



Mediação de Conflitos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS





Mediação de Conflitos

E D U C A Ç Ã O E M D I R E I T O S H U M A N O S

é
necessário



São Paulo | julho de 2019

Prefeitura de São Paulo
Bruno Covas
Secretaria Municipal de Educação
Bruno Caetano
Coordenadoria dos Centros de Educação Unificados
Raphaella Burti | Maria de Fátima de Brum Cavalheiro

Instituto Vladimir Herzog
Direção executiva
Rogério Sottili
Vlado Educação
Direção educacional
Ana Rosa Abreu
Coordenação educacional
Neide Nogueira

São Paulo, julho de 2019 | 1.ª edição
Data da impressão: abril de 2020

Ficha catalográfica: Jônatas Souza de Abreu, Me. CBR 15-179

M489

Mediação de conflitos / Ana Lucia Catão (autoria); Maria Paula Zurawski, Crislei Custódio (colaboração); Neide Nogueira (coordenação); Ana Rosa Abreu (direção); Lúcia Brandão (ilustrações). – São Paulo, SP: Vlado Educação, 2019.

89 p. il.: Color. 20 x 20 cm (Série “Educação em Direitos Humanos”)

ISBN 978-85-65059-20-6

Contém bibliografia.

Caderno integrante da série “Educação em Direitos Humanos” do Projeto Respeitar é Preciso!, composto de sete volumes, compartilhando orientações, subsídios e sugestões para implementação da cultura da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

1. Mediação de conflitos na escola. 2. Direitos humanos. 3. Conciliação. 4. Educação em Direitos Humanos. I. Título. II. Catão, Ana Lucia. III. Zurawski, Maria Paula. IV. Custódio, Crislei. V. Brandão, Lucia.

CDU 37.06+342.7:347.925

Este material tem autorização para franca multiplicação, desde que respeitados os direitos autorais e citadas adequadamente as fontes.

Equipe educacional
Ana Lucia Catão
Celinha Nascimento
Crislei Custódio
Maria da Paz Castro
Rogê Carnaval

Concepção e elaboração
Ana Lucia Catão

Gestão de conteúdo do portal
Carol Baggio

Consultoria
Flávia Schilling
Maria Paula Zurawski
Maria Victoria Benevides
Monica Mumme

Educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que contribuíram com pareceres para esta edição

Revisão de texto
Jandira Queiroz
Projeto gráfico
S,M&A Design | Samuel Ribeiro Jr.
Ilustrações
Lúcia Brandão

A primeira edição deste material foi elaborada num processo colaborativo com professores, funcionários, gestores, técnicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e membros das comunidades escolares que participaram dos cursos Respeitar é Preciso!, realizados em 2014 nos Centros de Educação em Direitos Humanos, em São Paulo (SP), sendo publicada em dezembro desse mesmo ano pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



Sumário

Apresentação	5
Introdução	11
PRA COMEÇO DE CONVERSA	14
1. Uma pequena história da Mediação de Conflitos no Brasil	14
2. Mediação de Conflitos no Judiciário e na escola: diferentes contextos, diferentes configurações	15
3. A Mediação de Conflitos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos no Projeto Respeitar é Preciso!	21
CONFLITO, VIOLÊNCIAS E ESCOLA	23
1. O que é o conflito?	23
2. Violências e escola	32
3. O individual e o coletivo: o caso emblemático do aluno-problema	41
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	44
1. A Mediação de Conflitos como modo de intervenção em situações de conflito	45
2. Mais que um método, uma perspectiva ético-política	70
JUSTIÇA RESTAURATIVA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA	73
1. Justiça Restaurativa	73
2. Comunicação Não Violenta	77
Atividades sugeridas	78
Bibliografia	86

APRESENTAÇÃO

Caras educadoras e caros educadores,

Este caderno, intitulado *Mediação de Conflitos*, faz parte da terceira edição do conjunto de publicações do Projeto Respeitar é Preciso!, que busca compartilhar orientações, subsídios e sugestões para implementar a cultura da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Além das ações de formação, esse projeto conta, nesta nova edição, com sete cadernos (*Respeito na Escola*, *EDH para Todas as Idades*, *Sujeitos de Direito*, *Democracia na Escola*, *Diversidade e Discriminação*, *Respeito e Humilhação* e *Mediação de Conflitos*), que foram atualizados e reorganizados.

Esse material foi elaborado, em 2014, por meio de um processo participativo com base na interlocução com os participantes do curso Respeitar é Preciso! De 2015 a 2018, a sua utilização em ações de formação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo com os integrantes das Diretorias de Ensino e com as educadoras e os educadores que compõem as Comissões de Mediação de Conflitos (CMCs) trouxe possibilidades de adequação editorial das publicações e ampliação dos conteúdos para esta nova edição.

