cerca de 20 anos atrás 80% responderam que é muito diferente. 80% dos gestores identificam que a falta de políticas públicas em educação e o excesso de normas de proteção à criança e os adolescentes é o motivo para como grave a situação de violência na unidade escolar.

Figura 29 – Tipo de Indisciplina nas Escolas

Perguntado aos gestores como sente o grau de violência na unidade escolar 100% disseram ser grave a situação, o que aqui contraria as outras percepções que tiveram ao responder perguntas anteriores que se relacionavam às questões de conflitos e violência na unidade escolar.

Perguntado aos gestores sobre o conhecimento do PNEDH, 40% dizem conhecer pouco a respeito do PNEDH e 40% diz que tem conhecimento razoável e apenas 20% diz que

te	A	muito diferente	Humanos,
is:	B	Diferente	lar quando
a	C	pouco diferente	a maioria dos gestores tem pouco conhecimento do PNEDH que faz as alianças para a

convivência pacífica nas unidades escolares e que a mediação de conflitos é uma das ferramentas de políticas públicas para o combate à violência na escola, ao dizerem que não há políticas públicas capazes de proporcionar um ambiente mais favorável ao ensino e aprendizagem desconhecem o PNEDH, pois é ele que traça as políticas públicas para uma convivência mais propícia às atividades educativas.

Figura 30 – Mudança de hábitos na Indisciplina

Figura 31 – Grau de violência dentro da unidade Escolar

Pergunta n. 3		
Como você sente o grau de violência dentro de sua unidade escolar?		
Resultado		
2	A	grave
0	B	muito grave

Figura 31

A	o excesso de normas de proteção a crianças e adolescentes
B	a falta de participação de pais e responsáveis pelos alunos
C	a falta de autoridade e domínio de regência do docente em sala de aula
D	a falta de políticas públicas em educação para lidar com a indisciplina e a violência

60% dos gestores dizem que a maior penalidade aplicada aos alunos é a suspensão enquanto 60% dos gestores responderam que o aconselhamento escolar é a penas mais branda.

Figura 33 - Penalidade mais grave aos alunos no caso de indisciplina

Figura 34 – Penalidades leves aplicadas a Indisciplina

A	nenhum
B	pouco
C	razoável
D	elevado

se que os
ir a pena
fazem com que o ciclo de conflito seja permanente

A	expulsão
B	transferência compulsória
C	suspensão
D	advertência

IOS

A	advertência
B	prestação de serviço à comunidade escolar
C	aconselhamento escolar

Pergunta n. 5	
A Escola possui um Regimento Interno, onde constem direitos e obrigações de todos os atores da unidade escolar?	
Resultado	
5	A Sim
0	B Não
Pergunta n. 6	
A Escola possui um Regimento Interno, onde constem direitos e obrigações de todos os atores da unidade escolar?	
Resultado	
0	A pelos dirigentes e orientadores educacionais
0	B por uma comissão de gestores e professores
0	C por uma comissão de professores

Quanto à questão do Regimento Interno, 100% dos gestores responderam que o mesmo fora concebido com a participação de todos os atores da comunidade escolar, porém notamos que tal não diminuiu o grau de conflito e violência como percebida pelos gestores figura 31, recomenda-se que o mesmo deva ser revisto com apoio técnico especializado. Em relação aos casos mais graves de indisciplinas ou violência praticados pelos os alunos durante o ano de 2012; 60% dos gestores responderam que foi furto de bens ou pertences, e 40% diz ser agressão física, o que mostra a gravidade do nível de violência nesta unidade escolar.

Figura 36- Caso de Indisciplina na Escola

80% dos gestores identificam que o local onde ocorrem com mais frequência casos de violência é em sala de aula, exatamente o local por excelência onde deveria reinar um ambiente mais propicio ao ensino aprendizagem.

Perguntado aos gestores qual a reação dos mesmos quando os professores se reportam a eles sobre caso de violência escolar 100% responderam que encaminham à orientação pedagógica para que resolvam os problemas sem intervir diretamente. E quando os alunos reincidem em sua pratica violenta os gestores aplicam o Regimento Interno ao pé da

A	agressão física a aluno
B	agressão física a professores
C	uso de drogas e/ou entorpecente?
D	furto de bens e pertences

Figura 36- REINCISÃO DAS PRATICAS VIOLENTAS NA ESCOLA

A	na sala de aula
B	no pátio da escola
C	nos corredores
D	nos sanitários

Pergunta n. 13	
Quando os alunos reincidem em suas práticas violentas como gestor você:	
Resultado	
5	A cumpre o regimento interno ao "pé da letra"
0	B busca paliativos para não tomar decisões drásticas
0	C propõe alternativas não previstas no regimento interno
Pergunta n. 14	
A quem se deve os atos de indisciplinas mais comuns?	
Resultado	
0	A aos professores
5	B aos alunos

Os gestores entendem que os atos de indisciplinas mais comum se deve 100% aos alunos, o que contraria o pensamento dos professores que dizem ser também responsáveis por não terem o controle em sala de aula e por não planejarem e motivarem seus alunos. Reconhecem ainda 23% dos gestores que os professores não motivam seus alunos e 22% não planejam bem suas aulas e 22% são agressivos e depreciam seus alunos e que 22% diz serem os professores muito tolerantes e não impõem limites figura 39:

Figura 39 – Professores e a indisciplina

Podemos notar que 89% das ações depreciativas em sala de aula fazem com que o ambiente não seja o adequado para o ensino aprendizagem, o que torna o ciclo de violência cada vez mais intenso. Constatou-se que 57% dos gestores atribuem à família de Figura 39 s de indisciplina que exercem mais influencia no comportamento dos alunos e 43% desses diz serem as, mas companhia a maior causa de violência e indisciplinas entre os alunos.

A	não motivam seus alunos
B	não planejam bem suas aulas
C	não sabem comunicar-se ou são aborrecidos
D	não envolvem os alunos nas atividades
E	são agressivos e depreciam seus alunos

Figura 40 – Causas de Indisciplina ou da Violência Escolar

Quanto à capacitação dos gestores em relação ao PNEDH, ao ECA, e a capacitação em gestão escolar e capacitação referente ao manejo de grupos e pertinente a violência escolar ou convivência pacífica para a cultura da paz: obteve-se os seguintes resultados:

Figura 41- Capacitação de Direitos humanos

A	a família
B	a escola e seus professores
C	as más companhias
D	a hereditariedade ou a personalidade
E	aos meios de comunicação

Figura 40

Figura 43 - Última capacitação do manejo d grupos

Figura 41

6.8

A	há muito tempo
B	recentemente
C	nunca

Para fechar a análise das perguntas feitas aos alunos, professores e gestores a Banca

de

A	há muito tempo
B	recentemente
C	nunca

ju

pe

A	há muito tempo
A	há muito tempo
B	recentemente
C	nunca

el

ac

Fundamental inciuira, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos da criança e dos adolescentes, tendo como diretrizes a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático.”

Busca-se saber como estas normativas vêm sendo implantadas na Rede Pública do Estado de Rondônia, através de alguns questionamentos feitos à SEDUC e respondidos pela Gerência de Educação.

Figura 44

quisia

ionário com oito

Figura 43 olar.

endo discutido e

etembro de 2007,

rículo do Ensino

Perguntado quais os recursos disponibilizados para a implantação do PNEDH, nos últimos cinco anos obteve-se a seguinte resposta: “No quadro orçamentário da Gerência de Educação/SEDUC está disposto através do Programa 1269 Melhoria da Qualidade da Educação Básica”, no Projeto Atividade/PA 1036, orçamento com fins ao atendimento que visam promover a Educação para a Diversidade e Direitos Humanos que está composto pelos seguintes Projetos: Programa de Saúde na Escola/PSE, Educação Ambiental, Étnico-Racial (quilombolas, ribeirinhos, etc.), Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Educação Fiscal, Educação Alimentar e Nutricional, O Processo de Envelhecimento (o respeito e a valorização do Idoso), História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação para a Sexualidade, Música e *Bullyng*.

Os referidos projetos expostos acima são trabalhados como Temas Transversais e Interdisciplinares, porém, as informações compreendem mais precisamente, ao período de 2011 a 2014. Embora nos anos anteriores alguns projetos também tenham sido realizados.

Perguntado se houve formação nas escolas para todos os atores envolvidos na convivência escolar, foi nos informado que: Do período de 2011 até a atualidade é de responsabilidade da Gerência de Educação/GE/SEDUC, promover através de novos formatos diversificadas ações como fóruns, conferências, seminários, palestras, oficinas, dentre outros, que objetivam a Formação Continuada para gestores, professores, supervisores, orientadores, psicólogos, psicopedagogos e técnicos administrativos, com a finalidade de contribuir no processo formativo dos citados profissionais visando o enfrentamento dos desafios do mundo globalizado.

No que se refere formação do corpo docente, a responsabilidade é das Coordenadorias Regionais Educação – CRE’s, o que não impede, quando solicitada a participação dos Professores Formadores da GE.

Perguntado quando houve tal formação e quem foram os ministrantes as respostas são evasivas como demonstramos abaixo:

As Formações Continuadas ocorrem cotidianamente, de acordo com a demanda de cada área profissional. Os ministrantes, geralmente, são os Professores Formadores da Gerência de Educação/GE, cujas formações abrangem todas as disciplinas específicas e Temas Transversais. Ademais, vale salientar, que o grupo de profissionais da GE está composto por especialistas em diversas áreas, mestres e/ou mestrandos, doutores e/ou doutorandos, bem como, outros profissionais em nível nacional e internacional. As cargas horárias dos cursos variam de acordo com a necessidade de cada área.

Com estas respostas evasivas não conseguimos com objetividade estabelecer um parâmetro para saber se os docentes e gestores estão realmente sendo capacitados, qual a qualificação obtida e quem foram os professores formadores, para analisar na Plataforma *Lattes* a formação dos professores formadores e seu grau de envolvimento com os temas que abordou na formação continuada a docentes e gestores.

Perguntado se houve formação, qual a estratégia e qual o público alvo e número de pessoas qualificadas, respondeu-se que: A SEDUC em parceria com as CRE's realiza formações cotidianamente, nas quais o número de participantes varia de acordo com a dinâmica do trabalho oferecido e acomodação no local de realização. Contudo, quando se faz necessário, a formação é distribuída em várias etapas e em estratégias condizentes com o trabalho a ser realizado.

Todavia, é considerável a quantidade de profissionais qualificados, haja vista, a frequência com que as referidas atividades vêm sendo realizadas.

Mais uma vez resta inútil a resposta obtida uma vez que o questionário foi direcionado aos temas que interessam a este trabalho e saber que cotidianamente se faz qualificação, porém sem saber em que e para quem e qual as estratégias objetivos utilizados e o número de pessoas qualificadas em nada adiantou a resposta uma vez mais evasiva.

Foi solicitada informação à cerca dos conteúdos incluídos no Ensino Fundamental e médio para garantir os objetivos da Lei 11.525/2007 e quais os eixos transversais trabalhados, desta vez recebemos informações objetivas que necessitávamos como segue: O currículo do Ensino Fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. Nesse sentido, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental desta Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, faz constar em seus Temas Transversais e Conteúdos Obrigatórios a temáticas abaixo, dentre as quais, está constituído no Referencial Curricular na sua página 31, item 4.9 “Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes.” E:

Educação Ambiental;

Educação para o Trânsito;

Direitos Humanos e Diversidade;

Ética e Cidadania;

Orientação Sexual/Prevenção e Promoção à Saúde;

Pluralidade Cultural;

Educação Fiscal;

Símbolos Nacionais;

Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes;

História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

Música e O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso.

Embora não tivesse acesso aos conteúdos tratados em cada uma destas temáticas, com certeza podemos afirmar que elas estão contempladas com o que preconiza o PNEDH.

Temos ainda que salientar que desde efetivação do Plano Nacional de Educação em direitos Humanos em 2007, a Secretaria de Estado da educação já teve seis gestores média de um gestor a cada 11 meses, e com certeza isto dificultada a implantação de planos e programas com a efetividade que se necessita uma vez que gestores trazem seus assessores e quebra a continuidade dos programas e projetos em andamento. O ideal seria estabelecer normas de Políticas de Estado e não de Governo com metas a serem seguidas.

A SEDUC reconhece que embora o PNEDH tenha sido elaborado em 2007, aqui no Estado de Rondônia, ele encontra-se em sua fase inicial de discussão com o intuito de organizar os passos pelos quais deverá seguir para sua elaboração e consolidação. Pois, faz-se necessária a representatividade de órgãos e instituições governamentais, não governamentais e sociedade em geral, para discutirem e abordarem os princípios da Educação em Direitos Humanos, com fins a assegurar o respeito à diversidade cultural.

Cruzando os dados obtidos na Secretaria da Educação com os obtidos com os alunos, professores e gestores, nota-se que o grande nível de desconhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, visto que professores e gestores desconhecem as políticas públicas de Educação em Direitos humanos ao afirmar a falta de políticas públicas para conter a violência e a indisciplina em sala de aula. Não podemos aqui culpar apenas gestores escolares e docentes, porque nota-se que o problema é mais grave do que se pensa, a qualificação e o acompanhamento da implantação de programas e projetos de setores da Secretaria de Estado da Educação devem ser mais presentes nas unidades escolares, para que possa se efetivar todas as políticas públicas traçadas pelos órgãos estruturais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação.

O grau de indisciplina e violência embora não percebido muitas vezes pelos coletivos, se mostra alarmante quanto analisamos individualmente as respostas de alunos, professores e gestores da unidade escolar, quando dizem que faltam Políticas Públicas de prevenção e combate a indisciplina e violência, na verdade notamos que falta conhecimento e ferramentas adequadas para se tratar o tema indisciplina e violência escolar. Motivo pelo qual se propõe diretrizes para a elaboração de um Plano de Convivência Escolar e a creditando ser

a mediação de conflitos uma ferramenta idônea na gestão dos conflitos e da convivência escolar, propõe-se também diretrizes para a elaboração.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria G. **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.
- ADORNO, S. Gerenciamento Público da vida urbana: a justiça em ação em M.E. 1998
- AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 7 ed., Rio de Janeiro, Forense. 2011.
- ALMEIDA, T. & BRAGA NETO. A. **Uma lei de mediação pura o Brasil**. 2002. *Disponível em*, de <http://www.mediare.com.br/index.html>. 10. Julho, 2013.
- ALVES, R. Só aprende quem tem fome. **Nova Escola**, São Paulo, ano 17, n. 152, p. 45.
- ALZATE, Ramón Saés de Heredia. **Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos**. Mediación escolar -propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Barcelona, México: Piados. 1999.
- ALZATE, Ramón Saés de Heredia. **Resolución de Conflictos**: transformación de la escuela. Barcelona, Graó, 2003.
- ALZATE, Ramón Saés de Heredia. **Resolución Del Conflicto**: Programa para Bachillerato y Educación Secundaria. Vizcaya: Mensajero, 2000.
- ALZATE. Ramón y otros. **La Mediación Escolar**, - Uma Estrategia para Abordar el Conflicto, Caracas – Venezuela, Graó, 2009.
- APPLE, M. e BEANE, J. (orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte**. Belo Horizonte; 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da UFMG.

ARIÉS, P (1973). **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

ATLAN, H.(1994). **Com Razão ou Sem Ela**: Intercrítica da Ciência e do Mito, Lisboa; Instituto Piaget.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BATESON, G. **Meta diálogos**. Lisboa: Gradiva, 1972.

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. Mediação escolar: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos. Disponível em: Acesso em: 3 jun. 2013.

BINABURO , J.A; Munoz, B. **Educar desde ei conflicto**. Ceac. Barcelona 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova edição. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2004.

BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado**. In: Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciências da Educação, Revista CEDES, volume 23, n. 80, – número especial, p. 371-388. Set/2002.

BOTURA, W. **Agressões Silenciosas**: O contágio pela Comunicação. São Paulo: Editora OLM, 1977.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.

BRASIL. Constituição (1988).**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96**.Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Segurança na Escola – comissão de segurança escolar**. Brasília/DF: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.

BREITMAN, S.; PORTO, A. C. **Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz**. Porto Alegre: Criação Humana, 2001.

BUSH B. & FOLGER, J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 1996.

BUSH, Baruch. Robert A.; FOLGER, Joseph P. **The Promise of mediation: the transformative approach to conflict**. San Francisco: Jossay Bass, 2004.

CÁCERES, Vicente Theotónio. Los derechos humanos desde la filosofía de la realidad histórica. In: THEOTONIO, Vicente; PIETRO, Fernando (Dirs.). **Los derechos humanos: una reflexión interdisciplinar**. Córdoba: ETEA, 1995.

CALCATERRA. Rubén A. **Mediación estratégica**. Barcelona: Gedisa Editorial. 2002.

CALMON. Petronio. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

CANTERLI, Nilza Maria. **As organizações do nosso tempo**. Disponível em www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos. Apresenta informações e artigos sobre gestão. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Educação pós-moderna – os desafios para a formulação de uma política pública. In **Epistème**, São Paulo, v. I, n. 2, p. 85-100, jul/dez. 1996.

CAPPELETTI. Mauro; GARTH. Bryant. Acesso à Justiça. Traduzido por Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor. 1988.

CARAN. María Elena. **Mediación Diseño de una Práctica**, Buenos Aires, Librería 2. ed. Editorial Historica, 2006.

- CÁRDENAS, E. J. J. **La mediación en conflictos familiares**. 2. ed. Buenos Aires: Lumen/hvmanitas, 1999.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARRASCO. Marta Blanco. **Mediación y sistemas alternativos de resolución de conflictos - una visión jurídica**. Madrid: Reus S.A., 2009.
- CARTUJO. Ignacio Bolaños, **Hijos Alienados y Padres Alienados – Mediación Familiar em Rupturas Conflitivas**. Madrid – España, Editorial Reus, 2008.
- CAVA. María Jesus y MUSITU. Gonzalo. **La Convivencia en la Escuela**, Barcelona, Paidós, 2009.
- CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- CIRERA, JesúsViñas, **Conflictos em los Centros Educativos – Cultura Organizativa y Mediación para la Convivencia**, Barcelona, Ed. Graó, 2004.
- COMPARATO, Fábio Conder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 18, 716.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005. Conceito Editorial, 2007.
- CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão**. Consejería de Educación de Cantabria. Plan para la Convivência en los Centros Escolares de Cantabria, 2006.
- CONSEJERÍA de Educación de Cantabria. **Estúdio del clima escolar y la convivência en los centros educativos de Cantabria**, 2006.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMASIO, A **O erro de Descartes: emoção, razão, e cérebro humano**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas vol. 28, n.100 - Especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

DUQUE, D.H. **Conflicto y Escuela**. Medellin: IPC, 2001.

FACCHINI NETO. Eugênio. "E o Juiz não é só de Direito ... ' (ou 'A Função Jurisdicional e a Subjetividade')", in: ZIMERMANN. David & COLTRO. Antônio Carlos Mathias. **Aspectos Psicológicos na Prática Jurídica**. Campinas: Millennium Editora, 2002, p. 396-413.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FANTE, Cleo. Fenômeno **Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas-SP: Versus Editora, 2ª edição, 2005.

FERNANDEZ, Athaulpa. Direito, evolução, racionalidade e discurso jurídico: A "Realização do Direito" sob a perspectiva das dinâmicas evolucionárias. Porto Alegre: Fabris Editor, 2002.

FISA. V. **Cultura de paz y gestión de conflictos**. Barcelona: Icaria. 1998.

FÓRUM REALIZADO NO IPE, 1998, Argentina: Buenos Aires. **Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina**. Cadernos da Unesco – vol. 4. Brasília: UNESCO, 2000.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 2006, p. 290-292.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Ed. 31 Petrópolis, Vozes, 2006, p. 18.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editores, 1991.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Barbara. **Estado, Escola & Sociedade**. Centauro 7ª ed.. Centauro, 2005.

FULLAT, O. Y. Otros. **Cuestiones de educación (análisis bifronte)**. Barcelona: Ceac, 1982.

GALANO, Monica Hayde. Mediação - uma nova mentalidade. In: OLIVEIRA, Ângela (Coord.). Mediação - métodos de resolução de controvérsias. São Paulo: LTr. 1999. n.l.

GALLARDO. Rosana, COBLER. Elena, Mediación Policial, Valencia – España, Editora TitantloBlanch, 2012.

GALTUNG, J.: Trás Ia violência, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Gernika Gogoratuz. Bilbao 1998.

GARCIA. Sara Ibarrola, La Convivência Escolar en Positivo – Mediación y Resolución de Conflictos. Pirámide, Madrid, España, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A Educação que ainda é possível**. Ensaio sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

GIORDANO. Consuelo Ares de. **Mediación, Conflictos y Soluciones Razonables**. Mendoza - Argentina: Ediciones Jurídicas Cuyo, 2008.

GIRARD, Kathryn, KOCH, Susan J. **Resolución de Conflictos en la escuela** – Manual para Educadores, Buenos Aires, Granica, 2011.

GOMES, Cândido Alberto *et al.*. **A Violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal**. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – 2003.

GOMES, Cândido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

GUIMARÃES, Áurea M.. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea. **Escola e Violência: relações entre vigilância, punição e deprecação escolar**. Campinas, 1984. Dissertação. (Mestrado em Filosofia Social). PUC, 1984.

GUIMARÃES, Marco Antônio. Fundamentação dos direitos humanos: relativismo ou universalismo? In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2006.

HABERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição contribuição para a interpretação pluralista e procedimental da constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

HEIDDEGER, Martín. **Ser e tempo**. Trad. de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HERRERA FLORES, Joaquín. El vuelo de Ateneo. **Derechos Humanos y crítica a la razón liberal**. Bilbao. 2000.

HIGHTON, E. I. & ÁLVAREZ, G. S. (1999). A mediação no cenário jurídico: seus limites - a tentação de exercer o poder e o poder do mediador segundo sua profissão de origem. In Schnitman, D. & Littlejohn. **Novos Paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed.

HOROWITA, Sara Rozenblum de. **Mediación y Resolución** – Um Processo de Cura para la Familia, Buenos Aires - Argentina, LexisNexis, 2006.

HUTMACHER, W.A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. As Organizações escolares em Análise. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

JARES, X.: **Educación y conflicto**. Guia de educación para la convivência. Popular. Madrid 2001.

JARES, X.: **Pedagogia de la convivência**. Graó. Barcelona. 2006

JARES. Xesús R, **Educación y Conflicto** – Guia de Educación para la Convivencia. Madrid – España, Editorial Popular, 2010.

JORNADA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DE PORTO ALEGRE, Porto Alegre, mar. 1992. p. 168 – 180.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. De Leopoldo Holzbach, São Paulo: Martin Claret, 2004.

KOVACH, K. & Love, L. (2004). Mapeando a Mediação: Os Riscos do Gráfico de Riskin. In Azevedo, A. G. (org.) **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. Brasília: Grupos de pesquisa.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

LEAL. Jorge Pesqueira y AUB. Amalia Ortiz. **Mediación Asociativa y Cambio Social** – El Arte de lo Posible, Hermosillo – Sonora – Mexico, Universidad de Sonora, 2010.

LEAL. Jorge Pesqueira, **Mediación en Riesgo e Infracciones**, Hermosillo – Sonora –Mexico: Instituto de Mediación de Mexico, 2005.

LEDERACH. John Paul, **Educar para la paz**. Barcelona: Fontamaria, 1984.
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

LIBÂNEO, José Carlos e TOSCHI, Mirza Seabra. **Política, estrutura e organização**. Série Educação Escolar, São Paulo: Cortez, 2003.

LIBANIO. João Batista. **Theologia**: a religião do início do milênio. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 200.

LIMA, Licínio. **Construindo modelos de gestão escolar**. Coleção: Cadernos de Gestão e Organização Curricular. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental**. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2001.

LOPES NETO, Aramis e SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o bullying - programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro/RJ: ABRAPIA e PETROBRAS, 2003.

LOSSO. Adriana Regina Sanceverino, **A Mediação na Formação dos Profissionais da Educação**, Campinas, Mercado de Letras, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MARITANA. Rolando. **Escuela y Familia: Una Alianza Necesaria**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 2006.

MARQUES (org.) **São Paulo sem medo: um diagnóstico da vida urbana** Rio de Janeiro: Garamond. (p. 227-244).

MARTÍNEZ. María Dolores Haro, **Soy Mediador, Soy Mediadora**. Madrid, Llorens, 2011.

MELLO, G. T. de. **O perfil do mediador no processo de mediação familiar no Fórum da comarca de São José/SC**, 2004. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Itajaí: Centro de Educação Biguaçu.

MENDONÇA, A. H. B. A Reinvenção da tradição do uso da mediação. **Revista de Arbitragem e Mediação**, ano I, n. 3, pp. 142-153.

MENDONÇA. Rafael, **(Trans) Modernidade e Mediação de Conflitos**, Joinville . Editora Latra água, 2008.

MENGA, Lüdke & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Coleção Princípios e Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

MORAIS, José Luís Bolzan de. **Mediação e arbitragem**: alternativas à jurisdição. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.

MUNNÉ, Maria, MAC-CRAGH, Pilat. **Los 10 Principios de la Cultura de Mediación**, Barcelona, Graó, 2006.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. **Escola e violência**: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000. 2003. 133 f. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NORTHFLEET, Ellen G. "Novas fórmulas para resolução de conflitos". In: TEIXEIRA, Sálvio de Figueiredo. **O judiciário e a constituição**. Brasília: Saraiva, 1994. p. 235.

NUNES, João Arriscado. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

ODALIA, Nilo. **O que é a violência**. 4 ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEIRA, Maria das Graças Pacheco e. **Percepção de valores e violências nas escolas pelos docentes do ensino médio**. Brasília/DF, 2003. 203 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2003.

OLIVERA, Mirta Gomes. Técnicas de resolución de conflictos: por qué implementar programas de mediación escolar em las instituciones educativas? Disponível em: <<http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien14.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução 27. A de 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Site: www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra/htm, acesso; 20/11/2012.

ORTEGA, R.; dei REY, R.: **La violência escolar**. Grão. Barcelona 2003.

ORTEGA, Rosario e DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília) e Observatório de Violências nas Escolas (UCB), 2002.

PÉREZ-LUNO, Antonio Enrique. **La universidad de los derechos humanos y ei Estado Constitucional**. Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2002.

PIETRO, T. (2001). Mediação no Brasil. **Anais do Seminário sobre Métodos Alternativos de Solução de Conflitos - Arbitragem, Mediação e Conciliação**. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2001, p. 46.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e Bases da Educação: uma ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortes Editora, 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 3. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 6. ed., São Paulo, Cortez Editora, 2009.

RAMOS, André de Carvalho. **Processo internacional de direitos humanos: análise dos sistemas de apuração de violações dos direitos humanos e a implementação das decisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

RATTON JR, José Luiz de Amorim. Racionalidade, política e normalidade do crime em Émile Durkheim. **Revista Científica Argumentum da Faculdade Marista do Recife**, Recife, Faculdade Marista, 2005. vol. 1, p. 111-129.

REDORTA. Josep, **Como Analisar los Conflictos: La Tipologia de Conflictos como Herramienta de Mediación**, Barcelona, Paidós, 2007.

REDORTA. Josep. **Entender El Conflito: La Forma como Herramienta**. Barcelona, España, Paidós, 2007.

RIBEIRO, Paulo Jorge; STROZENBERG, Pedro. **Balcão de direitos: resolução de conflitos em favelas no Rio de Janeiro** - imagens e linguagens. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação brasileira**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SALES (Org.). **Educação em direitos humanos**. Fortaleza: Expressão, 2007.

SALES, Lilia Maia. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SALES, Lilia Maia de Moraes. Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate: a mediação de conflitos. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

SALES. Mediação de conflitos: família, escola e comunidade. Florianópolis, 2003

SALVÁ, Sergi Farré, **Gestión de Conflictos**: Taller de Mediación, Barcelona – España, Ariel, 2ª ed. 2006.

SANCHEZ, Ana. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas**. Revista Pátio, ano 1 n. 0. Fev/Abr, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado heterogêneo e o pluralismo jurídico. Conflito e transformação social. Uma paisagem das justiças em Moçambique. SANTOS, Boaventura de Sousa; TRINDADE, João Carlos Trindade (orgs.). Porto, Edições Afrontamento, 2003, vol. 1, p. 47-89.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: ou um discurso sobre a ciência revistada**. São Paulo: Cortez. 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 3. ed. atual, e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna. 2002.

SCHNITMAN, D. F. (1999,). Novos Paradigmas na resolução de conflitos. In Schnitman, D. & Littlejohn. **Novos Paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed.

SENGE, Peter M.. **A quinta disciplina – arte e prática da organização que aprende**. Trad. Círculo do Livro. São Paulo: Editora Best Seller, 1998.

SERRANO. José Luis Sarasola Sánchez, **Mediación Elaboración de Proyectos**. Tecnos, Sevilla – España, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teóricos- metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SIX. Jean-François. Dinâmica da mediação. Tradução: Águida Arruda Barbosa. Eliana Riberti Nazareth, Giselle Groeninga. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOARES, Maria Victória Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES. Samira Iasbeck de Oliveira, **Mediação de Conflitos Ambientais**. Curitiba: Juruá, 2010.

SOUTO, Cláudio. **Tempo do direito alternativo**: uma fundamentação substantiva. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997, p. 79-81.

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

SPOSITO, Marília P. e GONÇALVES, Luis Alberto O. Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 115, p. 101-138, mar. 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência nas escolas no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 27, nº 1, p. 87 – 103, Jan/jun. 2001.

TORREGO, J.C.: **Un marco global para la gestión de la convivencia**. Temáticos Escuela nº 21, 2007.

TORREGO, J.C.; Moreno, J.M: **Convivência y disciplina en la escuela**. Alianza. Madrid. 2003

TORREMORELL. Maria Carme Boqué. **Guia de Mediación Escolar**. Barcelona – Esapaña, Octaedro, 2007.

TORREMORELL. Maria Carme Boqué, **Tiempo de Mediación** – Taller de Formación de Mediadores y Mediadores em el Ámbito Educativo. Barcelona: Edición CEAC, 2005.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratados de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1997.

URY, William. Chegando à paz. **Resolvendo os conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia**. Rio de Janeiro, Campus, 2000, p. 54-66.

VAINER, R. (1999). **Anatomia de um divórcio interminável**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VALLEJO. Raúl de Diego, GESTOSO. Carlos Guillén. **Mediación – Proceso, Tácticas y Técnicas**. Madrid, Pirámide, 2006.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de Conflitos e Prática Restaurativa**. São Paulo, ed. Método, 2008, p. 19-25.

VASCONCELOS. Carlos Eduardo de, **Mediação de Conflitos e Praticas Restaurativas**. São Paulo, Editora Método, 2008.

VEZZULA, Juan Carlos. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil. 1998.

VEZZULLA (2003). Ser mediador, reflexões. In Sales. L. de M.. **Estudos sobre mediação e arbitragem**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza; ABC.

VEZZULLA (2006). **A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional**. Florianópolis: Hábitus editora.

VEZZULLA, J. C. (2001). **Mediação: guia para usuários e profissionais**. Florianópolis: IMAB.

VEZZULLA, Juan Carlos, **A Mediação de Conflitos com Adolescentes Autores de Atos Infracionais**, Florianópolis, Habitus, 2006.

WASELFISZ, Júlio J. *et al* (Org.). **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez Editora: Brasília: UNESCO, 1998.

WARAT, Luís Alberto. **O ofício do mediador**- vol. 1. Florianópolis: Habitus, 2001.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5. Ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC. 2002.

WINSLADE, John; MONK Gerald. **Practicing narrative mediation**: loosening the grip of conflict. São Francisco: JossayBass. 2008.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Direitos Humanos e Filosofia Jurídica**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2004.

WOLKMER. Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Saraiva Editora, 2008.

ZALUAR, A. **Violência e crime**. In: O Que Ler na Ciência Social Brasileira, v.1 - Antropologia. São Paulo: Editora Sumaré/Associação Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1999.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 147 f. (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

ZIZEK, Slavoj, **A Visão em paralaxe**. Trad. de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Bom tempo, 2008.

APÊNDICES

- Apêndice A – Questionário aplicado aos alunos
- Apêndice B – Questionário aplicado aos docentes
- Apêndice C – Questionário aplicado aos gestores
- Apêndice D – Tabulação dos Dados coletado dos alunos
- Apêndice E – Tabulação dos Dados coletado dos docentes
- Apêndice F – Tabulação dos Dados coletado dos gestores
- Apêndice G – Diretrizes para um Plano de Gestão e Convivência Escolar - Escola Jorge Teixeira de Oliveira
- Apêndice H – Diretrizes para uma Proposta de Programa de Mediação e Convivência Escolar

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ENTRE OS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR OBJETO DE ESTUDO**

Esta pesquisa está sendo realizada pelo Professor Hélder Risler de Oliveira, aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

As informações coletadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. Somente questionários completos poderão ser considerados na pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração, atenção e presteza nas respostas.

Sou aluno: () **Sou**

aluna: () **Série:**

Idade:

ASSINALE UMA SÓ ALTERNATIVA PARA CADA UMA DAS PERGUNTAS ABAIXO, OU SEJA, A QUE MAIS SE APROXIME À SUA REALIDADE.

SOBRE SUA VIDA:

1- Com quem você mora?

A - com meu pai e minha mãe

B - com um deles

C - com outros familiares

D - com outras pessoas que não são meus parentes

2 - Como se sente em casa?

A - à vontade, pois me dou bem com meus familiares

B - normal nem bem nem mal

C - não me sinto bem nem à vontade

D - tratam-me mal

3- Como se sente na escola?

A - muito bem

B - normal

C - às vezes não me sinto bem nem à vontade

D - muito mal, não gosto da escola

4 - Sente medo de vir à escola?

A - nunca

B - alguma vez

C - mais de três ou quatro vezes durante a semana

D - quase todos os dias

- 5- Qual a causa principal de seu medo?
A - não sinto medo
B - algum professor ou professora
C - algum colega ou colegas
D - não saber fazer as atividades de sala de aula
E - outros motivos
- 6- Como se relaciona com seus colegas de classe?
A - eu me dou bem e tenho muitos amigos
B - eu me dou bem com a maioria deles, mas nada em especial
C - eu me dou bem, pois tenho dois ou três amigos
D - eu não tenho quase amigos ou amigas
- 7- Em geral, como você é tratado pelos professores?
A - muito bem
B - normal
C - regular, nem bem nem mal
D - mal
- 8- Você se sente deixado de lado ou desprezado por seus colegas?
A - nunca
B - algumas vezes
C - mais de quatro vezes
D - quase todos os dias, quase sempre
- 9- Sente que algum ou alguns de seus colegas tem abusado de você, ameaçaram-no trataram-no mal?
A - nunca
B - algumas vezes
C - mais de quatro vezes
D - quase todos os dias, quase sempre
- 10- Desde quando ocorrem essas coisas com você?
A - não brigam comigo, nunca me ameaçaram, nunca me trataram mal
B - ha pouco tempo, há algumas semanas
C - desde o início do ano de 2012
D - faz tempo, desde o ano passado ou há tempo
- 11 - Como você se sente com essa situação?
A - não brigam comigo
B - não me incomodo
C - não gosto disso, preferiria que não ocorresse essa situação
D - mal, não sei o que fazer para que isso não ocorra mais
- 12 - De que forma brigam com você?
A - não brigam comigo
B - insultam-me põe-me apelido riem de mim
C - agridem-me, danificam meus materiais, furtam coisas de mim
D - fazem pouco caso de mim, ameaçam-me, chantageiam-me

13 - Onde está quem agride ou persegue você?

- A - em minha classe
- B - não é da minha classe, mas da mesma série
- C - não é da minha série, mas estuda na mesma escola

14 - Quem briga com você ou molesta?

- A - não me molestam ou brigam comigo
- B - um colega ou vários colegas
- C - uma colega ou varias colegas
- D - meninos e meninas
- E - todo mundo

15 - Que local da escola acontece esses fatos?

- A - isso não acontece comigo, tratam-me bem
- B - no pátio
- C - nos corredores
- D - no banheiro
- E - na sala de aula
- F - em todos os lugares

16 - Você fala desses problemas com alguém?

- A - não acontece essas coisas comigo
- B - com um ou vários amigos
- C - com minha família
- D - com o professor

17- Alguém intervém quando isso ocorre?

- A - nunca ocorreu estas coisas comigo
- B - sim, algum amigo ou amiga
- C - algum professor ou outro adulto
- D - ninguém intervém

18- E você briga ou molesta alguém, trata mal algum colega?

- A - nunca briguei ou tratei mal alguém
- B - alguma vez
- C - mais de quatro vezes, desde o início do ano
- D - quase todos os dias

19 - Quando você briga ou molesta um colega o que fazem os demais?

- A - não brigo nem molesto ninguém
- B - nada
- C - desprezam-me, não gostam de mim
- D - unem-se a mim

20- Qual sua opinião com os colegas que brigam ou molestam os colegas?

- A - não gosto de quem faz isso
- B - parece-me normal
- C - compreendo que façam isso com alguns colegas mas não com todos
- D - compreendo que façam isso com quem merece
- E - fazem muito bem

21 - Se você intimida ou maltrata algum colega, por que faz isso?

- A - não faço isso com ninguém

- B - por brincadeira
C - porque também outros fazem isso comigo
D - porque é mais fraco que eu
- 22- Como se sente quando você intimida um colega?
A - não brigo com ninguém
B - sinto me bem comigo mesmo
C - sinto me admirado pelos demais
D - sinto me melhor que ele ou ela
- 23- Em determinada ocasião acredita que você também poderia molestar algum colega seu?
A - nunca fiz e nem faria
B - faria se estivesse com um grupo que também faz isso
C - creio que me acovardaria
D - creio que o faria
E - com certeza o faria
- 24- O que você faz quando molestar seus colegas?
A - intervenho para que parem
B - informo um adulto (professor familiar)
C - não faço nada, ainda que ache que poderia fazer
D - não faço nada, não é problema meu
E - ajudo molestar ainda mais ou incentivo
- 25- Você tem se unido a um amigo ou a um grupo para molestar outros colegas?
A - não me meto com ninguém
B - uma ou duas vezes
C - algumas vezes
D - quase todos os dias

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ENTRE OS DOCENTES DA UNIDADE ESCOLAR OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa está sendo realizada pelo Professor Hélder Risler de Oliveira, aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Senhores Professores, solicitamos sua indispensável colaboração na resposta mais adequada ao tipo segundo seu juízo. Deverá assinalar uma única alternativa, ou seja, a que mais se assemelhe ao que considere mais adequado.

As informações coletadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. Somente questionários completos poderão ser considerados na pesquisa.

Desde já agradecemos pela sua colaboração, atenção e presteza nas respostas.

1- Quando foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de direitos humanos tais com: igualdade de gênero, discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, direito das minorias?

A - há muito tempo

B - recentemente

C -nunca

2- Você já recebeu de alguma capacitação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

A - há muito tempo

B - recentemente

C - nunca

3- Quando foi a última vez que recebeu capacitação referente ao manejo de grupos pertinente a tratamento de violência escolar ou a convivência pacífica para a cultura da paz?

A - há muito tempo

B - recentemente

C - nunca

4- Como você avalia a violência escolar dentro do sistema educacional do país?

A - grave

B - muito grave

C - aumenta a cada dia

5- Ha quanto tempo se dedica à docência?

A - menos de 5 anos

B - mais de 5 anos

C - mais de 10 anos

6- Como você sente o grau de violência dentro de sua unidade escolar?

A - grave

B - muito grave

C - aumenta a cada dia

7- Quais destes atos de violência aconteceram em sua unidade escolar no ultimo ano?

A - provocação verbal entre alunos

B - agressão física entre alunos

- C - provocação verbal com os professores
 - D - agressão física a professores
 - E - exibição de armas de qualquer natureza
 - F - uso de armas contra alunos ou professores
 - G - roubos ou furtos
 - H - vandalismos ao patrimônio público escolar
 - I - uso de drogas
 - J - discriminação étnica ou social
 - K - abuso sexual, entre alunos
- 8 - Sua escola possui uma política pública e consistente para tratar os problemas da pergunta anterior?
- A - há regulamentação e esta é respeitada
 - B - não há regulamentação
 - C - há regulamentação, mas não se respeita ou não se cumpre
 - D - há regulamentação, mas é muito tolerante ou inadequada
- 9- Quais destes casos são mais aplicáveis em sua unidade escolar?
- A - há equipe especializada para tratar os casos de violência
 - B - não há equipe especializada para tratar os casos de violência
 - C - há equipe para tratar os casos de violência, mas não são eficazes
 - D - cada professor deve tratar os casos de violência sob sua coordenação sem equipe especializada
- 10- Qual a primeira reação de seus superiores frente a casos de violência?
- A - Preocupam-se imediatamente em buscar soluções ao problema assumindo a liderança
 - B - ordenam a terceiros que resolvam os problemas sem intervir diretamente
 - C - aplicam as penalidades previstas em regulamento interno
 - D - improvisam soluções a cada caso concreto por não haver regulamento interno
- 11 - Qual é a maior penalidade aplicável em casos de violência escolar?
- A - expulsão do aluno
 - B - transferência compulsória
 - C - envio do aluno ao conselho tutelar
 - D - suspensão por um ou mais dias
 - E - tarefas em horário alternativo aos alunos em sala de aula
- 12- Quando os alunos reincidem em suas práticas violentas os gestores escolares:
- A - cumprem o regulamento interno ao “pé da letra”
 - B - buscam desculpas ou paliativos para não tomar decisões drásticas
 - C - propõe alternativas não previstas em regulamento interno
- 13 - Qual o tipo de indisciplina mais comum em sala de aula?
- A - não prestar atenção
 - B - conversar fora de seu lugar
 - C - são inquietos
 - D - são desobedientes
 - E - faltam com o respeito
 - F - agridem-se mutuamente
 - G - não estudam nem fazem as tarefas

14- Que atos de indisciplinas se devem a suas limitações como docentes?

- A - não prestar atenção
- B - conversar fora de seu lugar
- C - são inquietos
- D - são desobedientes
- E - faltam com o respeito
- F - agrirem-se mutuamente
- G - não estudam nem fazem as tarefas

15- A quem se deve os atos de indisciplinas mais comuns?

- A - aos professores
- B - aos alunos
- C - a um ou outro, dependendo do caso
- D - a questões externas

16- Qual a falha mais comum entre os professores que provocam indisciplina em sala de aula?

- A - não motivam seus alunos
- B - não planejam bem suas aulas
- C - não sabem comunicar-se ou são aborrecidos
- D - não envolvem os alunos nas atividades
- E - são agressivos e depreciam seus alunos
- F - exigem de seus alunos mais que deveriam
- G - são muito tolerantes e não impõem limites

17- Que necessita o professor para ter uma aula mais organizada e justa?