Em seu conjunto, os documentos abarcam pontos cruciais para que as práticas educacionais promovam um clima de respeito mútuo nas escolas, no sentido de afastar as possíveis violências psicológicas, institucionais, simbólicas e físicas do cotidiano escolar e, assim, garantir um ambiente potente de aprendizagem para todas e todos.

O caderno *Respeito na Escola* dialoga com os adultos da escola, todos considerados educadores, para a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento de ações nas escolas, sejam elas de adequação de rotinas, planos de aula, atividades com os alunos, com os pais, entre outras. O caderno *EDH para Todas as Idades* traz reflexões, orientações e sugestões de atividades para o trabalho educativo com crianças e adolescentes nos contextos dos CEIs, das EMEIs e de cada um dos ciclos do Ensino Fundamental.

Os demais cadernos são temáticos e tratam de questões importantes que perpassam todo o Projeto Respeitar é Preciso! e o trabalho nas escolas. Um tema e outro se entrelaçam, mas a organização em cadernos faz com que seja possível “colocar uma lente” em aspectos diferentes para uma reflexão mais focada: *Sujeitos de Direito, Democracia na Escola, Diversidade e Discriminação, Respeito e Humilhação e Mediação de Conflitos*.

O Projeto Respeitar é Preciso! vem trabalhando com os integrantes das CMCs desde setembro de 2016 por meio de ciclos de palestras, encontros formativos e discussões pelo portal Respeitar é Preciso! (respeitarepreciso.org.br), nos quais o material do Projeto tem sido usado como referência, assim como pelas educadoras e pelos educadores nas escolas. Os temas neles tratados, as atividades propostas, as reflexões que o Projeto provoca dialogam com o trabalho de Mediação de Conflitos que tem orientado a Rede. Assim, este caderno é o resultado desses encontros e uma resposta à demanda para tratar desse tema da mesma forma que os demais, com um caderno temático.

O portal é um espaço de informação, interação e construção conjunta do Projeto Respeitar é Preciso! Nele, é possível acessar os materiais do Projeto e outros textos, notícias, dicas de leitura e indicação de filmes, além de participar de encontros temáticos on-line e acompanhar a agenda dos eventos de formação.

A Mediação de Conflitos é tomada aqui como uma ideia, uma concepção para orientar as práticas cotidianas de todos os educadores e, com isso, construir uma cultura educacional para compreender e atuar nas situações do dia a dia que compõem o convívio escolar. Essa cultura é a própria Educação em Direitos Humanos, baseada no

ensino dos valores da dignidade humana, da justiça, da solidariedade e do respeito mútuo. O texto é, portanto, dirigido a todos os adultos das comunidades escolares, e não apenas àqueles que integram as CMCs.

Nosso agradecimento especial às contribuições de Paula Zurawski referentes à Educação Infantil para a elaboração deste caderno.

Boa leitura e bom trabalho.

Vlado Educação/Instituto Vladimir Herzog e
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

“Aventurar-se pelos caminhos de uma convivência respeitosa requer coragem. Coragem de encarar o outro que não é espelho, coragem de lidar com a diferença, coragem de olhar para os conflitos que permeiam nossas relações, coragem de refletir sobre o que significam esses conflitos, coragem de se lançar no território do incerto e do não sabido e, com os conflitos, aprender a difícil arte de viver com o outro.”

Ana Lucia Catão



Mediação de Conflitos

INTRODUÇÃO

Em 2016, num dos primeiros encontros do Projeto Respeitar é Preciso! com as Comissões de Mediação de Conflitos, a representante de uma das Diretorias Regionais de Ensino, em resposta a uma professora que dizia não ter clareza sobre o papel das CMCs, fez as seguintes afirmações:

- A CMC não é para apagar incêndio.
- A CMC não se sobrepõe aos professores nem ao Conselho de Escola.
- A CMC não pode ser um tribunal.
- A CMC é fundamental para se discutir as relações na e da escola.
- A CMC é, antes de tudo, um espaço de estudos de caso na escola.
- Vamos construir juntos o que é a CMC.

Assim, a Mediação de Conflitos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo não tem uma função meramente gerencial de manejo dos conflitos escolares. Não se trata simplesmente de capacitar membros da comunidade escolar em técnicas de gestão de conflitos, mas, sim, de formar o maior número possível de membros da comunidade escolar (começando por aqueles que compõem as CMCs) para atuar nos conflitos com o objetivo de provocar mudanças na cultura escolar.