- A - apenas de suas habilidades e planejamento escolar adequado
- B - necessita de apoio dos gestores educacionais e de um regulamento mais rígido
- C - necessita de apoio de equipe técnica multidisciplinar e um regulamento participativo elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar

18 - Quanto às causas de indisciplina ou violência escolar, a seu juízo qual é a que exerce mais influência no comportamento dos alunos?

- A - a família
- B - a escola e seus professores
- C - as más companhias
- D - a hereditariedade ou a personalidade
- E - aos meios de comunicação
- F - sua natural rebeldia ante o sistema

19 – Qual o grau de participação de pais e representante legal na comunidade escolar?

- A- grande
- B- fraca
- C- inadequada
- D- inexistente

20 – Qual o grau de participação dos alunos quando chamados a colaborar ou opinar em questões relativas ao cotidiano da vida escolar?

- A- grande
- B- fraca
- C- inadequada
- D- inexistente

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO ENTRE OS GESTORES DA UNIDADE ESCOLAR OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa está sendo realizada pelo Professor Hélder Risler de Oliveira, aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Senhores Gestores, solicitamos sua indispensável colaboração na resposta mais adequada ao tipo segundo seu juízo. Deverá assinalar uma única alternativa, ou seja, a que mais se assemelhe ao que considere mais adequado.

As informações coletadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. Somente questionários completos poderão ser considerados na pesquisa.

Desde já agradecemos pela sua colaboração, atenção e presteza nas respostas.

1- O Tipo de disciplina que se verifica hoje nas escolas é muito diferente do que existia há 20 anos?

- A- muito diferente
- B- diferente
- C- pouco diferente

2- O que mudou nesses últimos 20 anos em relação à disciplina no ambiente escolar?

- A- o excesso de normas de proteção a crianças e adolescentes
- B- a falta de participação de pais e responsáveis pelos alunos
- C- a falta de autoridade e domínio de regência do docente em sala de aula
- D- a falta de políticas públicas em educação para lidar com a indisciplina e a violência

3- Como você sente o grau de violência dentro de sua unidade escolar?

- A - grave
- B - muito grave
- C - aumenta a cada dia

4- Qual seu nível de conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos?

- A- nenhum
- B- pouco
- C- razoável
- D- elevado

5- A Escola possui um Regimento Interno, onde constem direitos e obrigações de todos os atores da unidade escolar?

- A- sim
- B- não

6- Como foi concebido esse Regimento Interno?

- A- pelos dirigentes e orientadores educacionais
- B- por uma comissão de gestores e professores

- C- por uma comissão de professores
- D- por todos os atores membros da comunidade escolar
- E- o Regimento Interno não existe ou é omissão quanto a direitos e obrigações

7- Qual a penalidade mais grave aplicada ao aluno nos casos de indisciplina ou violência escolar?

- A- expulsão
- B- transferência compulsória
- C- suspensão
- D- advertência

8- Qual a penalidade mais leve aplicada ao aluno nos casos de indisciplina ou violência escolar?

- A - advertência
- B - prestação de serviço à comunidade escolar
- C - aconselhamento escolar

9- Qual o caso de indisciplina e/ou violência mais grave praticada por alunos ocorrido no ambiente escolar durante o ano de 2012?

- A- agressão física a aluno
- B- agressão física a professor
- C- uso de drogas e/ou entorpecentes
- D - furto de bens e pertences

10- Qual o local da unidade escolar onde ocorre com mais frequência a violência escolar?

- A - na sala de aula
- B - no pátio da escola
- C - nos corredores
- D - nos sanitários

11- Há quanto tempo se dedica à gestão escolar?

- A - menos de 5 anos
- B - mais de 5 anos
- C - mais de 10 anos

12- Qual sua primeira reação quando seus professores comunicam casos de violência?

- A - preocupa-se imediatamente em buscar soluções ao problema assumindo a liderança
- B – encaminha à orientação pedagógica para que resolvam os problemas sem intervir diretamente
- C - aplica as penalidades previstas em Regulamento Interno
- D -aplica normas diferentes a cada caso concreto
- E- abre processo administrativo para apurar o ocorrido

13- Quando os alunos reincidem em suas práticas violentas como gestor você:

- A - cumpre o regimento interno ao “pé da letra”
- B - busca paliativos para não tomar decisões drásticas
- C - propõe alternativas não previstas no regimento interno

14- A quem se deve os atos de indisciplinas mais comuns?

- A - aos professores

- B - aos alunos
- C - a um ou outro, dependendo do caso
- D - a questões externas

15- Qual a falha mais comum entre os professores que provocam indisciplina em sala de aula?

- A - não motivam seus alunos
- B - não planejam bem suas aulas
- C - não sabem comunicar-se ou são aborrecidos
- D - não envolvem os alunos nas atividades
- E - são agressivos e depreciam seus alunos
- F - exigem de seus alunos mais que deveriam
- G - são muito tolerantes e não impõem limites

16- Quanto às causas de indisciplina ou violência escolar, a seu juízo qual é a que exerce mais influência no comportamento dos alunos?

- A - a família
- B - a escola e seus professores
- C - as más companhias
- D - a hereditariedade ou a personalidade
- E - aos meios de comunicação
- F - sua natural rebeldia ante o sistema

17- Quando foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de direitos humanos tais com: igualdade de gênero, discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, direito das minorias?

- A - há muito tempo
- B - recentemente
- C - nunca

18- Você já recebeu de alguma capacitação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

- A - há muito tempo
- B - recentemente
- C - nunca

19- Quando foi a última vez que recebeu capacitação referente ao manejo de grupos pertinente a tratamento de violência escolar ou a convivência pacífica para a cultura da paz?

- A- há muito tempo
- B- recentemente
- C- nunca

20- Qual foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de gestão escolar?

- A- há muito tempo
- B- recentemente
- C- nunca

APÊNDICE D

Série	Sexo	Idade	Questionário Alunos																								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
2° A	M	15	C	C	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	C	C	A	
2° A	M	16	B	B	A	A	E	B	C	B	A	A	A	A		C	A	A	B	A	A	A	A	A	C	A	
2° A	M	16	B	A	B	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A		
2° A	M	16	A	A	B	A	A	B	B	B	A	A	A		A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	A		
2° A	M	17	A	B	D	A	A	C	C	B	B	B	B	A	B	F	B	B	B	B	A						
2° A	M	16	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	D	A		
2° A	M	17	B	A	B	A	A	D	D	B	A	A	A		A	A	A	A	A	D	A	B	A	A	A		
2° A	F	18	D	B	C	A	A	B	C	B	A	A	A		A	A	C	A	A	A	A	C	D	A	C		
2° A	F	18	D	A	C	A	A	D	B	B	A	A	C	A		A	A	A	B	B	A	A	A	A	B		
2° A	F	16	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	B	B	A	A	A	B	A		
2° A	F	16	A	A	B	A	A	C	B	A	A	A	A		A	A	A	A	B	B	A	A	A	B	A		
2° A	F	16	A	B	C	A	A	B	C	B	A	A	B	B		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
2° A	F	16	A	B	C	A	A	C	C	B	B	A	B	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
2° A	F	15	B	B	B	A	A	B	C	A	B	D	D	D	C	C	E	C	C	B	B	D	D	A	C		
2° A	F	15	A	A	B	A	A	B	C	A	B	D	D	D	C	C	B	C	C	B	B	D	C	A	C		
2° A	F	16	A	A	B	A	A	C	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	C	A		
2° A	F	16	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	C		
2° A	F	15	A	B	C	B	D	C	B	A	B	A	D	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
2° A	F	15	A	A	B	A	C	C	B	B	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
2° A	F	16	A	A	D	A	A	C	C	B	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	C	A	A	C		
2° A	F	15	A	A	C	B	A	C	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	D		
2° A	F	15	A	B	C	A	A	C	C	B	B	D	B	B	C	A	B	B	B	A	A	A	A	A	A		
2° A	F	15	B	A	B	A	D	B	A	B	A	A	B	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	14	A	A	B	B	C	A	A	B	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	C	A	A	D		
1° A	M	15	A	A	C	A	A	C	B	A	B	B	C	B	A	B	E		D	B	B	A	C	B	A		
1° A	M	14	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	15	B	A	A	B	E	C	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	16	B	B	D	A	D	B	B	A	A	A	B	A		A	A	A	B	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	15	A	A	D	A	E	B	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	D		
1° A	M	15	A	B	B	B	A	D	B	B	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B		
1° A	M	15	B	B	A	A	D	B	A	B	A	A	B	A		A	A	A	A		A	A	A	C	A		
1° A	M	15	C	A	B	A	A	A	A	A	B	D	B	A		A	A	A	A	B	B	A	B		D		
1° A	M	15	C	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	16	A	A	D	A	E	D	A	A	A	A	C	B	B	B	E	C	B	C	D	A	A	D	A		
1° A	M	16	B	A	A	B	E	A	B	B	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	15	B	A	B	A	E	A	D	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	B	A	B	B	A		
1° A	M	15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	15	B	B	A	A	A	A	B	B	A	A	B	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B		
1° A	M	15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
1° A	M	15	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	C	B	C	B	E	B	B	B	A	A	A	C	A		
1° A	M	15	A	A	B	A	A	B	B	B	B	B	C	B	A	B	E	C	B	A	A	A	A	A	A		
1° A	F	15	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	C	B	A	C	E	B	D	A	A	A	A	A	A		

8ºA	M	13	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	
8ºA	M	13	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
8ºA	M	15	B	A	B	B	E	B	B	B	B	D	B	B	C	A	A	A	A	A	A	D	A	A	A	D	A	
8ºA	F	13	B	A	B	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A		
8ºA	F	13	B	B	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
8ºA	F	13	B	A	B	A	A	B	B	B	A	A	C	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
8ºA	F	13	A	B	B	B	A	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
8ºA	F	13	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	C	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
8ºA	F	12	A	B	B	A	A	A	B	B	A	A	B	C	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	C	D	C	B
8ºA	F	13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A
8ºA	F	13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
8ºA	F	12	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8ºA	F	13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8ºA	F	13	B	B	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
8ºA	F	12	B	A	B	A	A	B	B		A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8ºA	F	13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8ºA	F	13	B	B	B	A	E	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	C	A	A		C	A	
8ºA	F	12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
8ºA	F	12	A	A	B	A	D	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	B	A	A	A	A	A	C	B	A	
8ºA	F	12	B	B	A	A	D	B	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A	
8ºA	F	12	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A

Total de Alunos: 109

Idade Média dos Alunos:

14,3084112

Pergunta n. 1

Com quem você mora ?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

65	A	Com meu pai e minha mãe.
37	B	Com um deles.
5	C	Com outros familiares.
2	D	Com outras pessoas que não são meus parentes.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 2

Com se sente em casa?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

74	A	À vontade, pois me dou bem com meus familiares.
33	B	Normal nem bem nem mal.
2	C	Não me sinto bem nem a vontade.
0	D	Tratam-me mal.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 3

Com se sente na escola ?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

33	A	Muito bem.
51	B	Normal.
17	C	Às vezes não me sinto bem nem à vontade.
8	D	Muito mal, não gosto da escola.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 4

Sente medo de vir à escola ?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

o

88	A	Nunca.
21	B	Alguma vez.
0	C	Mais de três ou quatro vezes durante a semana.
0	D	Quase todos os dias.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 5

Qual a causa principal de seu medo?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

o

76	A	Não sinto medo.
0	B	Algum professor ou professora.
5	C	Algum colega ou colegas.
12	D	Não saber fazer as atividades de sala de aula.
15	E	Outros motivos.
1		Não Respondeu

Demonstração em (%)

Pergunta n. 6

Como se relaciona com seus colegas de classe?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

49	A	Eu me dou bem e tenho muitos amigos.
38	B	Eu me dou bem com a maioria deles, mas nada em especial.
14	C	Eu me dou bem, pois tenho dois ou três amigos.
8	D	Eu não tenho quase amigos ou amigas.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 7

Em geral, como você é tratado pelos professores?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

36	A	Muito bem.
56	B	Normal.
15	C	Regular, nem bem nem mal.
2	D	Mal.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 8

Você se sente deixado de lado ou desprezado por seus colegas?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

11	A	Nunca.
48	B	Algumas vezes.
0	C	Mais de quatro vezes.
2	D	Quase todos os dias, Quase sempre.
1		Não Respondeu.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 9

Sente que algum ou alguns de seus colegas tem abusado de você, ameaçaram, trataram mal ?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultad

o

83	A	Nunca.
25	B	Algumas vezes.
0	C	Mais de quatro vezes.
0	D	Quase todos os dias, quase sempre.
1		Não Respondeu.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 10

Desde quando ocorrem essas coisas com você?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

45	A	Não brigam comigo, nunca me ameaçaram, nunca me trataram mal.
9	B	Há pouco tempo, há algumas semanas.
1	C	Desde o início do ano de 2012
8	D	Faz tempo, desde o ano passado ou há tempo.
1	Não Respondeu	

Pergunta n. 11

Como você se sente com essa situação?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

63	A	Não brigam comigo.
24	B	Não me incomodo.
18	C	Não gosto disso, preferiria que não ocorresse essa situação.
4	D	Mal, não sei o que fazer para que isso não ocorra mais.

*Demonstração
em (%)*

Pergunta n. 12

De que forma brigam com você?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

85	A	Não brigam comigo.
19	B	Insultam-me põe-me apelido riem de mim.
1	C	Agridem-me, danificam meus materiais, furtam coisas de mim.
4	D	Fazem pouco caso de mim, ameaçam-me, chantageiam-me.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 13

Onde está quem agride ou persegue você?

60	=	Amostra Total
----	---	---------------

Resultado

30	A	Em minha classe.
8	B	Não é da minha classe, mas da mesma série.
22	C	Não é da minha série, mas estuda na mesma escola.
57	Não Responderam.	

Demonstração em (%)

Pergunta n. 14

Quem briga com você ou molesta?

107	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

95	A	Não me molesta ou brigam comigo.
7	B	Um colega ou vários colegas.

5	C	Uma colega ou varias colegas.
0	D	Meninos e meninas.
0	E	Todo mundo
2	Não Responderam.	

Pergunta n. 15

Que local da escola acontece esses fatos? Assinale apenas um local.

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

83	A	Isso não acontece comigo, me tratam-me bem.
6	B	No pátio.
3	C	Nos corredores.
2	D	No banheiro.
10	E	Na sala de aula.
4	F	Em todos os lugares.
1	Não Respondeu	

Demonstração em (%)

Pergunta n. 16

Você fala desses problema com alguém? Esses acontecimentos o magoam?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

83	A	Não acontece essas coisas comigo.
14	B	Com um ou vários amigos.

9	C	Com minha família.
1	D	Com o professor.
1	Não Respondeu	

Pergunta n. 17

Alguém intervém quando isso ocorre? Assinale apenas uma resposta.

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

76	A	Nunca acontece essas coisas comigo.
23	B	Sim, algum amigo ou amiga.
6	C	Algum professor ou outro adulto.
4	D	Ninguém intervém.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 18

E você briga ou molesta alguém, trata mal algum colega?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

82	A	Nunca briguei ou tratei mal alguém.
25	B	Alguma vez.
1	C	Mais de quatro vezes, desde o início do ano.
0	D	Quase todos os dias.
1	Não Respondeu.	

Pergunta n. 19

Quando você briga ou molesta um colega o que fazem os demais?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

84	A	Não brigo nem molesto ninguém.
20	B	Nada.
1	C	Desprezam-me, não gostam de mim.
4	D	Unem-se a mim.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 20

Qual sua opinião com os colegas que brigam ou molestam os colegas?

109	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

98	A	Não gosto de quem faz isso.
4	B	Parece-me normal.
2	C	Compreendo que façam isso com alguns colegas mas não com todos.
5	D	Compreendo que façam isso com quem merece.
0	E	fazem muito bem.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 21

Se você intimida ou maltrata algum colega, por que faz isso?

108	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

87	A	Não faço isso com ninguém.
11	B	Por brincadeira.
9	C	Porque também outros fazem isso comigo.
1	D	Porque é mais fraco que eu.
1	Não Respondeu.	

Pergunta n. 22

Como se sente quando você intimida um colega?

107	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

94	A	Não faço isso com ninguém
6	B	Por brincadeira.
5	C	Porque também outros fazem isso comigo.
2	D	porque é mais fraco que eu
2	Não Responderam.	

Pergunta n. 23

Em determinada ocasião acredita que você também poderia molestar algum colega seu?

107	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

92	A	Nunca fiz e nem faria.
1	B	Faria se estivesse com um grupo que também faz isso.
7	C	Creio que me acovardaria.
7	D	Creio que o faria.
0	E	Com certeza o faria.
2		Não Responderam.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 24

O que você faz quando molestem muitos de seus colegas?

107	=	Amostra Total
-----	---	---------------

Resultado

59	A	Intervenho para que parem.
27	B	Informo um adulto (professor familiar).
13	C	Não faço nada, ainda que ache que poderia fazer.
8	D	Não faço nada, não é problema meu.
0	E	Ajudado molestem ainda mais ou incentivo.
2		Não Responderam.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 25

Você tem se unido a um amigo ou a um grupo para molestar outros colegas?

108 = Amostra Total

Resultado

105	A	Não me meto com ninguém.
1	B	Uma ou duas vezes.
1	C	Algumas vezes.
1	D	Quase todos os dias.
1		Não Respondeu.

Demonstração em (%)

APENDICE E

Série	Questionário Professores																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2° A	C	A	C	B	C	A	A,B,G, H,I,J		B, C	A,C	B		A,B,C,D, E,F,G	A		B	B,C	A,C, E,F	B	B
2° A	A	C	C	B	C	A	A,B,G ,H	B	B	D	D	B	G	G	B	G	C	C	B	B
2° A	C	C	C	C	C	C	A,B,C, G,H	B	A	A	D	A	G	C	C	D	C	A	B	B
2° A	C	C	B	C	C	A	A,C,G,J	C	B	B	C	A	A,B,E,G	D,E, F,G	C	C,E		A	B	B
1° A	C	B	C	B	C	B	A,B,G, H		B	C	A		G	G			C	A	D	D
1° A	A	C	C	B	A	C	C	D	B	C	C	A	F	A	D	G	C	A	B	B
1° A	C	C	C	B	A	A	A,B,G, H,J	D	A	A	B	A	A,B,D,G	A,D, E,G	B	A,D,G	B	A	B	D
9° A	C	C	C	C	B	C	A,J	A	A	A		A	G	A	B	G	C	A	B	B
8° A	A	A	C	A	C	C	A,B,G	A	A	C	D	A	C,G	C	B	B	B	C	B	B

							,H													
8ºA	B	A	A	C	C	A	A,B,C, G,H	D	C	B	D	C	A,B,C,G	D,E, F,G	D	A,C	C	C	B	A
8ºA	B	A	A	C	C	A	A,B,C, G	D	B	A	D	C	A,B,E	B,D,E	C	A,B	B	A	B	B

Pergunta n. 1

Quando foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de direitos humanos tais com: igualdade de gênero, discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, direito das minorias ?

Resultado

3	A	Há muito tempo.
2	B	Recentemente.
6	C	Nunca.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 2

Você já recebeu de alguma capacitação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

Resultado

4	A	Há muito tempo.
1	B	Recentemente.
6	C	Nunca.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 3

Quando foi a última vez que recebeu capacitação referente ao manejo de grupos pertinente a tratamento de violência escolar ou a convivência pacífica para a cultura da paz ?

Resultado

2	A	Há muito tempo.
1	B	Recentemente.
7	C	Nunca.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 4

Como você avalia a violência escolar dentro do sistema educacional do país ?

Resultado

1	A	Grave.
5	B	Muito grave.
5	C	Aumenta a cada dia.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 5

Há quanto tempo se dedica à docência ?

Resultado

2	A	Menos de 5 anos.
1	B	Mais de 5 anos.
8	C	Mais de 10 anos.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 6

Como você sente o grau de violência dentro de sua unidade escolar ?

Resultado

6	A	Grave.
1	B	Muito grave.
4	C	Aumenta a cada dia.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 7

Quais destes atos de violência aconteceram em sua unidade escolar no último ano ?

Resultado

10	A	Provocação verbal entre alunos.
8	B	Agressão física entre alunos.
5	C	Provocação verbal com os professores.
0	D	Agressão física a professores.
0	E	Exibição de armas de qualquer natureza.
0	F	Uso de armas contra alunos ou professores.
9	G	Roubos ou furtos.
7	H	Vandalismos ao patrimônio público escolar.
1	I	Uso de drogas.
4	J	Discriminação étnica ou social.
0	K	Abuso sexual, entre alunos.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 8

Sua escola possui uma política pública e consistente para tratar os problemas da pergunta anterior ?

Resultado

2	A	Há regulamentação e esta é respeitada.
2	B	Não há regulamentação.
1	C	Há regulamentação, mas não se respeita ou não se cumpre.
4	D	Há regulamentação, mas é muito tolerante ou inadequada.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 9

Quais destes casos são mais aplicáveis em sua unidade escolar ?

Resultado

4	A	Há equipe especializada para tratar os casos de violência.
6	B	Não há equipe especializada para tratar os casos de violência.
2	C	Há equipe para tratar os casos de violência, mas não são eficazes.
0	D	Cada professor deve tratar os casos de violência sob sua coordenação sem equipe especializada.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 10

Qual a primeira reação de seus superiores frente a casos de violência?

Resultado

5	A	Preocupam-se imediatamente em buscar soluções ao problema assumido a liderança
2	B	ordenam a terceiros que resolvam os problemas sem intervir diretamente
4	C	aplicam as penalidades previstas em regulamento interno
0	D	improvisam soluções a cada caso concreto por não haver regulamento interno

Demonstração em (%)

Pergunta n. 11

Qual é a maior penalidade aplicável em casos de violência escolar?

Resultado

1	A	Expulsão do aluno.
2	B	Transferência compulsória.
2	C	Envio do aluno ao conselho tutelar.
5	D	Suspensão por um ou mais dias.
0	E	Tarefas em horário alternativo aos alunos em sala de aula.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 12

Quando os alunos reincidem em suas práticas violentas os gestores escolares?

Resultado

6	A	Cumprem o regulamento interno ao "pé da letra".
1	B	Buscam desculpas ou paliativos para não tomar decisões drásticas.
2	C	Propõe alternativas não previstas em regulamento interno.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 13

Qual o tipo de indisciplina mais comum em sala de aula?

Resultado

5	A	Não prestar atenção.
5	B	Conversar fora de seu lugar.
3	C	São inquietos.
2	D	São desobedientes.
3	E	Faltam com o respeito.
2	F	Agridem-se mutuamente.
9	G	Não estudam nem fazem as tarefas.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 14

Que atos de indisciplinas se devem a suas limitações como docentes?

Resultado

3	A	Não prestar atenção.
1	B	Conversar fora de seu lugar.
2	C	São inquietos.
4	D	São desobedientes.
4	E	Faltam com o respeito.
2	F	Agridem-se mutuamente.
5	G	Não estudam nem fazem as tarefas.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 15

A quem se deve os atos de indisciplinas mais comuns?

Resultado

0	A	Aos professores.
4	B	Aos alunos.
3	C	A um ou outro, dependendo do caso.
2	D	A questões externas.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 16

Qual a falha mais comum entre os professores que provocam indisciplina em sala de aula?

Resultado

3	A	Não motivam seus alunos.
3	B	Não planejam bem suas aulas.
2	C	Não sabem comunicar-se ou são aborrecidos.
2	D	Não envolvem os alunos nas atividades.
1	E	São agressivos e depreciam seus alunos.
0	F	exigem de seus alunos mais que deveriam.
4	G	São muito tolerantes e não impõem limites.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 17

Que necessita o professor para ter uma aula mais organizada e justa?

Resultado

0	A	Apenas de suas habilidades e planejamento escolar adequado.
4	B	Necessita de apoio dos gestores educacionais e de um regulamento mais rígido.
7	C	Necessita de apoio de equipe técnica multidisciplinar e um regulamento participativo. Elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 18

Quanto ás causas de indisciplina ou violência escolar, a seu juízo qual é a que exerce mais influência no comportamento dos alunos?

Resultado

8	A	Não motivam seus alunos.
0	B	Não planejam bem suas aulas.
4	C	Não sabem comunicar-se ou são aborrecidos.
0	D	Não envolvem os alunos nas atividades.
1	E	São agressivos e depreciam seus alunos.
1	F	Exigem de seus alunos mais que deveriam.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 19

Qual o grau de participação de pais e representante legal na comunidade escolar ?

Resultado

0	A	Grande.
10	B	Fraca.
0	C	Inadequada.
1	D	Inexistente.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 20

Qual o grau de participação dos alunos quando chamados a colaborar ou opinar em questões relativas ao cotidiano da vida escolar ?

Resultado

1	A	Grande.
8	B	Fraca.
0	C	Inadequada.
2	D	Inexistente.

Demonstração em (%)

APENDICE F

Questionário Gestores

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	D	A	B	A	D	D	C	D	A	C	B	A	B	B,C,E	A,C	A	C	B	B
A	D	A	C	A	D	D	C	D	A	A	B	A	B	B,E,G	A,C	A	C	C	B
A	A	A	D	A	D	C	A	A	A	B	B	A	B	A	A	B	B	B	B
B	A	A	B	A	D	C	C	A	B	C	B	A	B	A	A	A	A	B	A
A	B	A	C	A	D	C	A	D	A	B	B	A	B	G	C	A	B	B	A

Pergunta n. 1

O Tipo de disciplina que se verifica hoje nas escolas é muito diferente do que existia há 20 anos?

Resultado

4	A	muito diferente
1	B	Diferente
0	C	pouco diferente

Pergunta n. 2

O que mudou nesses últimos 20 anos em relação à disciplina no ambiente escolar?

Resultado

2	A	O excesso de normas de proteção a crianças e adolescentes.
1	B	A falta de participação de pais e responsáveis pelos alunos.
0	C	A falta de autoridade e domínio de regência do docente em sala de aula.
2	D	A falta de políticas públicas em educação para lidar com a indisciplina e a violência.

Pergunta n. 3

Como você sente o grau de violência dentro de sua unidade escolar?

Resultado

5	A	Grave.
0	B	Muito grave.
0	C	Aumenta a cada dia.

Pergunta n. 4

Qual seu nível de conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos humanos?

Resultado

0	A	Nenhum.
2	B	Pouco.
2	C	Razoável.
1	D	Elevado.

Pergunta n. 5

A Escola possui um Regimento Interno, onde constem direitos e obrigações de todos os atores da unidade escolar?

Resultado

5	A	Sim
0	B	Não

Pergunta n. 6

Como foi concebido esse Regimento Interno?

Resultado

0	A	Pelos dirigentes e orientadores educacionais.
0	B	Por uma comissão de gestores e professores.
0	C	Por uma comissão de professores.
5	D	Por todos os atores membros da comunidade escolar.
0	E	O Regimento Interno não existe ou é omissão quanto a direitos e obrigações.

Pergunta n. 7

Qual a penalidade mais grave aplicada ao aluno nos casos de indisciplina ou violência escolar?

Resultado

0	A	Expulsão.
---	----------	-----------

0	B	Transferência compulsória.
3	C	Suspensão.
2	D	Advertência.

Pergunta n. 8

Qual a penalidade mais leve aplicada ao aluno nos casos de indisciplina ou violência escolar?

Resultado

2	A	Advertência.
0	B	prestação de serviço à comunidade escolar.
3	C	aconselhamento escolar.

Pergunta n. 9

Qual o caso de indisciplina e/ou violência mais grave praticada por alunos ocorrido no ambiente escolar durante o ano de 2012?

Resultado

2	A	Agressão física a aluno .
0	B	Agressão física a professores.
0	C	Uso de drogas e/ou entorpecente?
3	D	Furto de bens e pertences.

Pergunta n. 10

Qual o local da unidade escolar onde ocorre com mais frequência a violência escolar?

Resultado

4	A	Na sala de aula.
1	B	No pátio da escola.
0	C	Nos corredores.
0	D	Nos sanitários.

Pergunta n. 11

Há quanto tempo se dedica à gestão escolar?

Resultado

1	A	Menos de 5 anos.
2	B	Mais de 5 anos.
2	C	Mais de 10 anos.

Pergunta n. 12

Qual sua primeira reação quando seus professores comunicam casos de violência?

Resultado

0	A	Preocupa-se imediatamente em buscar soluções ao problema assumindo a liderança.
5	B	Encaminha à orientação pedagógica para que resolvam os problemas sem intervir diretamente.
0	C	Aplica as penalidades previstas em Regulamento Interno.

0	D	Aplica normas diferentes a cada caso concreto.
0	E	Abre processo administrativo rara apurar o ocorrido.

Pergunta n. 13

Quando os alunos reincidem em suas práticas violentas como gestor você:

Resultado

5	A	Cumpre o regimento interno ao "pé da letra".
0	B	Busca paliativos para não tomar decisões drásticas.
0	C	Propõe alternativas não previstas no regimento interno.

Pergunta n. 14

A quem se deve os atos de indisciplinas mais comuns?

Resultado

0	A	aos professores
5	B	aos alunos
0	C	a um ou outro, dependendo do caso
0	D	a questões externas

Pergunta n. 15

Qual a falha mais comum entre os professores que provocam indisciplina em sala de aula?

Resultado

2	A	Não motivam seus alunos.
2	B	Não planejam bem suas aulas.
1	C	Não sabem comunicar-se ou são aborrecidos .
0	D	Não envolvem os alunos nas atividades .
2	E	São agressivos e depreciam seus alunos .
0	F	exigem de seus alunos mais que deveriam .
2	G	São muito tolerantes e não impõem limites.

Demonstração em (%)

Pergunta n. 16

Quanto às causas de indisciplina ou violência escolar, a seu juízo qual é a que exerce mais influência no comportamento dos alunos?

Resultado

4	A	A família.
0	B	A escola e seus professores .
3	C	As más companhias .
0	D	A hereditariedade ou a personalidade.
0	E	Aos meios de comunicação.

0	F	Sua natural rebeldia ante o sistema.
---	----------	--------------------------------------

Pergunta n. 17

Quando foi a última vez que você recebeu capacitação referente a questões de direitos humano tais como: igualdade de gênero, discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, direito das minorias?

Resultado

4	A	Há muito tempo.
1	B	Recentemente.
0	C	Nunca.

Pergunta n. 18

Você já recebeu de alguma capacitação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

Resultado

1	A	Há muito tempo.
2	B	Recentemente.
2	C	Nunca.

Pergunta n. 19

Quando foi a última vez que recebeu capacitação referente ao manejo de grupos pertinente a tratamento de violência escolar ou a convivência pacífica para a cultura da paz?

Resultado

0	A	Há muito tempo.
4	B	Recentemente.
1	C	Nunca.

Pergunta n. 20

Qual foi a ultima vez que você recebeu capacitação referente a questões de gestão escolar?

Resultado

2	A	Há muito tempo.
3	B	Recentemente.
0	C	Nunca.

APÊNDICE H

DIRETRIZES PARA UMA PROPOSTA DE PROGRAMA DE MEDIAÇÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A proposta ora apresentada sugere um programa de mediação de pares que, como o próprio nome já diz, não conta com a participação de mediadores externos, isto é, outros profissionais da comunidade atuando como mediadores nas questões entre alunos e entre alunos e professores.

No Brasil a literatura sobre o tema é muito escassa e há poucos programas dessa natureza já avaliados, assim os aportes aqui trazidos baseiam-se na literatura espanhola que já tem tradição na temática há mais de vinte anos com uma farta literatura especializada.

Antes de abordar o programa em especial, é importante traçar princípios e conceitos

acerca da mediação escolar e do papel dos mediadores em um programa de mediação entre pares.

Mediação, palavra que vem do latim *mediatione*, interveniência, intermediação, é um dos meios voluntários de solução de conflitos, por intermédio do qual duas ou mais pessoas buscam obter uma solução consensual, que possibilite preservar o relacionamento entre elas.

No final da década de 80, a mediação surge no cenário brasileiro como uma ferramenta nova, baseada na aplicação de conhecimentos oriundos da Sociologia, do Direito, da Psicologia, para se tornar uma prática voltada à solução de conflitos na esfera privada.

Trata-se, portanto, de uma prática interdisciplinar que visa, principalmente, à construção de um espaço entre pessoas em conflito que permita perceber e reconhecer as diferenças, discutir as divergências, negociar convergências possíveis, criar vínculos, transformar possibilidades a partir do diálogo onde os participantes reconhecem a si mesmos e reconhecem a perspectiva do outro como protagonistas de experiências e comportamentos. Apropriando-se de seu próprio poder de pessoas (empoderamento) pertencentes a um grupo social criam possibilidades para a retomada do crescimento e desenvolvimento das relações estagnadas pelo conflito.

Ao atuar, o mediador tem como ponto central para o seu trabalho de facilitação, pessoas cuja comunicação, por motivos diversos, deteriorou-se. Em um contexto controverso, as diferenças, ao invés de levar a um entendimento, levam a desencontros e discussões que dificultam ou impossibilitam uma negociação razoável da questão.

Apesar de a globalização estar tomando conta de inúmeros espaços em nossas vidas, permanecem diferenças culturais importantes entre as sociedades contemporâneas. No contexto mais amplo da mediação é importante avaliar as diferenças socioculturais das pessoas participantes do processo, pois elas se constituem e são constituídas pelo sistema de crenças compartilhado que engloba, entre outras particularidades, (DUQUE, 2001, p. 276):

- a) a visão de mundo, b) a ontologia da realidade ou crenças sobre a natureza do mundo e causalidade, c) a epistemologia tácita ou teorias de conhecimento que formam seu arcabouço intelectual e d) a estruturação dos processos cognitivos e emocionais que constituem o seu potencial humano.

A mediação, por ser baseada num acordo de vontades e transcender a solução do conflito tem como fio condutor transformar um contexto adversarial em colaborativo. Seguindo alguns princípios básicos que a norteiam enquanto processo.

PRINCÍPIOS NORTEADORES:

Caráter voluntário: respeita o princípio da autonomia da vontade das partes;

Diligência dos procedimentos: assegurar a qualidade do processo e cuidar ativamente de todos seus princípios norteadores incluindo boa fé e lealdade das práticas aplicadas;

Flexibilidade: tanto na linguagem como nos procedimentos de modo que atenda às necessidades tanto do contexto quanto das pessoas envolvidas no processo;

Segurança e sigilo: os fatos, as experiências compartilhadas, as possibilidades para a solução do conflito e as escolhas que ocorrem durante a mediação são sigilosos e privilegiados sempre respeitando o princípio da autonomia da vontade das partes nos termos por ela convencionados.

Fonte própria

Como a mediação atua em processos de alto nível de complexidade (processos de tomada de decisão, resolução de problemas e autonomia) que são operações mentais representadas na consciência de cada pessoa, portanto, experiências subjetivas de caráter reflexivo cujos significados podem referir-se a conteúdos diversos, consoante as outras pessoas, às circunstâncias e ao contexto. Tanto a introspecção quanto à reflexão criam os significados utilizados nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas. Esses significados são verbalmente codificados, porém, considerando seu caráter retrospectivo, deixa a experiência consciente vulnerável a omissões, racionalizações e interpretações do sujeito que descreve então o que julga ter feito ou ouvido é expresso pela linguagem e dimensionado de acordo com as experiências autobiográficas e narrativas.

Assim sendo, o processamento da informação se dá a partir de processos cognitivos que são semelhantes a todos os seres humanos. A plasticidade dos processos cognitivos torna-os maleáveis e particulares a cada pessoa em determinado grupo social havendo também, variações de acordo com as diferenças culturais que incluem visão de mundo, hábitos, sistemas de pensamento e padrões de comunicação.

A metafísica cultural estrutura e orienta o *modus vivendi e modus operandi* dos atores sociais. Segundo (REDORTA, 2008, p.37)

Tanto a organização social quanto as práticas sociais influenciam o desenvolvimento e o uso de processos cognitivos que podem ter características dialéticas ou lógicas. Ao estudar as diferentes escolas filosóficas clássicas, observar a atuação de colegas com profissões de origem diversas a atuando como mediadores verifiquei que duas grandes correntes de pensamento estruturam e organizam as sociedades, diferenciando-as tanto na organização social quanto na estrutura cognitiva de seus membros o que nos leva a acreditar na existência de uma correlação entre fatores sociais, cognição e expressão afetiva.

Escola holística ou Oriental cujo pensamento é predominantemente dialético e a compreensão do comportamento é fenomenológica.

Escola Grega ou Ocidental que privilegia o raciocínio lógico formal, analítico e a necessidade de categorização e regras para compreensão do comportamento humano.

Fonte própria

Por caminhos diferentes, ambas as escolas têm investigado a formação e o desenvolvimento do pensamento humano, das emoções e da espiritualidade.

As sociedades holísticas – como as de filosofia taoísta e confucionista – enfatizam a importância da vida em comunidade, isto é, o indivíduo é parte de uma rede social e o comportamento individual é guiado pela expectativa do grupo. A harmonia do grupo é valorizada para que as expectativas e os deveres para com todos sejam atendidas. Assim, confrontações, debates e a linguagem adversarial ficam desencorajadas. Embora os chineses tenham sido autores de descobertas importantes como sistemas de irrigação, a cartografia quantitativa e técnicas de imunização estas não repousam em uma teoria científica de investigação, mas sim como o resultado de reflexões práticas em estreita relação com os movimentos da natureza e nas relações circulares de causa e efeito. O confucionismo defende que conhecimento e sistemas de pensamento pressupõem uma ação ou comportamento como consequência esperada e natural. A filosofia chinesa prioriza a intuição e a observação empírica para a construção de seus sistemas de saber. Prevalece uma visão holística do ser e do existir, não se fazendo distinção entre natureza, humano e espiritualidade. Em resumo, em sociedades de pensamento holístico

a) a visão do contexto é sempre o todo;

b) a observação dos fenômenos leva sempre em consideração o objeto e o seu campo ou a figura e o fundo;

c) explica e prevê eventos com base nas relações figura/fundo ou causa e efeito sempre numa fenomenologia circular. (REDORTA, 2008, p.37).

O conhecimento é, portanto, adquirido a partir da experiência dentro de uma dialética que enfatiza os processos de mudança, o reconhecimento da contradição e da necessidade de múltiplas perspectivas que possibilite encontrar o caminho do meio entre proposições paradoxais.

Uma sociedade organizada sob a égide da dialética desencoraja a confrontação e o debate e coloca aquele se envolve em uma ação contra outro em situação difícil perante a comunidade.

A característica mais marcante presente em todos os períodos que compõe a escola Grega consiste no exercício do poder individual transmitido pela linhagem masculina e

preocupado em perpetuar o culto da tribo, da família ou da pátria. Pessoas, envolvidas socialmente desenvolvem uma prática social baseada na individualidade e, embora acreditassem na influência dos deuses em suas vidas, o agir humano era baseado no princípio da arrogância onde cada cidadão desenvolvia suas capacidades vivendo de acordo com estas escolhas, porém, sempre em consonância com a leis criadas por um conselho de cidadãos que poderiam, a qualquer momento, ser submetidas ao debate e alteradas mediante uma argumentação coerente. A sociedade foi se constituindo a partir de pequenos grupos funcionais que foram se integrando a outros até formarem a cidade.

Observa-se que na formação de um espaço social mais amplo, nenhum dos grupos constituintes perdeu sua individualidade ou independência. Acima dos grupos criou-se um governo comum constituído pelas possibilidades de argumentação e debate de ideias, pois a partir do argumento os espaços sociais poderiam ser modificados e adaptados ao momento. Assim, a vida privada submete-se ao Estado e à religião.

No que concerne à natureza, a preocupação centrava-se na necessidade de se criar modelos dos objetos e fenômenos da natureza. A categorização dos objetos, as leis genéricas para explicar a natureza e sistematizar tanto a descrição quanto prever a replicação eram centrais à cultura grega tornando-se os alicerces da cultura ocidental.

A visão de um mundo racional pressupõe que a natureza é um sistema racional (ordenado), regido por leis que um método científico (racional) pode descobrir. Exclui o acaso, porém através da teoria da probabilidade, permite a imprevisibilidade.

A história e cultura gregas são um exemplo da estreita relação que existe entre as ideias produzidas pela inteligência humana e o estado social de seu povo. Partindo da religião, o Estado grego consagra a família e forma uma entidade maior, a cidade organizada e regulamentada do mesmo modo que foi organizada a família.

Aspectos psicossociais da vida em sociedade dos antigos Chineses e Gregos estão, ainda hoje, representados nos sistemas de pensamento das principais culturas da atualidade: culturas voltadas para o coletivismo e culturas voltadas ao individualismo. Suas crenças metafísicas são o reflexo de suas práticas sociais dando origem às diferentes abordagens para as questões científicas, matemáticas e filosóficas: o sistema holístico ou sintético de pensamento de questionamento dialético e o pensamento analítico de questionamento lógico-formal.

SISTEMA HOLÍSTICO	SISTEMA ANALÍTICO
ênfase na totalidade	ênfase na parte

caráter organicista	caráter mecanicista
emoção e intuição	razão e sensação
linguagem poético-metafórica	linguagem matemática
inclinação dedutiva	inclinação indutiva
sincronicidade	relação causal
sociedade coletivista	sociedade individualista

A Pragmática da Comunicação Humana (BATESON, 1960, p.08), dá à linguagem o estatuto de comportamento considerando que existe uma relação entre comportamentos latentes e os comportamentos manifestos, ou seja, a organização do comportamento manifesto é determinado por operações mentais individuais e significativas a partir de uma experiência sensorial em dado contexto.

Através da linguagem o indivíduo toma decisões e resolve problemas sendo que a sequência de operações cognitivas se aplica ao problema tal como a pessoa (consciente ou não) o põe a si próprio permitindo que as atividades de representação simbólica sejam construídas e transformadas tanto a partir de estímulos do ambiente que irão acionar os dados episódicos (dados autobiográficos) e conhecimentos semânticos (conjunto de conhecimentos formais e informais) armazenados na memória como consequência de processos de aprendizagem.

Se a organização social influencia os processos cognitivos das pessoas tanto a dialética quanto a lógica são instrumentos utilizados na solução de conflitos. Pessoas inseridas em um contexto onde a existência social está construída sobre os alicerces da harmonia ao serem confrontadas com situações contraditórias (polaridades de opinião) tentarão transcender a contradição para encontrar um caminho intermediário. Em suma, o exercício da dialética leva à busca de solução entre os possíveis atendendo os princípios da harmonia social. Em contrapartida, pessoas inseridas em um contexto no qual predomina o raciocínio lógico e analítico, desenvolverão regras e categorias para conduzir debates e argumentos de acordo com a estrutura do princípio de não contradição. Resolvem seus conflitos baseados em regras pré-estabelecidas que, nem sempre, atendem às necessidades do contexto. Em resumo, as diferenças sociais entre as culturas orientadas para o coletivo e às orientadas para o individual estão presentes em nossas relações cotidianas. Como os processos de aprendizagem dependem das trocas intersubjetivas, pode-se dizer que fatores sociais influenciam a metafísica, a epistemologia e, também, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que irão influenciar o comportamento dos indivíduos quando diante de situações de conflito.

A atividade social é que imprime um significado às palavras. Para conhecer a

linguagem é preciso desenvolver a capacidade de penetrar em várias redes de convenções que formam a base da intersubjetividade e comunicação significativa e participativa entre pessoas.

A concepção de linguagem como ação e instrumento de trabalho para o mediador fez-se reconhecer e aceitar como princípio norteador do mediador o papel das múltiplas diferenças que coexistem em uma comunidade (raça, credo, condição socioeconômica, cultura de origem, mitos, crenças e costumes). Ao mediar jovens de diferentes substratos sociais passa-se a entender melhor porque os estudantes discutem tão frequentemente na defensiva ou até mesmo através de brigas de pouca importância. Por outro lado, a estabilidade das amizades entre jovens (grupos de pares) que vivem nas ruas baseiam-se na necessidade de reduzir a solidão, a insegurança e no apoio mútuo para eles resistirem à autoridade. Até que eles descubram o papel do mediador, são desconfiados e interagem utilizando principalmente jogos de linguagem reativos, agressivos e evitando ou rejeitando o contato. Quando se entende o papel do mediador e o aceita, o tom da conversa muda.

Este estudo nos deu uma nova linguagem e nos fizeram pensar profundamente em como desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para o desenvolvimento dos potenciais positivos, voltados ao bem coletivo e ancorado no diálogo e no re-enquadre positivo de histórias de sofrimento, violência e dor. Lembremo-nos então de Paulo Freire que denunciou o poder desumanizador da dinâmica opressiva do método bancário de educação, e o quanto fica evidente que a falta de participação dos alunos do Ensino Médio em processos decisórios de sua comunidade, inclusive na escola, acende a resistência e, conseqüentemente a hostilidade, agressão e violência.

A linguagem, os significados sociais compartilhados ajudam a amoldar a qualidade dos vínculos nas crianças sendo parte daquilo que viveram. Mais adiante, quando adolescentes, criam sua própria linguagem para proteger seus “segredos” de estranhos. Nossas convicções, sistemas conceituais, habilidades técnicas, rotinas estão embutidas em nossa linguagem cotidiana e vice-versa. As transformações (mais profundas que mudanças porque vão além do comportamento) não são independentes do contexto e seus produtos porque são formados e transformados continuamente em resposta às nossas práticas culturais e institucionais que os conservam e os transmitem.

Uma das forças do construcionismo social é a relatividade da realidade o que permite planejar modelos de intervenção adequados às pessoas e ao contexto atendendo às necessidades locais e explorando ativamente as possibilidades.

A escola é um dos contextos sociais onde tanto a cultura quanto os costumes e as crenças de uma sociedade se transformam de forma gradativa. Regras rigorosas que acanham

são questionadas e abrem espaços para ideias mais elevadas que levam ao falecimento de um regime abrindo um espaço social diferente, onde novas regras e critérios de relacionamento se abrem.

O contexto escolar, mesmo diante das pressões sociais voltadas para a cultura do individualismo e da arrogância, continua mantendo suas características coletivistas o que vem a beneficiar a introdução da mediação escolar de pares.

Mediação de Pares

Os programas de mediação de pares começaram a ser desenvolvidos no final da década de 70 e início da década de 80, como parte dos projetos de não violência promovidos pelas escolas da cidade de Nova York. Depois se expandiram para outras comunidades em vários países.

Diante de tantas alternativas de programas de mediação escolar existente na literatura espanhola, acredita-se que o mais eficaz seja a mediação entre pares, que empodera os alunos na solução de seus próprios conflitos sob a perspectiva e ótica dos mesmos.

A mediação de pares é um processo que capacita um grupo de alunos de uma escola para atuarem como mediadores nas disputas de seus pares. Por estarem inseridos na escola e serem colegas, a mediação de pares não é aplicável a todos os contextos e também não é apropriada para todos os tipos de disputa. Porém, trata-se de um instrumento valioso para que alunos assumam um controle maior sobre suas vidas e habilidades para resolver problemas e disputas. Na mediação de pares, o conflito é considerado positivo sendo essencial para proporcionar desafios e possibilidades de crescimento.

Objetivos da Mediação de Pares:
criar vínculos cooperativos e senso de comunidade na escola;
melhorar o ambiente de na aula pela diminuição da hostilidade e tensão;
desenvolver o senso de coletivismo;
melhorar as relações professor/aluno;
incrementar a participação dos alunos nos projetos da escola e da comunidade;
resolver conflitos menores entre pares que interferem nos processos educativos;
valorizar os alunos incrementando a autoestima;
mudar os parâmetros de comunicação e linguagem;
incentivar valores e responsabilidades pelo todo.

Fonte própria

No âmbito da escola a mediação não pode ser entendida como uma nova maneira de resolver conflitos, pois se trata muito mais de uma metodologia de ensino onde se privilegia a comunicação interpessoal em todos os níveis, possibilitando a reflexão e o pensamento complexo. Em cada escola, particular ou pública, existe uma grande diversidade de constelações familiares, culturais, econômicas, religiosas, éticas e morais. Temos uma

tendência cultural em agrupar por semelhanças e construir categorias. Toda classificação e categorização tende a promover a separação, a discriminação. Mais do que nunca, a sociedade pede a aceitação do outro como diferente de nós mesmos. O respeito pela diferença também inclui a necessidade de aceitar olhares diferentes, reflexões diferentes e conclusões diferentes no contexto da escola. Fazemos parte de um mundo diverso e complexo e a educação sabe disso, as escolas estão em processo de aprendê-lo.

Desenvolver e implementar um programa de mediação de pares em uma escola significa aceitar a complexidade que considera todas as experiências como multifacetadas que incluem os aspectos biológicos, étnicos, culturais, sociais, familiares, religiosos e espirituais. A partir da compreensão dos fenômenos complexos que ocorrem dentro da escola e em seu entorno, a mediação de pares pode vir a tornar-se uma realidade, pois esta implica um sistema de comunicação mais simétrico onde todos os envolvidos compartilhem de forma mais equitativa a distribuição do poder. A mediação de pares em sua meta função leva alunos e o corpo docente a exercerem a democracia desenvolvendo nos jovens as aptidões para viver e construir os valores da democracia que transcende os limites da escola para instalar-se na família e em toda a comunidade.

Trata-se de um processo que envolve o todo onde todos se beneficiam e todos são responsáveis pelo que acontece, seja por ação ou por omissão.

Formar jovens idôneos no manejo de deveres e direitos como pessoa e como membro de uma sociedade continua sendo tarefa da escola e da família. Como o espaço social da escola é mais amplo que o da família, a mediação de pares se apresenta com um bom começo para um processo de transformação das relações.

Os coletivos da comunidade escolar têm que estar dispostos a compartilhar a ideia de uma distribuição mais democrática do poder dentro da escola, isso é fundamental para que o programa tenha aderência e aceite de todos os atores envolvidos.

Elementos Fundamentais de um Projeto de Convivência Escolar – PEC:
seleção de alunos para serem capacitados;
equipe de Supervisão;
Instrutores;
protocolo de recepção dos casos;
divulgação do programa para os alunos;
divulgação para familiares e comunidade;
logística do programa;
implementação do Programa;
avaliação do Programa;
retroalimentação do programa.

Fonte própria

Cenário Atual

Há uma preocupação compartilhada por todos os profissionais engajados na implantação e implementação de programas de mediação de pares principalmente durante os Congressos na Itália (2000), México e Espanha (2001) e nos encontros setoriais da *ACR/2002 (Association for Conflict Resolution)* em se encontrar procedimentos eficientes para resolver os conflitos que se apresentam no cotidiano das escolas sejam estes entre alunos ou entre alunos e professores. A maioria dos casos apresentados referia-se à agressão e à violência que deverão ser sugeridas como disciplina escolar.

Os problemas de conduta observados tornaram-se tão sistemáticos que podem ser observados nas mais diversas situações e não mais enquanto casos esporádicos. Dessa feita, não basta preocupar-se com os aspectos evolutivos da criança e do jovem e de suas possíveis patologias, mas sim irmos mais além buscando as origens destes conflitos.

Aqueles que trabalham no contato direto com os alunos são obrigados a cada vez mais utilizar parte de seu tempo destinado ao ensino para resolver o número cada vez maior de disputas entre alunos. Quando os profissionais das escolas se propõem a ajudar a resolver os conflitos considerados socialmente graves e que ultrapassam os portões da escola, geralmente são rechaçados e fracassam no seu intento. A cada ano que passa fica evidente o quanto o desencontro entre os sistemas escola e família produzem consequências negativas na formação dos jovens. Muitas crianças chegam despreparadas à escola, sem saber como participar responsabilmente das atividades em sala de aula e acabam replicando a falta de limites e os modelos aprendidos em casa para resolver suas disputas com os colegas como o uso de força física e a agressão por palavras desrespeitando seu grupo de pares e os professores. É grande o número de escolas que estão investindo parte de seu orçamento em itens de segurança como câmeras de televisão, rastreamento por satélite dos ônibus escolares, identificação dos alunos por cartões magnéticos, e pessoal de segurança. Porém, o peso da burocracia dificulta a implantação de um programa de mediação.

A mediação escolar pode resolver não só muitos dos problemas que afligem os dirigentes e administradores das escolas, como reciclar possibilidades, ou seja, aprender com as experiências passadas e desenvolver metodologias que já sem mostraram eficientes em outros países.

Acredita-se ser importante reiterar que não existe a possibilidade de se desenvolver um modelo de programa de mediação de pares e sim um programa para cada escola, já que este deve levar em conta o desenvolvimento social e o contexto dos alunos. Jovens e adultos

têm percepções diferentes do conflito, porém não se pode achar que crianças e jovens sejam atores sociais inocentes.

A violência entre os jovens é crescentemente diversa. Alguns participam de gangues e outros são solitários. Os valores da mística masculina (dureza, domínio, repressão da empatia e competitividade) têm diferentes manifestações em diferentes ambientes. O Psicólogo e Catedrático em Resolução de Conflitos da Universidade do país Basco – Espanha, Ramón Alzate, afirma que:

Muitos meninos e jovens desenvolvem comportamentos antissociais provocados pelos estereótipos sociais da masculinidade e por não terem permissão para falar de suas angústias, uma característica do papel feminino. Por outro lado, ao entrevistar meninas conclui que existe um excesso de preocupação com a aparência física por um lado e como estão sendo solicitadas a serem bem-sucedidas profissionalmente, sentem-se “obrigadas” a escolher carreiras masculinas o que é uma fonte de stress que desencadeiam conflitos em sala de aula.

Na periferia, roubos, assaltos, tráfico de drogas e chacinas. Na classe média e alta, brigas em danceterias, rachas nas ruas de madrugada, drogas e sexo sem proteção. O que têm em comum é viver em grandes centros urbanos além de compartilharem o abandono emocional dos pais ou um alto grau de exigência que faz com que se sintam tiranizados, sentem-se impotentes diante dos adultos e os agredem na maioria das vezes agredindo a si mesmos. Quando são testemunhas de disputas familiares e brigas dos pais ou irmãos o trauma deixa cicatrizes que causam irritação, ressentimento, hostilidade, agressão, raiva e transtornos psicológicos.

Também é comum que a escola, por falta de alternativa, tenha que se preocupar em auxiliar seus alunos com questões relativas à fragilidade do sistema familiar. As principais mudanças demográficas que aconteceram desde a revolução industrial tiveram impacto nas famílias e lares, dando origem a uma maior variedade de estruturas familiares. Fatores como fertilidade, casamento, coabitação e divórcio deram origem a fenômenos relacionados ao aumento da vida solitária, decadência econômica e importância crescente da criança e da juventude.

Tradicionalmente, a família oferece um ambiente seguro para as crianças se desenvolverem psicologicamente e socialmente. Do ponto de vista dos pais, eles provêm o fórum para o amor, apoio mútuo, e estrutura para educar as crianças. Para a sociedade, as famílias provêm o *habitat* natural, no qual as crianças aprendem as habilidades sociais necessárias para viver com os outros irmãos, parentes e pais e, na adolescência, aprendem a viver como adultos integrando-se na sociedade mais ampla.

Os padrões mutantes de estruturas familiares, com pais solteiros, divorciados ou recasados muitas vezes colocam crianças e jovens ainda dependentes como mais adultos do que seus pais no gerenciamento da casa, da própria vida e da vida de um dos pais o mais frágil muitas vezes vítima de abuso. Isto quando não se tornam instrumentos de manipulação de adultos que, consciente ou inconscientemente lançam mão dos filhos para atender a desejos próprios, fato muito comum nas crises de divórcio. Não se pode subestimar o dano causado a uma criança que vive em clima de hostilidade e violência, mesmo que ela não seja maltratada.

Quando os pais se separam, as famílias empobrecem. Esta é uma realidade global. Pobreza e desemprego estão afetando nossas crianças e jovens de maneiras diversas. Finanças limitadas afetam o desempenho escolar porque muitas famílias não dispõem dos recursos necessários que conduzem ao sucesso acadêmico e quando o conseguem os sacrifícios são enormes. Renda limitada também significa perder amigos, animais de estimação, contato com familiares e viver em áreas onde a qualidade de vida é mais pobre. O emprego é a principal fonte de apoio econômico para a maioria das famílias, mas limita o tempo disponível para a integração familiar. Além disso, as tarefas familiares podem significar um constrangimento no local de trabalho. Crianças e jovens de famílias interrompidas sofrem as consequências quando seus pais se separam e levam estas questões para a sala de aula.

Embora os professores tenham feito sua formação para educar, vêm sendo cada vez mais pressionados por alunos, pais e outros membros da comunidade para prestar assistência ao pai que perdeu o emprego, à mãe que vítima de violência ou ao próprio aluno cujos pais estão se separando ou m familiar que está doente ou faleceu. São problemas cuja solução não está em suas mãos, mas acaba se debatendo com as questões, pois não tem a quem delegar.

A maior parte das crianças e jovens da FEBEM provém de famílias encabeçadas por um único parental mães. Somente 15% dessas crianças vivem em favelas e 72,6% dessas famílias vivem na cidade de São Paulo há mais de 20 anos, morando em suas casas próprias nos arredores da cidade. (ADORNO, 1998, p. 47).

Diretrizes para um Programa de Mediação entre Pares

Para que o programa seja bem sucedido são importantes alguns passos preliminares:

1. Promover encontros de trabalho formados por pessoas da escola e da comunidade para, através do diálogo em grupo criar a filosofia e a pedagogia a ser utilizada como meta-conceitos do programa. Quanto maior a congruência entre a linha pedagógica e disciplinar da escola, sua filosofia de trabalho e a mediação de pares, maiores serão as chances de o programa ser aceito pelos alunos, seus familiares e pela escola como um todo.

2. Será que os alunos mediadores terão verdadeiramente a oportunidade de mediar

casos? Pois o benefício de um programa de mediação de pares que não seja efetivo não trará benefício para o todo.

3. Será que o corpo docente e administrativo da escola está preparado para enfrentar a mudança? Uma vez implantado o programa, é importante a disciplina do corpo docente para encaminhar os casos à mediação e não continuar resolvendo problemas em sala de aula pelos métodos antigos. Acreditar na capacidade dos mediadores de pares e no seu potencial é um dos passos mais importantes para que o programa funcione.

4. Da mesma maneira que um treinador de futebol, natação ou ginástica olímpica, a escola vai precisar de um coordenador do programa. Seria interessante que a pessoa escolhida para esta função permanecesse o maior número de horas possíveis dentro da escola, estar comprometido com o programa, ser apreciativo para com os acertos e erros dos alunos mediadores e ter a capacitação necessária para atuar como *coach* em mediação. Este coordenador não exerce o papel de formador de mediadores.

Uma característica importante em um programa dessa envergadura é a habilidade da escola em elaborar políticas em relação aos casos que podem ou não ser mediados e esta política deverá estar em consonância com as demais políticas e procedimentos do regulamento da escola. Os casos que não são atendidos pela mediação de pares são aqueles que fogem ao escopo da área privada, ou seja, onde a intervenção do poder público é necessária, como por exemplo: alunos portando armas, lutas corporais nas quais armas foram utilizadas, abuso sexual, ataques físicos graves com uso de armas ou não. Nesses casos permanece a eventualidade de uma sanção penal. Também não são mediáveis os casos envolvendo psicopatologias graves.

A mediação de pares atua no campo da mediação cidadã: esta não se dirige aos delinquentes e às vítimas, não coloca em pauta reparações e indenizações, não tem espadas e nem divisas. O aluno mediador aprende a conhecer que o conflito não é um mal em si, mas uma oportunidade onde ao se abrir uma brecha para a solução pelo diálogo, mesmo que o clima, inicialmente, não seja de harmonia suave, pois toda passagem é custosa e não se estabelece sem esforço. Cabe à equipe de treinamento, ao coordenador, ao *coach* e aos adultos da escola despertar nos alunos o interesse em solucionar seus problemas despertando a paz e a boa convivência dentro da escola e fora dela.

Definida a filosofia e a metodologia para a implantação do programa e tendo em mente os objetivos da mediação escolar:

- a) melhoria das relações aluno e professor, aluno e sua família;
- b) melhoria do ambiente em sala de aula pela diminuição das tensões;

- c) desenvolvimento de pensamento crítico, habilidades para solucionar problemas e assertividade;
 - d) desenvolver ambiente cooperativo e senso de comunidade na escola;
 - e) resolver disputas entre pares que interferem no clima da escola e nos processos de educação;
 - f) dar mais tempo ao professor para cuidar de seus afazeres para os quais foi formado.
- Pode-se, então, iniciar implementação do programa para o qual sugerimos quatro fases:

Planejamento e Alcance do Programa

O primeiro passo é escolher o coordenador do programa que poderá ser um membro do *staff* da escola, um professor, conselheiro, pais ou membros da comunidade que queiram ser voluntários. As responsabilidades do coordenador seriam:

1. cuidar da divulgação e da continuidade do processo de aprendizado para a mediação de toda a escola;
2. supervisionar as atividades relacionadas ao programa;
3. coordenar a elaboração do regulamento da mediação de pares, que deve ser produto de todos os coletivos escolar; e
4. manter a escola e a comunidade informada sobre os progressos do programa.

O programa de ação e estratégias de alcance do programa nesta primeira etapa inclui os seguintes tópicos:

1. Recursos para o programa: considerar recursos necessários para curto e longo prazo. Inicialmente considerar recursos para honorários do coordenador e *coach*, custos com treinamento, eventuais professores substitutos durante o treinamento, e despesas diversas (livros, material impresso para divulgação, cópias, camisetas para os mediadores etc.). e
2. Caso a escola não tenha em seu *staff* ou entre os pais, localizar no mercado e selecionar profissionais para:
 - a) ministrar palestras para o corpo docente e administrativo sobre a nova proposta;
 - b) implementar as habilidades de solução de problemas, assertividade e técnicas de comunicação para os profissionais e alunos da escola na forma de oficinas;
 - c) treinar os alunos mediadores;
 - d) indicar o *coach* para o programa.

Juntamente com professores conselheiros e alunos representantes de classe definir o sistema de seleção de alunos para o treinamento levando em consideração a diversidade

(gênero, etnia, religião, idade, posição socioeconômica, etc.).

- treinamento dos alunos mediadores;
- divulgar o programa dentro da escola e para a comunidade em geral;
- avaliação dos alunos treinados e escalonar o trabalho dos mediadores fora de seu

horário de aulas. A mediação de pares deve ocorrer o mais próximo possível do evento, ou seja, é importante ter mediadores disponíveis na hora dos intervalos e na saída do período;

- definir a política de sigilo. A preservação do sigilo sobre os assuntos conversados durante a mediação é um dos pontos altos para o sucesso do programa. É importante que os alunos mediadores tenham livre acesso ao coordenador e ao *coach* para conversar sobre os mais diversos assuntos, pois ambos também estão inseridos no compromisso de sigilo do programa. Devem constar do regulamento os assuntos que não serão mantidos em sigilo, porém tomando cuidado para não ampliar demais esta lista, já que os alunos deixarão de acreditar nas vantagens da mediação. e

- Atualização e continuidade de treinamentos. Geralmente os alunos mediadores pertencem às duas últimas séries da escola, porém isso não é uma regra de forma que para a fluidez do programa, treinamentos e atualizações devem ser programados anualmente.

Estrutura Inicial e Divulgação

Durante a primeira fase da implementação os alunos-mediadores já treinados promoverão encontros de trabalho para exercícios de simulação juntamente com o *coach* para que se estabeleça um bom *rapport* entre eles. Nessa fase o *coach* prepara o *modus operandi* das mediações (cartilha da mediação, locais, agenda, registros dos casos) para, posteriormente, supervisionar as mediações e orientar os alunos mediadores.

Paralelamente, forma-se uma comissão mista de alunos, professores, membros a administração e pais para desenvolver campanha de divulgação que pode ser uma atividade inserida na programação de artes ou outra disciplina relacionada ao tema.

Treinamento

Os treinamentos serão organizados a partir do programa desenvolvido e adaptado para o contexto da escola e da comunidade na qual está inserida. A experiência americana Educação para Resolução de Conflitos, em treinamento de alunos sugere um número médio de horas, ou seja, entre 18 e 25 horas de treinamento para alunos do ensino médio e entre 8 e 15 horas para alunos das sétimas, oitavas e nonas séries do ensino fundamental.

Supervisão

Após a conclusão dos treinamentos, os alunos qualificados ao começarem a mediar os casos terão todo o apoio do coordenador e/ou do *coach* para conduzirem as primeiras

entrevistas, marcar os encontros de mediação, submeter seus casos à supervisão quando sentirem necessidade e dar continuidade a seus treinamentos e manter o processo educativo voltado para à solução de conflitos escolares em toda a escola.

Vantagens do programa

Pode-se dizer que em três anos o programa atinja seu potencial desejado, ou seja, quando o programa atende a pelo menos 10% da população de estudantes em um ano; quando 1/3 dos conflitos são resolvidos pelos alunos e quando o corpo docente e administrativo perceber que a mediação de pares se tornou parte da cultura da escola. Estes valores são relativos, pois cada escola é um caso singular, particular e integrado em sua comunidade.

A partir do momento em que toda a escola compartilha a ideia da mediação de pares, mesmo que os alunos mais jovens não sejam convidados para o treinamento é importante que eles recebam como parte do programa, o treinamento nas habilidades básicas como escuta ativa, pensamento crítico, colocar-se no lugar do outro, habilidades de comunicação e assertividade. A cultura da mediação na escola compartilhada por todos efetivamente diminui as condutas antissociais frente ao conflito desde que possam aplicar o aprendido em seu dia-a-dia. A resolução de conflitos ensina aos jovens que todos sentem raiva, medo, angústia, tristeza e alegria e que a expressão das emoções pode se dar por caminhos mais violentos. Quando as emoções ganham espaço e falar sobre elas passa a ser natural, os alunos mostram-se mais solidários quando veem colegas passando por situações pelas quais já passaram sentindo-se motivados para conversar e descobrir que um mesmo problema pode ser resolvido de maneiras diversas.

Por outro lado, o professor não precisa mais atuar como agente da ordem. A necessidade de averiguar discussões e brigas, dar sermões, insistir em pedido de desculpas, julgar e punir cai vertiginosamente, sobrando-lhe mais tempo para se dedicar ao seu trabalho específico.

Junto às famílias e à comunidade a escola passa a ser parceira na construção de uma mentalidade voltada para a importância do bem-estar coletivo onde cada um é responsável para solucionar seus problemas despertando para a paz e uma boa convivência em sociedade.

A ideia de um universo organizado cede lugar às concepções de evolução e auto urbanização permanente dos fenômenos do universo em todos os setores da sociedade contemporânea. Há uma interdependência de todos os eventos ou transformações: nenhuma transformação acontece em um espaço isolado do todo. A escola, como toda a vida em

comunidade ganha uma nova roupagem. O ser humano se constrói na cultura, a plasticidade do sistema biológico humano permite-o se adaptar a uma variedade ilimitada de sistemas sociais. O que diferencia a capacidade de adaptação dos atores sociais são as emoções. É pela vivência emocional que aprendemos a gravar os significados de nossa cultura, nossos valores e objetivo. Em todas as fases da vida, aprendemos e reaprendemos com as vivências emocionais. Crianças e jovens.

Aprendizagem pelo Conflito

A intenção primeira em uma proposta de mediação de pares é procurar dar um passo um pouco maior quando o tema são conflitos entre crianças e jovens dentro da escola. A sugestão não está em administrar conflitos e sim trabalhá-los enquanto oportunidade e solucioná-los ou minimizá-los sob a ótica construcionista.

Nesse sentido, só poderemos capacitar os alunos mediadores para auxiliar seus colegas a vivenciarem face a face suas dificuldades e expuserem seus sentimentos não verbalizados como raiva, mágoa, ou frustração. O momento de tensão criado no ambiente seguro da mediação é concreto e na busca da compreensão encontram-se as alternativas para sua solução. Novas técnicas pedagógicas irão incorporar o afeto e a emoção à aprendizagem, visando a modificações nas atitudes, nas relações mais profundas e duradouras. Quanto aos alunos, podem tornar-se sementes para a nova ordem social.

Quando crianças internalizam os diálogos que ocorrem em sua rede social, as palavras são mais do que palavras, trazem em seu bojo elementos sociais e culturais adjacentes. Assim, o desenvolvimento dos modelos mentais na criança, antes de serem internalizados, ocorre num plano social através do diálogo integrando-se posteriormente, como o modelo individual. Como pleiteava Vygotsky.

O construcionismo, na tentativa de articular o que existe utilizando a linguagem obrigam-nos a entrar em um mundo de significados sociais onde o mapa não é o território. Em outras palavras, as palavras não são imagens, mapas ou réplicas de essências que existem independentemente de nossa atividade interpretativa. Na escola, como em outros espaços sociais, o fazer é refazer. Quando nascemos já temos esquemas conceituais que nos servem para lançar os primeiros olhares no mundo e os conceitos e categorias aprendidos são compartilhados por todas as pessoas à medida que desenvolvem o uso da linguagem no espaço da cultura. Sendo a linguagem um fenômeno relacional, o processo de mediação se transforma na arte de contar e recontar histórias enfatizando técnicas que privilegiem o diálogo, a negociação, a pragmática social, as práticas culturais e a distribuição de poder.

Fonte Própria

Como fatores situacionais influenciam os comportamentos das pessoas estes variam em função de suas atividades ou quais as pessoas que estão à sua volta. Como a mediação de pares ocorre dentro do espaço da escola e entre alunos, as palavras e expressões utilizadas para contar a história do conflito fazem sentido a todos facilitando a compreensão dos comportamentos, dos sentimentos e dos pensamentos resultando em uma interação que lembra a dança circular na qual os movimentos se traduzem em uma resposta simétrica aos movimentos do outro.

Processos culturais tanto podem limitar como ampliar a nossa humanidade. Às vezes, é preciso começar pela margem e não pelo centro para encontrar alternativas para podermos refazer experiências, as nossas e as dos outros. A mudança é mais fácil de ser bem-sucedida se começarmos pela margem, a fronteira de ordens já estabelecidas. A transformação está no centro.

APÊNDICE G

DIRETRIZES PARA UM PLANO DE GESTÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR - ESCOLA JORGE TEIXEIRA DE OLIVEIRA

O Ministério da Educação, as Secretarias de Estado de Educação e as Secretarias Municipais de Educação estão cientes da importância de um ambiente escolar adequado e de uma convivência pacífica para o bom desenvolvimento da educação para a vida nas escolas e para alcançar o sucesso educacional dos alunos. Nesse sentido, é importante que as autoridades educacionais desenvolvam políticas públicas fundadas no PNEDH e as ponham em prática de forma a amenizar a violência escolar tão propagada nos noticiários todos os dias.

Neste estudo se avaliou o grau de implantação do PNEDH na Escola Jorge Teixeira de Oliveira, através de dados fornecidos por pesquisa com alunos, professores, gestores e questionário enviado à gerência de Educação da Secretaria de Estado da Educação. Verificou-se também que o clima escolar e comportamento na escola não são dos melhores, visto que o coletivo pesquisado não entende por violência, a violência verbal, a violência emocional e outras formas veladas de violência. Assim sendo, ao final deste trabalho vamos propor diretrizes para a elaboração de um “Plano de Convivência Escolar”, que estruturado em linhas de ação e os princípios básicos para a melhoria da convivência e da consolidação de boas práticas que estão a desenvolver, bem como protocolos e recursos para facilitar sua tarefa. Destacam-se entre esses recursos, a criação da Unidade de convivência escolar, cujo principal objetivo é fornecer consultoria especializada e apoio às escolas e a vários grupos da comunidade escolar na prevenção e gestão de conflitos.

Esperamos que essas orientações, juntamente com a formação de professores, possam servir como um suporte para o desenvolvimento e implementação do Plano de Convivência de cada escola, fornecendo orientações e sugestões para facilitar esta tarefa.

Conceito de Convivência Escolar

A realidade social em constante mutação, o sistema de ensino exige um esforço contínuo para adaptar e atualizar as respostas educacionais para atender às demandas e às necessidades da população. Educar na escola de hoje é muito mais do que transmitir conhecimentos das disciplinas científicas em si, que é necessário, mas insuficiente para a formação da cidadania do século XXI.

Entre essas habilidades básicas que devem ajudar a desenvolver a escola é

especialmente relevante a competência social e cívica, aprender a viver em sociedade é uma das habilidades humanas básicas e é um dos principais desafios dos sistemas educacionais atuais que percebem que as sociedades devem se mais moderna justa e democrática, mais igualitária, solidária e pacífica.

A Educação em Resolução de Conflitos – ERC é, portanto um objetivo básico da educação e elemento essencial para o sucesso do processo educacional. Aprender a respeitar, a ter atitudes positivas para aceitar e assumir o processo democrático deve ser uma prioridade para toda a comunidade escolar, que prepara os alunos para levar uma vida social adulta bem sucedida, autônoma, para desenvolva suas habilidades como um bem social.

Viver é viver em companhia de outras pessoas e, portanto, a convivência, a relação entre todas as pessoas que compõem a comunidade. A boa convivência exige o respeito mútuo, a aceitação e cumprimento das normas comuns de outras opiniões e estilos de vida, respeito à diversidade, e resolução pacífica de conflitos e tensões. Viver é mais do que apenas coexistir ou tolerar. No entanto, o conflito é inerente à existência humana e, portanto, inevitável. Partimos de uma concepção de conflito como um processo natural nas relações entre indivíduos e grupos, inerentes à vida social, e parte necessária para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das pessoas.

As escolas exercem ao mesmo tempo duas funções, comunidades de convivência e centro de aprendizagem e convivência. Como as comunidades de convivência, devem se ocupar para promover uma cultura de paz, envolvendo todos os seus membros e se desenvolver em um clima positivo de confiança. Para atingir esse objetivo deve promover os valores democráticos, a solidariedade, a tolerância, o respeito mútuo, o compromisso, o multiculturalismo, direitos humanos e como centros de aprendizagem, a formação visa a desenvolver todo o ser humano, promovendo uma aprendizagem social valiosa para permitir aos alunos progredir e integrar-se, efetivamente, no futuro, e na vida adulta ativa.

Hoje, a coabitação significa servir a dois elementos essenciais do trabalho educacional: considerar o currículo intelectual e educacional e criar um desenvolvimento psicológico, social e moral propício para o trabalho da dupla perspectiva educacional que significa falar de emoções, direitos humanos, gestão de conflitos, de conformidade com os direitos e deveres, relacionamento com a família e a escola, sala de aula e um centro de gestão desses fazeres. Falar de convivência é finalmente falar de entender-se e respeitar: conviver é um processo que ensina e se aprende fundamentalmente convivendo juntos.

Finalidade e Conteúdo do Plano de Convivência Escolar

Existe agora um amplo consenso sobre o fato de que, no contexto sócio educacional atual, os modelos meramente sócio punitivos são claramente insuficientes e inadequados para gerir conflitos e melhorar a convivência em nossas escolas. Não basta aplicar medidas disciplinares aos problemas de disciplina tradicionalmente encontradas nos Regulamentos Escolares, pelo contrário, o PNEDH nos orienta especialmente para a educação de ações e medidas em relação à convivência, que devem se desenvolver nas escolas e universidades em todo o currículo, o ensino, aprendizagem, organização da escola, os vários planos e programas etc.

Este texto apresenta-nos a necessidade de desenvolver um modelo de clima da convivência escolar integrada em que as escolas estão envolvidas no desafio de criar espaços de convivência democrática e pacífica. De acordo com esse modelo, o Plano de Convivência Escolar é o documento que define as etapas que articula o próprio centro para fortalecer a convivência na mesma, de modo a melhorar o ambiente que deve reger as relações entre os diferentes membros da comunidade educacional e promove a prevenção e resolução pacífica de conflitos em todas as áreas da vida pessoal, familiar e social.

O Plano de Convivência Escolar – PCE deve incentivar se necessário, alterações nos modelos de organização escolar nos processos de ensino-aprendizagem, nos padrões de desempenho, qualificando alunos e professores, nas relações com as famílias e a comunidade, ou seja, no contexto geral das escolas, visando a aquisição e o exercício dos valores de uma sociedade democrática.

O desenvolvimento do Plano de Convivência não deve ser visto como uma tarefa burocrática a ser realizada nas escolas, mas deve aproveitar esta oportunidade para promover uma reflexão conjunta sobre um dos objetivos mais importantes do sistema de ensino, ensinando a viver e ser pessoa, desenvolvendo a competência de um indivíduo tão básico como a vida social e cívica. É realmente útil criar um documento, realista, dinâmico e adaptado às peculiaridades e necessidades de cada unidade escolar, para ajudar a melhorar a rede de relacionamentos em toda a comunidade educacional e, finalmente, melhorar a vida social da escola.

Para facilitar o processamento de convivência através de várias iniciativas contidas no plano é conveniente criar estruturas estáveis incorporadas na organização da Escola que tenham como função estudar, analisar, propor ações para melhorar o ambiente escolar e de vida e a participação no desenvolvimento dessas ações que o Conselho Escolar determine.

Esse conceito de organização de convivência baseia-se na participação de todos os membros da comunidade educacional, dos professores, das famílias, dos estudantes, dos funcionários da escola, etc. O objetivo de tudo isso é promover a convivência através de um quadro onde as normas regulamentares, o currículo e inclusive a estrutura criada parte da prevenção e intervenção na convivência dentro da Escola.

Os planos de convivência têm, portanto, um caráter preventivo e educativo, na medida em que os valores democráticos estão educando os futuros cidadãos. O Plano tem por objetivo criar na Escola uma convivência baseada no respeito, no diálogo e na cooperação, tornando-o compatível com o cumprimento e medidas corretivas (direitos e deveres).

Todas as unidades escolares devem desenvolver linhas de atuação que abordem o clima escolar, porém é imprescindível revisar sua eficiência e analisar as deficiências através de cursos e ações que visem aperfeiçoá-lo constantemente.

É essencial que os objetivos e ações do Plano de Convivência Escolares – PCE seja consistentes com o conteúdo do Projeto Político Pedagógico PPP – da escola, e que quaisquer medidas ou ações que forem desenvolver ou modificar seja incluídos nos respectivos documentos do programa planejamento educacional.

Assim, as diferentes medidas ou ações a serem tomadas em cada local devem ser refletidas tanto nos diferentes níveis de curricular PPP, como no PNEDH e, é claro, ser a fonte para a realização de regulamentos e futuros regimentos internos.

O Processo de Elaboração do plano de Convivência Escolar

Elaborar um Plano de Convivência Escolar – PCE é certamente um projeto ambicioso, que requer um grande esforço de toda a comunidade escolar, mas também um desafio que cada unidade tem de assumir com base em um conhecimento profundo da sua realidade e articular suas próprias ações de melhoria.

O Plano de Convivência, para ser útil e eficaz, deve envolver toda a comunidade escolar, por isso devem-se planejar estratégias participativas para garantir o compromisso de todos os setores da comunidade, tanto na concepção do plano e seu desenvolvimento e posterior avaliação. Somente quando as pessoas se sentem agentes integrados nos processos de participação decisão aumentam-se o nível de comprometimento e envolvimento.

O processo do PCE será coordenado pela equipe de gestão, e como já mencionado, deve ser aberto à participação de todos os setores da comunidade escolar, de forma paritária utilizando-se assim da participação da gestão democrática que dispõe a Lei Estadual n. 3.018, de 17 de abril de 2013. Na elaboração do plano é recomendável a criação de uma comissão, que deve conter representantes da equipe de gestão, do quadro de docentes, representantes de

familiares (Associação de Pais) representantes dos alunos representantes do pessoal de serviços administrativos e da comunidade ao entorno da unidade escolar como, por exemplo, proprietários de comércios locais.

É importante que o plano se assente na reflexão, diálogo e colaboração como um meio de garantir o apoio e corresponsabilidade com toda a comunidade escolar para desenvolver ações que sejam informativas, sensibilizadoras, e que recolha opiniões e sugestões, para a participação na tomada de decisões e no envolvimento em todos os aspectos que fortalecem o vínculo com um projeto comum.

O plano deve descrever as atividades, estratégias, ações etc., por iniciativa da equipe de gestão, tendo como objeto, dentro ou fora do horário escolar, promover um bom clima de cooperação dentro de cada escola.

Como um modelo, o PCE pode seguir os passos listados nas páginas seguintes. Uma vez desenvolvido o Plano, será apresentado à comunidade escolar em assembleia e também devem ser supervisionado pelas autoridades educacionais. Após esse processo, o Plano de Convivência vai se tornar parte do Projeto Pedagógico, tendo que incorporar as mudanças necessárias para o desenvolvimento deste.

Fases da Elaboração de Plano de Gestão e Convivência Escolar

	FASES DA ELABORAÇÃO	INSTRUMENTOS RELACIONADOS AO USO
DIAGNÓSTICO	SENSIBILIZAÇÃO Divulgação entre a comunidade educativa e criação de equipe de Trabalho. O QUE E O PORQU UM PCE	<ul style="list-style-type: none"> • Campanha de sensibilização. • Reuniões com os distintos coletivos que compõe a unidade escolar.
	Características da escola e seu entorno. O QUE E COMO SOMOS	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Pedagógico da unidade escolar
	2. Análise da realidade da escola em matéria de convivência e clima escolar. COMO ESTAMOS	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo II : Modelos de registro para a análise da realidade da unidade escolar em matéria de convivência. • Anexo III: Questionário para a avaliação da convivência da unidade escolar..
	3. Análise das medidas e atuações atuais. O QUE FAZEMOS	<ul style="list-style-type: none"> • Regimento Interno em vigor • Relatórios, avaliação e memória dos projetos que incidam na convivência escolar • Anexo IV: Análise das ações que já foram realizadas na escola no âmbito da melhora de convivência no âmbito general de melhora da convivência.

CONCRETIZAÇÃO DO PLANO	4. Definição dos objetivos do Plano e do modelo de convivência de modelo de convivência. OQUE QUEREMOS	<ul style="list-style-type: none"> Anexo I: Modelos de gestão da convivência. Valorização e contribuição dos diversos setores da comunidade escolar. Priorização das necessidades e objetivos.
	5. Registro das medidas do plano e existência das novas estratégias de atuação. COMO FAZEMOS	<ul style="list-style-type: none"> Anexo V: Propostas de estratégias e atuações para o desenvolvimento em matéria de convivência escolar.
	6. Detecção de necessidades: recursos, protocolos, etc... OQUE NECESSITAMOS	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os recursos e treinamentos necessários para o desenvolvimento de linhas de intervenção.
DO DESENVOLVIMENTO, ACOMPANHAMENTO E	7. Planejamento, sequência e desenvolvimento das atuações APLICAR O PLANO	
	8. Avaliação quantitativa e qualitativa do desenvolvimento do PCE: revisão e melhora REVISAR O PEC	

Em seguida, explicam-se um pouco mais detalhadamente as várias fases do processo que se pode seguir para a elaboração do Plano de Gestão e Convivência Escolar - PGCE, juntamente com as fases indicadas no parágrafo referências e/ou elementos de utilização de quaisquer documentos e registros que podem ser usados para desenvolver progressivamente cada uma das fases.

Fase de Sensibilização.

É essencial preparar e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância que tem para ela um clima escolar adequado. Obter a colaboração da comunidade educacional vai permitir que a elaboração do PGCE seja sentido como uma necessidade e um benefício para todos. Embora a comunidade educativa compreenda distintos modos de entender a educação é necessário pôr-se de acordo nos aspectos básicos os modos de coexistir educação é necessário chegar a acordo sobre os princípios. Nessa fase, a prioridade é formar equipes que serão responsáveis pela elaboração do plano.

Fase de diagnóstico.

Trata-se de entender a situação da unidade escolar a respeito da convivência escolar para obter os aspectos essenciais que estão influenciando ela, tanto de forma positiva como, detectando as suscetíveis de melhora.

Características gerais da escola e de seu entorno.

Para a elaboração do Plano Gestão e Convivência de uma escola deve-se começar no âmbito de seu programa pedagógico, a análise do contexto e as características que definem a

identidade de cada comunidade escolar, bem como o conjunto de valores que a escola pretende desenvolver através de suas atividades de ensino, especialmente aqueles aspectos que estão diretamente relacionados com a convivência e clima da escola.

Deve ser revisto, pois a realidade da unidade escolar com relação a aspectos-chave da participação democrática, os padrões de resolução de conflitos, a igualdade e a não discriminação etc. O conhecimento e análise desta realidade permitirão avaliar a situação atual da escola e contextualizar devidamente o plano.

Análise da realidade de convivência e clima da escola.

Somente a partir do conhecimento e análise da realidade da própria escola pode-se avaliar a situação em que se encontra, para que possa estabelecer medidas ou ações mais adequadas para melhorar o clima e a convivência. Por isso, é interessante que a escola faça uma reflexão sobre:

- relacionamentos com seus pares (entre professores, entre os alunos ...)
- relações entre todos membros da comunidade escolar,
- os principais conflitos ou alterações que se produzem na escola (pessoas envolvidas, motivos, causas, lugares do conflito, consequências que geraram...).
- situações ou relações não explícitas, objeto oculto, da escola sobre aspectos de convivência e clima escolar.
- as relações com instituições, agentes externos, (Juizado da Infância e da Adolescência, Conselho Tutelar, Polícia, serviços sociais...).

Embora seja importante que as escolas reflitam sobre a sua realidade, também é importante que o façam sobre as causas dos processos que se geram nas escolas, é fundamental tornar explícito o que acontece no meio e por que acontece e analisar os aspectos positivos e os menos favoráveis.

Nesta parte do processo é necessário o envolvimento de todos os setores da comunidade educacional, porque além de proporcionar informação sobre a sua percepção de convivência na escola, podemos contar com uma visão completa da mesma e serve para que todos os setores assumam o Plano como sendo seu.

Análise das medidas e atuações atuais.

A escola para avançar e melhorar tem que refletir tanto sobre as medidas e ações que desenvolve habilidades, que incidem de um modo ou outro sobre o clima escolar e na convivência como sobre a necessidade de criar novas medidas. Não é, portanto necessário partir do zero, haverá que analisar:

- as medidas que estão sendo desenvolvidas para melhorar a convivência;

- o grau de eficácia que tem cada medida para solucionar ou gerar um clima satisfatório;
- os problemas de convivência que existem na escola e para qual não se tenha desenvolvido ação concreta para resolvê-lo.

Este nível de análise nos esclarece que medidas devemos tomar, e que necessidades devemos atender e que elementos há que melhorar mediante a aplicação de novas estratégias ou ações a serem criadas.

Concretização do PGCE

A análise da realidade escolar vai indicar áreas para melhorias, que, por sua vez, vai definir e gerenciar os objetivos do plano em termos de prioridades. Fazer mudanças reais e progressistas envolve esclarecer onde vai começar e o que se quer abordar inicialmente. Deve-se notar que o PGCE estará em contínua mudança e revisão. De qualquer forma, deve-se abordar, entre outras, as questões relacionadas a:

- determinação das estratégias e procedimento para realizar a difusão, do método traçado e sua avaliação; e
- difusão das atuações a serem realizadas para conseguir os objetivos estabelecidos: responsável, o tempo, as pessoas-alvo, a metodologia.

Definição dos objetivos do PGCE e princípios para um modelo de convivência

Uma vez que se tenha avaliado a sua situação de partida sobre o clima escolar e coabitação é conveniente e necessário para chegar à definição dos princípios e valores que a comunidade escolar deseja que se possam converter em elementos que orientem a prática da convivência e que sirvam de referência de modelo para a gestão da convivência escolar. Se a escola deve ensinar e praticar os valores democráticos (respeito, tolerância, envolvimento, participação...) será o debate e o consenso as estratégias que se pode utilizar para chegar definir os respectivos modelos de convivência.

No estabelecimento de objetivos para a melhora da convivência deverá ter-se em conta os princípios e fins estabelecidos no PNEDH, em síntese deve ter presente a importância de:

- desenvolver estratégias para a prevenção de conflitos e resolução pacífica dos mesmos;
- maximizar a consecução da não violência em todos os âmbitos da vida pessoal, familiar e social;
- propagar o exercício da tolerância e a liberdade dentro dos princípios democrático de convivência; e

- discutir, para uma aprendizagem significativa, a formação para a paz, o respeito pelos direitos humanos, a coesão social, a cooperação e a solidariedade entre as pessoas.

O planejamento deve, por outro lado, ter em mente algumas premissas básicas:

- consistência: Todas as ações devem estar inter-relacionadas umas com as outras;
- totalidade: Envolvimento de todos os membros da comunidade escolar;
- orientação comunitária: As escolas proporcionem esforços conjuntos, duradouros para melhorar as relações sociais; e
- deve-se buscar as verdadeiras causas que originam certos comportamentos.

Diretrizes de Novas Estratégias Operacionais, Medidas e Planos de Ação.

Uma das seções mais importantes que devem conter um Plano de Convivência Escolar é o registro sistemático de todas as medidas e ações que a escola vai desenvolver para trabalhar a melhora do clima escolar. As medidas que escolham:

- tem que estar de acordo com os objetivos e princípios do modelo de convivência definido e assumido em compromisso; e
- deve contemplar tanto medidas de caráter preventivo (trabalhar a convivência para evitar que se produza conflito) como intervenção (atuam quando o conflito se há manifestado).

Recordamos que o registro das medidas deve ser produto de acordo e compromisso de toda a comunidade escolar para prevenir os possíveis problemas de convivência e melhorar as relações na comunidade.

Deteção de Necessidades: Recursos, Protocolos, Formação etc.

A análise da situação geral da escola e a concretização do PGCE nos indicarão as fortalezas e as debilidades das estratégias que se vem desenvolvendo porque em função das mesmas, pode-se determinar quais as necessidades de formação e que recursos se requerem: materiais necessários, protocolos de atuação, entre outras.

Difusão, Desenvolvimento, Monitoramento e Avaliação de Processo.

Pode-se definir dois níveis de difusão. Um inicial a nível institucional e geral para sensibilizar os coletivos sobre a necessidade de trabalhar a Educação para Resolução de Conflitos, com o intuito de melhorar a convivência e outro posterior a nível global.

Ao ser o PGCE um plano global em que as ações que se desejam se dirige a todos os setores e âmbito da unidade escolar, deve dar-se a conhecer a todos os setores. Uma comissão de convivência escolar estabelecerá os mecanismos mais apropriados para que o PEC seja conhecido por toda a comunidade escolar.

Essas diretrizes se concentram na elaboração do Plano de Convivência. Processo que deve, logicamente, acompanhar o desenvolvimento das ações na disseminação, monitoramento e avaliação do Plano. Esses aspectos, especialmente as normativas, que não são objeto do presente documento.

Em qualquer caso, cabe antecipar que os processos de difusão, desenvolvimento, monitoramento e avaliação do PGCE, a ser realizado pelas unidades escolares, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação deve se converter em uma política pública e ter natureza essencialmente educacional, caracterizado pela reflexão orientada e conjunta visando à melhorar constantemente os processos relacionados com a vida escolar. É importante estabelecer critérios para nos ajudar a avaliar o sucesso ou o fracasso das medidas selecionadas que formão parte do PGCE.

Até agora, discutimos as diferentes fases que pode se desenvolver um PGCE com foco na Educação para Resolução de Conflitos – ERC levando-se em conta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nas unidades escolares. Uma vez desenvolvido o plano será apresentado à Secretaria de Estado da Educação com o fito de verificar a assertividade de se criar diretrizes para uma política publica de convivência escolar no Estado de Rondônia.

Recursos para a formação e assessoramento e apoio à unidade escolar.

As unidades educacionais em todo Estado têm a sua disposição uma série de recursos para a formação, assessoramento e apoio que é importante conhecer, e de se utilizar, com vistas à elaboração e desenvolvimento de planos de convivência.

É importante, porém, que a Secretaria de Estado de Educação visando à implantação integral do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH implante na Rede Pública e Privada do Estado de Rondônia, a Educação para Resolução de Conflitos – ERC, tendo como temas transversais: educação ambiental, direitos humanos e diversidade, ética e cidadania, orientação sexual, pluralidade cultural, direitos da criança e do adolescente, direito das minorias, programas de interculturalidade e diversidade sexual entre outros. Esses conteúdos trabalhados de formas transversais com as demais disciplinas, com certeza facilitará participação na elaboração de um Plano de Conflitos Escolares.

A promoção de boas relações nas escolas deve ser entendida como a necessidade de melhorar as relações interpessoal, grupal, comunitária e institucional da comunidade escolar e por tanto da sociedade como um todo. E a escola nem sempre pode solucionar por si só os problemas relacionados com a convivência, mas é imprescindível a colaboração de agentes externos (administradores locais, forças de segurança, aparato de proteção à criança e ao adolescente, sindicato de categorias da educação) que podem apoiar as escolas em trabalhos

preventivos de intervenção direta ante aos problemas de convivência.

A Secretaria de Estado da Educação está ciente da importância de um ambiente escolar adequado tem sobre o desenvolvimento positivo dos centros de ensino em nossa região, na melhoria do processo ensino aprendizagem e as relações interpessoais que se desenvolvem neles. Por isso, deve propor diretrizes para que as unidades escolares públicas e privadas implantem Plano de Convivência nas Escolas de Rondônia, através de atividades educacionais, que promovam a construção de uma cultura de convivência pacífica baseada em valores democráticos e no bem-estar de seus usuários. Entendemos ainda que a mediação de conflitos escolares é uma ferramenta idônea para interagir com o Plano de Convivência Escolar.

A preparação e realização de um plano de convivência nas escolas e faculdades devem adaptar-se às características e peculiaridades de cada uma delas, de modo que, dentro da liberdade acadêmica que cada unidade escolar tem, deverá criar o quadro adequado para a realização deste plano. Os PCE's devem ser: realista, devem afetar os aspectos relevantes da convivência da unidade, não burocráticos e que melhorem as relações interpessoais em toda a comunidade escolar, de modo que reflita, positivamente, na qualidade do ensino das escolas.

Nessa seção, constam vários instrumentos que podem ser utilizados pelas escolas para obter as informações que precisamos para refletir e desenvolver as diferentes fases que compõem um plano de convivência.

Modelo de Gestão Escolar

É essencial que as escolas, antes de elaborar estratégias de atuação na convivência escolar, tenha claro que o modelo de gestão de convivência que querem para sua escola, este deve estar em consonância com os valores e objetivos do Plano Pedagógico.

Tratar de modelo de gestão significa considerar o modelo que se vai implantar desde a consideração de determinados valores educacionais para argumentar e justificar uma série de ações concretas, que desde a perspectiva escolar previnam e enfrentem os problemas de convivência. Os modelos que regulam a convivência e o tratamento dos conflitos escolares são diversos atendendo às necessidades, à realidade social, organizacional e curricular dos mesmos, motivo pelo qual, aqui, propomos apenas as diretrizes, pois cada unidade escolar deverá desenvolver seu próprio PCE.

Segundo (GALTUNG, 1999, p. 98), para entender a análise posterior dos modelos de gestão de convivência, é necessário descobrir os três tipos de violência presentes nos seres humanos:

Violência direta. Pode ser uma agressão física ou moral. Se percebe com facilidade e vai deteriorando o relacionamento humano e a

relação de um acadêmica.

Violência Cultural. Usado para justificar atos de violência, porque emana de princípios e regras implícitas ou explícitas que justificam a sua utilização no local de trabalho, na educação, nas relações pessoais. Formas de expressão são o sexismo, a xenofobia, a exclusão da concorrência daí resultante, entre outros.

Violência estrutural. Seus efeitos proveniente de uma estrutura social que é violento em si mesmo, porque impede que as necessidades básicas das pessoas.

De maneira complementar, e considerando o campo de estudos sobre a paz, podemos dizer que, para resolver os conflitos precisa-se ser abordadas em cada modelo o grau de satisfação das três facetas reconhecidas em todos os conflitos, segundo Galtung 1999, a saber:

Reparação: todo conflito educacional em que haja havido violência exige para sua adequada atenção, algum tipo de reparação. Esta consiste em uma intervenção reparadora dos danos infligidos em distintos níveis: danos pessoais, sejam individuais ou coletivos, danos a estruturas e danos culturais (desmontar a cultura violenta e criar a cultura da paz).

Reconciliação: Galtung a define como a cicatriz, primeiro no sentido de que não se abre para a hostilidade e cura, no sentido de que as pessoas possam se reabilita. A reconciliação também se projeta para frente, no sentido de que ela abre um caminho diferente na relação. Os principais elementos que atuam nos processos de reconciliação são a vítima e o agressor. Geralmente há um terceiro, localizado em nível diferente.

Resolução: A resolução é a superação da violência estrutural. Os procedimentos de resolução próprios deste marco atuam aprofundando a democracia, tratando de resolver e superar suas contradições mediante a transformação criativa e não violenta dos conflitos.

De forma resumida, propõem-se três modelos de gestão de convivência desde a ótica da reparação, resolução e reconciliação; as escolas podem analisá-los à luz dos objetivos que em matéria de convivência tenham estabelecidos neles uma referência.

Modelo Punitivo Sancionador

Neste modelo se aplica a sanção ou correção como medida principal ante a falta realizada por desobedecer ou não cumprir normas. Não potencializa moral autônoma e se incide em ações de caráter mais autoritário que democrático. A autoridade não se outorga às partes agredidas, mas a um terceiro externo que atua como juiz. Segundo (Galtung 1999) tal modelo apresenta limitações:

Reparação: A vítima não sente reparado seu dano com o qual pode aumentar o sentimento de indefinição. A vítima é vista como denunciante e o agressor como denunciado. Ambos mantêm em suas posições.

Reconciliação: As relações entre ambas as partes se veem melhoradas, pois o

agressor não experimenta sentimento empático em face da pessoa agredida. O conflito fica sem tratar-se com profundidade, ao tomar-se medida punitiva. Pode produzir distanciamento entre ambas as partes, deteriorando-se mais a relação.

Resolução: Com a aplicação de sanção ante a agressão ou desobediência a norma. As relações e os sentimentos de ambas as partes não são tratadas.

Dadas as limitações deste modelo parece mais lógico, portanto, influenciar diretamente a relação vítima-infrator, como é o espaço natural, onde não houve violência e danos.

Modelo Relacional

Neste modelo o importante é o tratamento do conflito é a relação existente entre as partes.

Esta por iniciativa própria ou incentivada por um terceiro busca solucionar o problema mediante o diálogo em uma conversa pessoal. Não necessitam de um terceiro.

Reparação: A vítima pode receber uma restituição material, imaterial ou moral por parte do agressor, que por sua vez se libera da culpa.

Reconciliação: Estabelece o espaço adequado para ambas as partes se comuniquem e expressem seus sentimentos e visão do problema, tanto o agressor como o agredido buscam uma solução que permita resolver o conflito. É possível manter-se a relação, ainda que não necessariamente.

Resolução: Ambas as partes buscam como reparar o dano que ocasionaram. A solução é um acordo que chegam ambas as partes. Devem sentir que ninguém saiu perdendo.

Este modelo exige nos implicados um alto grau de maturidade pessoal e não trabalha aspectos das relações interpessoais do ponto de vista preventivo.

Ambos os modelos punitivo e relacional enfocam o problema da convivência numa abordagem de ação direta de fatos sem afetar alguns aspectos de prevenção ou uma abordagem abrangente para o clima escolar.

Modelo Integrado

O modelo integrado de gestão para a convivência faz um enfoque global da regulação e gestão da convivência. Trabalha-se a convivência e o clima escolar tanto do enfoque preventivo como do enfoque de resolução direta dos possíveis problemas que possam surgir. Os elementos principais deste modelo são:

Contar com um sistema de diálogo e tratamento do conflito com pessoal capacitado dentro da unidade escolar.

Criar um marco protetor, mediante a introdução de mudanças no currículo escolar,

fazendo-o mais inclusivo e democrático, favorecendo a colaboração das famílias com a unidade escolar, tomando medidas de enfrentem a influencia do contexto social ao entorno do aluno, revisando o clima e as interações em sala de aula (intervenção verbal e não-verbal, discurso docente, estivo motivação e reação imediata a indisciplina) e desenvolvimento de medidas organizacionais diretamente relacionadas com a melhora da convivência, e por tanto do clima em sala de aula e na escola.

A gestão e regulamentação da convivência desde o enfoque integrado possibilita trabalhar com uma visão ampla do conceito de convivência, todos estão envolvidos e todos tem que participar em todas as frentes de trabalho.

Ao contrário do modelo relacional, em que o acordo de ambas as partes pertencem exclusivamente à esfera privada, o modelo integrado formaliza o diálogo que ambas as partes para resolver o conflito permanece e será refletido no plano de convivência da escola e dentro desses projetos educacionais. Promove a autonomia moral dos indivíduos para o desenvolvimento de habilidades comunicativas para decidir e lidar com conflitos em convivência, permitindo a capacidade de alcançar soluções criativas e modelos mais democráticos que meras sanções punitivas. Esse modelo exige contar na escola com capacidade e estrutura que legitimem o processo sustentado na potencialização do diálogo e na participação.

Uma maneira de coletar atender a esta proposta pode ser: combinar a possibilidade de aplicar um sistema de regras e correções com base no Regimento Interno (com aplicação disciplinar correspondente, se necessário) para proporcionar às pessoas em conflito através de um sistema de diálogo, como a equipe de mediação, para resolver seus problemas, desde que a lei permita.

Reparação. No que diz respeito à pessoa (ou pessoas) que sofreu o dano favorece o reparo direto à vítima, que não experimenta sentimentos de desamparo e frustração.

Reconciliação. Dá-se atenção para o melhoramento da relação entre as partes. O diálogo é uma ferramenta básica neste modelo. Separa-se muito bem o conflito das pessoas implicadas no mesmo.

Resolução. Possibilita um diálogo sincero com os conflitos subjacentes pode ser ouvido e, portanto, tratados e resolvidos (conflito de interesses, necessidades, valores ou relacionamento) em busca de acordo. Conflitos são rotulados, não pessoas.

A comunidade escolar sabe que ante os conflitos se está atuando, de uma forma muito técnica e satisfatória para as pessoas envolvidas. A escola é ativa no processo e outorga uma autoridade mais consistente, ao outorgar legitimidade e status de uma estrutura

organizacional de atenção aos conflitos.

O modelo integrado é um modelo mais complexo do ponto de vista organizacional, mas muito mais poderoso em termos de valores educacionais que resultem na melhoria da qualidade do ensino.

Modelo de Registro para análise da Realidade da escola em Matéria de Convivência

Realizar uma análise da realidade escolar em matéria de convivência deve ser um dos elementos essenciais de um PCE. No Anexo II, inclui-se duas tabelas que aplicadas de forma consecutiva, podem ajudar as escolas na realização da fase de análise. Cada escola em virtude de sua autonomia pedagógica estabelecerá canais organizacionais que considere pertinentes para gerir o processo de elaboração do PCE.

Tabela n. 1

Uma possível forma de trabalhar esta fase consiste em diferentes órgãos ou setores da comunidade educacional: colegiado de professores, associação de pais, grêmios de alunos equipe de gestores, que complementam os registros que mencionem as diferentes visões da realidade que existe em matéria de convivência escolar, desde o ponto de sua perspectiva. Posteriormente a equipe de gestão designará uma equipe com representatividade de todos os coletivos da unidade escolar, que analisará os registros e elaborará um documento final que resuma as diversas informações obtidas.

Tabela n. 2

Com este registro, pretende-se chegar a um nível de detalhes que sirva para analisar determinantemente cada uma das medidas que se colheu através da tabela de n. 1. Pretende-se valorizar em cada medida, como e com que condições se tornou eficaz, a resolução de um conflito e assim determinar as medidas de manter ou como podemos melhorar.

Ambos os registros incidem em estabelecer um tipo de medida e ou estratégia que se aplique, se são de caráter preventivo (trabalho o enfoque de caráter global. PPP, PNEDH, currículos, metodologias), o de intervenção (são medidas que se aplicam em determinados momentos do conflito, tem um caráter normativo sancionador). Este nível de análise está diretamente relacionado com o modelo de convivência que a escola selecione.

Tabela n. 3

O esquema que se apresenta como tabela n. 3 de forma gráfica dos diferentes passos que se podem realizar para elaborar o diagnóstico.

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR
ANEXO II MODELO DE REGISTROS PARA A ANÁLISE DA REALIDADE EM MATÉRIA DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR
RECONHECIMENTO DE PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA, SUAS CAUSAS E AS ESTRATÉGIAS HABITUAIS DE RESOLUÇÃO

Tabela 1

PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	CAUSAS DE PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA	MEDIDAS E PROCEDIMENTOS HABITUAIS PARA O TRATAMENTO DOS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA	
		PREVENTIVAS	DE INTERVENÇÃO
A)	A.1. A.2.		
B)	B.1. B.2.		

Tabela 2.

ANÁLISE DAS MEDIDAS HABITUAIS DE TRATAMENTO DOS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

Estratégia/ medida (descrição)	Tipo de medida o Estratégia (preventiva) /intervenção	Porque / para que se adota a medida	Tempo que se levou para resolver o conflito	Responsáveis	Avaliação da Eficácia/ funciona / não funciona	Alternativas / Estratégias de melhora

Tabela N. 3

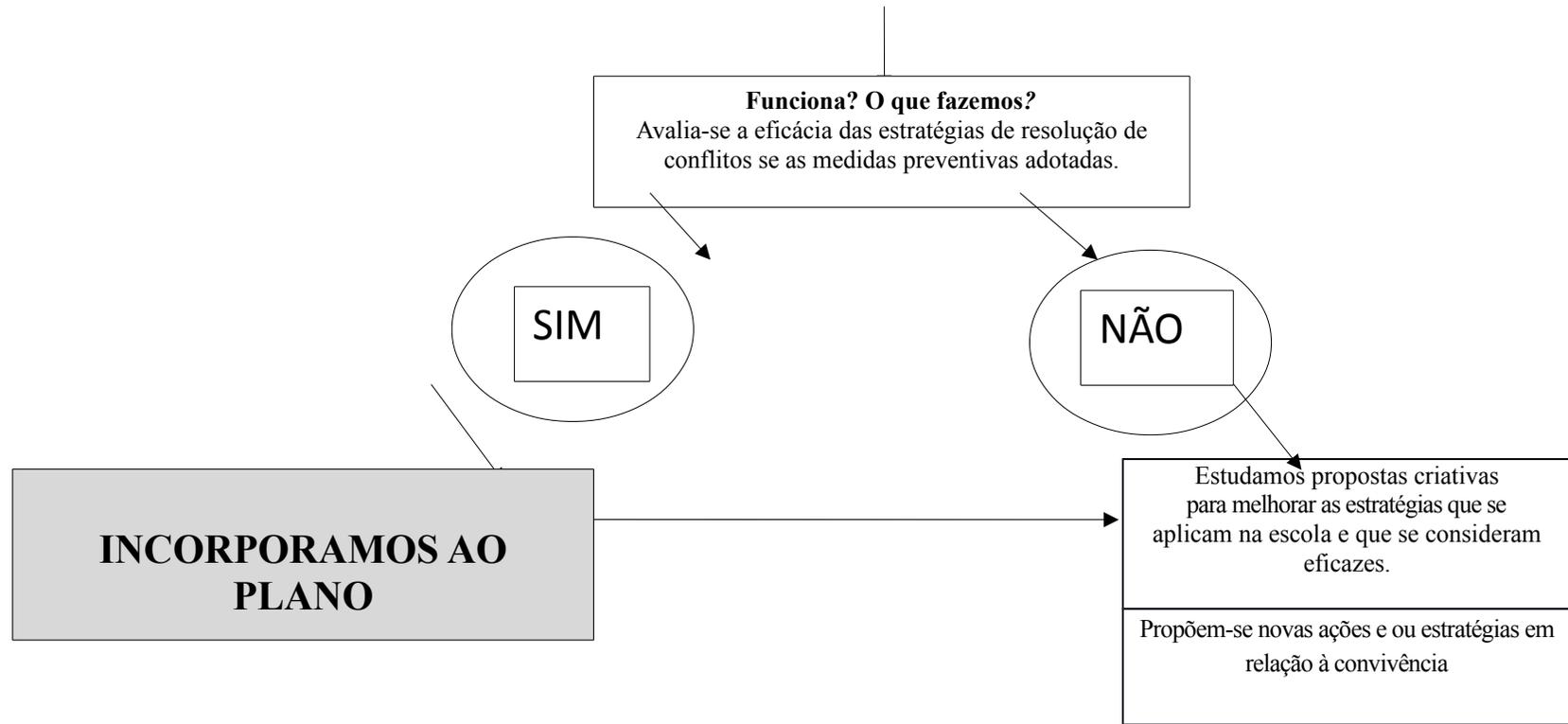
ESQUEMA RESUMO DO PROCESSO DE

O que temos?

Analisa-se o clima escolar e os conflitos de convivência da escola

O que queremos?

Analisa-se as estratégias e medidas habituais para a prevenção e Tratamento do clima escolar.



Questionário de Avaliação da Convivência Escolar

Outra estratégia possível para realizar a análise da realidade escolar, pode consistir em aplicar um questionário de avaliação.

Através de questionários pretende-se conhecer e avaliar as relações entre docentes, docentes e alunos, os alunos entre si e os docentes com os familiares de alunos; assim como a funcionalidade do Regimento Interno da escola, a coerência e eficácia das respostas aos problemas de convivência; os níveis de participação da comunidade nos procedimentos e controle e tomada de decisão em matéria de convivência escolar.

Uma possível forma de tratar os dados obtidos, consiste em que uma vez respondidos os questionários, a equipe de gestão da escola elabora um relatório com os resultados aportados pelos distintos coletivos da comunidade escolar.

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Os questionários coletam uma série de indicadores que deve ser respondido de acordo com a seguinte escala:

- 1 = não / nulo / muito deficiente / ruim.
- 2 = pouco / algo / deficiente / ruim.
- 3 = adequado / suficiente / bom.
- 4 = muito / satisfatório / muito bom.

No cabeçalho de cada tabela se faz uma sugestão do quantitativo de cada coletivo que deve ser aplicado o questionário, o importante é que a mostra seja representativa

QUESTIONÁRIO A. "Convivência entre alunos". 25% (mostra de alunos)	1	2	3	4
1. Existe uma atitude de respeito mutuo entre os alunos.				
2. Entre os alunos existe um ambiente de colaboração quando se trabalha em grupo.				
3. Os alunos conhecem as normas de convivência e o Regimento Interno.				
4. Os alunos respeitam as normas de convivência estabelecida no Regimento Interno.				
5. Os alunos participam de programa de controle e nas resoluções de conflitos.				
QUESTIONÁRIO B. "Convivência entre professores". 50% (mostra de professores)	1	2	3	4
1. Existe uma atitude de respeito mutuo entre o professorado.				
2. Os professores trabalham coordenadamente em grupo.				
3. Na tomada de decisão se busca habitualmente o consenso.				
QUESTIONÁRIO C. "Convivência entre professores e alunos. 50% de alunos (mostra).	1	2	3	4
1. Existe uma atitude de respeito mutuo entre os alunos e professores.				
2. Os alunos participam ativamente na organização das atividades de classe.				
3. Os alunos têm interesses por atividades realizadas na escola.				
4. Os alunos estão satisfeitos com as atitudes do professores em sala de aula.				
5. Os professores estão satisfeitos com as atitudes dos alunos de uma maneira geral.				
6. Os alunos participam nas atividades de resolução de conflitos.				
QUESTIONÁRIO D. "Questionário para as famílias". Famílias (mostra)	1	2	3	4

1. Não existem conflitos significativos entre professores e familiares de alunos.				
2. O nível de convivência no ambiente escolar é satisfatório.				
3. Tem conhecimento do Regimento Interno da escola.				
4. Considera que se respeitam adequadamente as normas da escola.				
5. Na escola se respeita os direitos dos alunos e de seus familiares.				
6. Se leva em consideração a opinião dos familiares de alunos na hora de tomar decisões para resolver conflitos em temas que afetam seus interesses e a convivência escolar.				
7. As informações que a escola proporciona aos familiares sobre assuntos relacionados com a convivência escolar é adequada e fluida.				

Análise de Ações Realizadas na Escola em Relação a Melhora da Convivência

Com este registro pretende-se que a escola analise, em cerca de dez grandes temas essenciais para a boa convivência e determine se as medidas e ou estratégias a serem tomadas.

1. Obter um conceito mais aproximado do aluno que permita uma melhor resposta educacional: autoconceito, autocontrole, competência	
2. Introduzir mudanças no currículo escolar mais inclusivo e democrático e reconstruindo-o em torno de valores democráticos.	
3. Estimular e consolidar o a reforma do Regimento interno, através de instrumentos mais participativo.	
4. Favorecer a colaboração das famílias com a escola, incluindo-a no processo de temas relativos a convivência.	
5. Tomar medidas que enfrente a influência negativa no contexto social do entorno ao ambiente escolar	
6. Revisar e melhorar as estratégias docentes de gestão em sala de aula: interação verbal, discurso docente estivo motivacional e reação imediata a indisciplina.	
7. Desenvolver em todos os coletivos da comunidade escolar habilidades sociais de comunicação e resolução de conflitos, através da mediação.	
8. Criar instrumentos e estruturas em nível institucional para promover uma convivência mais relacional e saudável (novas comissões, grupos de mediação de conflitos, atividades de voluntariado etc.)	
9. Trabalhar com normas de convivência escolar e critérios comuns de acompanhamento e avaliação ante o descumprimento de ocorrências que surjam em sala de aula	

10. Garantir condições mínimas de segurança escolar: segurança física e respostas específicas ante a situações graves.	
--	--

Fonte: Torrego y Moreno: Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia em los centros educativos. (2003).

Proposta de Estratégias de Atuação a ser Desenvolvidas em Matéria de Convivência Escolar

Elaborado a partir de diversos estudos sobre convivência escolar em bibliografia Espanhola Ante este anexo V apresenta-se um amplo repertório de possibilidades estratégias e ou atuações que as unidades escolares podem implantar para a melhora do ambiente escolar. Pretende-se, portanto oferecer ideias que possam ser úteis para trabalhar aspectos da convivência que não eram desenvolvidos na escolar dando um novo enfoque a educação em direitos humanos através da cultura de Paz.

1. Aluno.

Trabalhar sistematicamente ao longo da escolaridade obrigatória habilidades processuais para a educação emocional, a resolução de conflitos e relacionamento dialógico e trabalho em equipe em deferentes disciplinas do currículo.

Desenvolver iniciativas tendentes a um melhor conhecimento do aluno para favorecer processos de maturidade pessoal

2. Currículo Escolar.

Um Plano de Atenção a diversidade é um instrumento para ajustar respostas organizadas e didáticas integradoras do aluno e favorecendo a heterogeneidade.

Incorporar a melhora da convivência e o rechaço a qualquer forma de mal trato ou agressividade como objetivo prioritário da escola.

Conscientização de todos os setores sobre a importância do respeito mutuo e a exclusão de qualquer forma de violência nas relações humanas.

Criar um clima de cooperação em sala de aula privilegiando as relações interpessoais, na didática das disciplinas no acercamento dos conteúdos da vida cotidiana.

Adaptar e utilizar todas as áreas do currículo e sua metodologia com elementos básicos para a aprendizagem da convivência com relação à solidariedade, responsabilidade, generosidade, justiça.

Ações e propostas para que as aulas sejam centros e lugar de aprendizagem significativo.

Desenvolver atuações que permitam uma percepção que o tratamento da construção da convivência se viva em todos os aspectos e momentos, sala de aula, pátio, acessos, corredores etc.

3. Funcionamento da sala de aula.

Reciclagem do corpo docente para o desenvolvimento sobre metodologias de globalizar as áreas do conhecimento, habilidades, tutoria, etc.

Melhor o ambiente em sala de aula através de aulas mais dialógicas e participativas centrada no aluno e não no conhecimento.

Fomentar a participação e integração dos alunos em sua sala de aula.

Desenvolver ações que favoreçam a participação do aluno no processo de elaboração de normas de convivência.

4. Colaboração com as famílias.

Estabelecer medidas eficazes no sistema de comunicação com as famílias e nas reuniões que se efetuam, tanto quanto ao procedimento e conteúdo dos temas a serem discutidos, elaborando uma pauta em conjunto.

Organização de entrevistas individuais com familiares de alunos com maior risco.

Planejar ações formadoras para todos os coletivos da unidade escolar.

Incrementar a participação do aluno e das famílias na elaboração, aplicação e revisão de normas de convivência.

5. Contexto social do aluno.

Incidir nos elementos os elementos que condicionam e limitam o progresso escolar através de iniciativas incluídas nos diferentes Planos da escola: atenção a diversidade e interculturalidade, questões de gênero, e religiosidade.

Considerar o entorno sociológico da unidade escolar como recurso integralizador do currículo.

Potencializar colaboração com outras instituições e organizações e associações.

6. O professor e a gestão da sala de aula.

Estabelecer com clareza as normas mínimas imprescindíveis para a boa condução da sala de aula em um trabalho conjunto com os alunos e ser coerente em sua gestão.

Emprego de uma metodologia que permita o alunado sentir-se envolvido no processo de aprendizagem.

Organizar de maneira participativa a gestão da sala de aula: espaço, tempo, motivação, graduação de tarefas.

Definir as consequências de descumprimento das normas de convivência mediante a busca de reparação, reconciliação, e resolução de conflitos.

Fortalecer a atuação do representante de sala e dos grêmios estudantis.

7. Organização de estruturas para o desenvolvimento de ações positivas de convivência

Envolver os alunos na gestão de determinados conflitos através da prática da

mediação e a ajuda entre iguais.

Promover a formação de todos os coletivos em mediação de conflitos de forma a favorecer a implantação deste serviço na unidade escolar.

Desenvolver no pessoal de administração e serviços habilidades sociais de comunicação e resolução de conflitos.

Adotar medidas que garantam reserva de tempo e espaço para favorecer a cooperação entre professores e alunos.

Desenvolver através de planos e programas ações que trabalhe a resolução pacífica de conflitos, educação em valores.

Promoção de atividades que favoreçam a participação a comunicação dos diferentes coletivos da comunidade escolar.

Criar estruturas de ajuda entre iguais para favorecer a incorporação, transito de conhecimento e evolução do aluno em matéria de convivência.

Articular métodos de prevenção e tratamento de conflitos que sejam distintas das sanções punitivas.

Criar estruturas de participação e construção de convivência, seminários, observatório de boas praticas, círculos de convivência por afinidades, equipes de mediação e tratamento adequado de conflitos, onde possa existir participação de alunos, professores, e demais membro da comunidade escolar.

8. Normas de convivência na escola.

Revisão do regimento Interno, atualização do sistema sancionador.

Metodologia participativa de revisão de indisciplinas e acompanhamento das sanções não cumpridas.

Gerar a possibilidade de se incorporar novos mecanismos de gestão de convivência através de comissão de convivência, equipes de mediação.

Possibilitar a participação de alunos no processo de elaboração de normas, assim como os demais membros da comunidade escolar.

Desenvolver ações para a convivência pacífica em todos os espaços escolares.

Desenvolver ações de divulgação das normas e regulamentos da escola. Incrementar a participação dos alunos na gestão e resolução de conflitos, através de sistema de mediação estruturado.

Definir consequência de descumprimentos às normas e regulamentos, mediante busca de reparação, reconciliação e resolução de conflitos.

9. Condições mínimas de segurança escolar.

Garantir, observar e supervisionar os tempos e espaços não letivos.

Elaborar protocolos de atuação para enfrentar situações graves de convivência.

Garantia de apoio, segurança e proteção das vítimas e recondução de comportamentos antissociais dos agressores.

ANEXOS

Anexo A- Ofício 11/2012 Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação apresentando pesquisador à Secretaria de Estado da Educação.

Anexo B - Ofício 684/2012, Gerencia de Educação da SEDUC encaminhando pesquisador a escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jorge Teixeira

Anexo C - Secretaria de Estado da Segurança Defesa e Cidadania encaminhando ao Pesquisador dados referente a violência escolar.

ANEXO A



Ofício Nº11/2012.	Data: 21/11/2012
De: Coordenação do Mestrado em Educação	
Para: Profª. Rute Carvalho – Gerente de Educação/SEDUC	

Prezada Gerente,

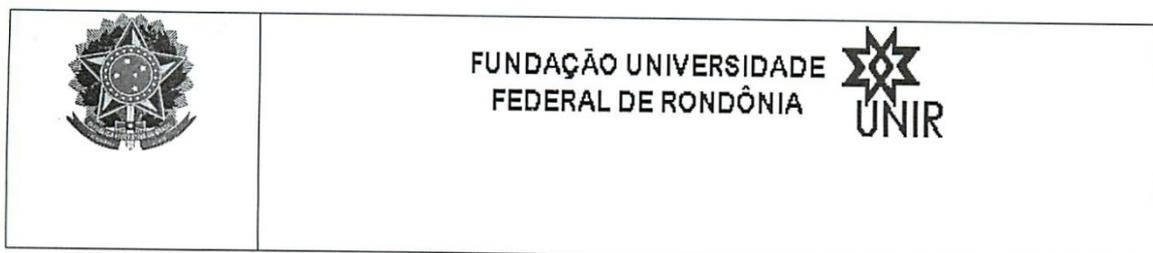
Vimos por meio deste apresentar a V.S.^a o mestrando/pesquisador Helder Rister de Oliveira, para o qual solicitamos permissão a fim de que realize sua pesquisa relacionada à temática: Educação e Direitos Humanos: a mediação de conflitos escolares, tendo como objetivo a produção de sua Dissertação de Mestrado

Pela atenção que lhe for dispensada, agradecemos antecipadamente,



Prof. Dr. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Vice-coordenadora do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Unir
Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria 0125/GR de 08 de fevereiro de 2012

*Recebido em
28/11/2012
Rute*



Ofício N°11/2012.	Data: 21/11/2012
De: Coordenação do Mestrado em Educação	
Para: Prof ^a . Rute Carvalho – Gerente de Educação/SEDUC	

Prezada Gerente,

Vimos por meio deste apresentar a V.S.^a o mestrando/pesquisador Helder Rister de Oliveira, para o qual solicitamos permissão a fim de que realize sua pesquisa relacionada à temática: Educação e Direitos Humanos: a mediação de conflitos escolares, tendo como objetivo a produção de sua Dissertação de Mestrado

Pela atenção que lhe for dispensada, agradecemos antecipadamente,



Prof. Dr. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Vice-coordenadora do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Unir
Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria 0125/GR de 08 de fevereiro de 2012

prof. Rute
28/11/2012

ANEXO B



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO
Lei Complementar nº669, de 05 de junho de 2012



Oficionº684/-SP/GAB/CRE/SEDUC

Porto Velho, 29 de Novembro de 2012.

A sua Senhoria a Senhora
Maria Domingas M. dos Santos
Diretora da E.E.E.FM.Jorge Teixeira de Oliveira

Senhora Diretora,

Em atendimento ao ofício nº11/2012, datado de 21/11/2012, advindo da Fundação Universidade de Rondônia-UNIR e encaminhado pela profª Rute Alves da Silva Carvalho, Gerente de Educação, a esta CRE, a fim de que o mestrando Helder Rister de Oliveira tenha permissão para realizar pesquisa relacionada a Direitos Humanos, nessa Unidade de Ensino. Assim, solicitamos que a escola receba o pesquisador e colabore com a sua pesquisa, pois a Universidade de Rondônia é uma das parceiras com a SEDUC, a qual firmou um termo de cooperação técnica e pesquisa científica, entre as partes: SEDUC/UNIR, no ano de 2010.

Atenciosamente,


Irany de OLIVEIRA Dima MORAIS
Coordenadora Regional de Educação PVH
Portaria N° 1662/12-GAB/SEDUC


Milena C. M. Furtado
Vice-Diretora
(Escola Jorge Teixeira de Oliveira)
Portaria nº 245 / 2012

ANEXO C



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
Secretaria de Segurança, Defesa e Cidadania
Gabinete do Secretário

Avenida dos Imigrantes, 3587 – Bairro Costa e Silva – 76.803-611 – Porto Velho/RO
 Fone: (69) 3216-8918/8922 – Fax: 3216-8923 – gabinete@sesdec.ro.gov.br

Ofício nº 841/13-GAB/SESDEC

(Mtg. nº 8210, de 09/04/2013) – jb

Porto Velho, 25 de abril de 2013.

Ao Senhor
HÉLDER RISLER DE OLIVEIRA
 Coordenador Técnico Legislativo – COTEL/CC
 Nesta.

Assunto: Dados estatísticos sobre violência escolar em Porto Velho/RO.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao Ofício nº 286/COTEL/CC de 08-04-2013, encaminho a Vossa Senhoria as informações estatísticas referentes à violência escolar no ano de 2012, na cidade de Porto Velho/RO, a fim de subsidiar estudo que será realizado por essa Coordenadoria Técnica sobre o assunto.

Atenciosamente,


ANTONIO CALOS DOS REIS
 Secretário Adjunto de Segurança, Defesa e Cidadania

Abecy AS9
RECEBIDO
 Em 29 / 04 / 2013
 Protocolo nº _____
RECEBIDO NA COTEL
 Em 29 / 04 / 2013
 Horas 10:00
 Por Gantile

**Estatística de registro de Boletim de Ocorrência
Local do fato: Estabelecimentos de ensino – Ano: 2012**

Natureza	Qtdd de BO
Entorpecentes (Posse / Uso)	1
Estupro de Vulnerável	3
Lesão Corporal	98
Roubo	9
Total	111

Bairro do fato	Qtdd de BO
Aeroclube	2
Agenor de Carvalho	3
Aponiã	3
Areal	7
Arigolândia	4
Caladinho	7
Cascalheira	1
Centro	3
Cidade do Lobo	1
Cidade Nova	1
COHAB	3
Conceição	2
Costa e Silva	3
Cuniã	1
Eldorado	1
Eletronorte	1
Embratel	1
Escola de Polícia	1
Floaldo P. Pinto	6
Floresta	4
Industrial	2
Juscelino Kubitschek	4
Km 1	1
Lagoa	4
Lagoinha	1
Liberdade	1
Marcos Freire	1
Nossa Senhora das Graças	3
Nova Floresta	1
Nova Porto Velho	3
Olaria	1
Panair	1
Pedrinhas	2
Ronaldo Aragão	1
São Cristovão	4
São João Bosco	3
São Sebastião I	2
Socialista	1
Tancredo Neves	4
Teixeirão	1
Tiradentes	1
Tres Marias	1
Triângulo	2
Ulisses Guimarães	4
Zona Rural	7
Total	111

Tipo de Estabelecimento	Qtdd de BO
Particular	10
Público	101
Total	111

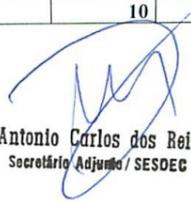
Mês de ocorrência dos fatos	Qtdd de BO
Janeiro	0
Fevereiro	4
Março	9
Abril	14
Maio	10
Junho	13
Julho	6
Agosto	21
Setembro	16
Outubro	9
Novembro	7
Dezembro	2
Total	111

Nível de Ensino do Estabelecimento	Qtdd de BO
Estabelecimento de Ensino Fundamental	56
Estabelecimento de Ensino Médio	55
Total	111

Unidade de registro	Qtdd de BO
1ª Delegacia de Polícia Civil	10
2ª Delegacia de Polícia Civil	14
3ª Delegacia de Polícia Civil	7
4ª Delegacia de Polícia Civil	7
6ª Delegacia de Polícia Civil	4
7ª Delegacia de Polícia Civil	8
8ª Delegacia de Polícia Civil	9
Delegacia Esp. de Apuração de Atos Infracionais	19
Delegacia Esp. de Proteção a Criança e ao Adolescente	25
UNISP Amazonas	8
Total	111

Ocorrências por Natureza x Tipo do Estabelecimento	Ocorrências por	
	Particular	Pública
Entorpecentes (Posse / Uso)	0	1
Estupro de Vulnerável	2	1
Lesão Corporal	7	91
Roubo	1	8
Total	10	101

Ocorrências por Nível de Ensino x Tipo do Estabelecimento	Ocorrências por	
	Particular	Pública
Estabelecimento de Ensino Fundamental	7	49
Estabelecimento de Ensino Médio	3	52
Total	10	101


Antonio Carlos dos Reis
 Secretário Adjunto / SESEDEC