Quando a Secretaria Municipal de Educação investe na Educação em Direitos Humanos, e mais especificamente no Projeto Respeitar é Preciso!, como formação de base para todas as CMCs, ela define sua posição ética e política. O que se busca é a parceria, a corresponsabilidade e a construção de uma ética comum em substituição a práticas orientadas pela perspectiva punitiva, formalista ou legalista, em que a disputa e o individualismo prevalecem.

A Mediação propõe que as relações sejam regidas por uma lógica colaborativa, respeitando e enfatizando a igualdade e a diferença de todas e todos, de modo a permitir uma articulação coletiva que garanta espaço para a expressão das singularidades. Numa perspectiva coerente com a Educação em Direitos Humanos, a Mediação afirma os valores dos Direitos Humanos e os coloca em prática.

A Mediação destaca o conflito como oportunidade para transformação do padrão de relações, oportunidade para transformação do *status quo*: onde havia violência, permitir que se desenvolva o respeito mútuo. A EDH enfoca a afirmação dos valores dos Direitos Humanos nas práticas cotidianas.

Podemos mencionar aqui alguns princípios metodológicos comuns tanto à Mediação quanto à EDH que orientam as ações no cotidiano escolar:

- Escutar qualitativamente (para além de ouvir uma informação, abrir espaço de escuta para o outro, situar um sujeito de fala com uma história, cultura, afetos e repertório próprios e singulares; perguntar para entender melhor e não para culpar).

- Dar um passo para trás (duvidar do seu próprio entendimento, suspender o julgamento para ampliar a compreensão do que está acontecendo).
- Criar um espaço/tempo para sair do turbilhão e para refletir.
- Pensar e atuar sempre na lógica do reconhecimento e do respeito mútuo (*versus* julgar ou salvar).
- Trabalhar com a autonomia dos sujeitos (*versus* coagir, opinar, conduzir).
- Fazer circular a palavra, provocar mobilidade das forças, atuar nas relações de poder.
- Respeitar um fluxo de conversa por meio do acolhimento e da pactuação, passando pela explicitação e pela ampliação das narrativas, a criação de opções e se desdobrando em ações.
- Atuar ético-politicamente e atuar coletivamente (promovendo corresponsabilização e desindividualização das questões).
- Trabalhar junto em direção a um objetivo.
- Ter como foco uma mudança de padrão de relação.
- Enfocar os pequenos ganhos, criando solo para concretizar mudanças.
- Fazer e cumprir acordos (*versus* usar chantagem ou ameaça).

Com base nesses princípios e na leitura deste caderno, acreditamos que a Mediação de Conflitos pode se tornar realidade no ambiente escolar, ampliando a percepção do outro e estimulando a participação de todas e todos na construção de um espaço coletivo acolhedor e inclusivo, mas, nem por isso, isento de desafios. Mãos à obra!

PRA COMEÇO DE CONVERSA

1. Uma pequena história da Mediação de Conflitos no Brasil



Em seu significado literal, [a Mediação de Conflitos] é uma técnica para condução das disputas. Alegoricamente, convida-nos a acreditar no protagonismo, no respeito e na solidariedade.”
Marinés Suares

Inspirada em modos tradicionais e comunitários de abordar as situações de conflito, a Mediação de Conflitos é uma prática social que começou a ser inventada e explorada, em meados da década de 1970, como método estruturado de resolução de conflitos em países anglo-saxões e, no fim da década de 1990, passou a ser experimentada no Brasil.

As primeiras experiências brasileiras de Mediação de Conflitos de que temos conhecimento foram realizadas por psicólogos terapeutas de família. A ideia de abordar a família partindo de situações de conflito se mostrou potente e passou a fazer parte do repertório de diversos terapeutas de família que trabalham com epistemologias socio-construcionistas e abordagens sistêmicas.



[O processo restaurativo é] um processo pelo qual todas as partes envolvidas em uma ofensa se reúnem para resolver coletivamente como lidar com suas consequências e implicações futuras.”
Tony Marshall

Paralelamente, o campo jurídico, que já passava por uma reflexão profunda sobre o quanto o sistema de justiça vinha sendo de fato eficiente e eficaz, começa a voltar seus olhares para formas mais flexíveis, céleres e efetivas de se fazer justiça em comparação ao processo judicial tradicional, passando a validar outras formas de se fazer justiça já implementadas em países de tradição jurídica anglo-saxã, como a arbitragem, a Mediação de Conflitos e a Justiça Restaurativa.

Em 1999, essas práticas foram internacionalmente ratificadas com a recomendação do Conselho Econômico da Organização das Nações Unidas (ONU) para que os países membros, entre eles o Brasil, formassem políticas de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa.

Na sequência, a ONU proclamou o período de 2000 a 2010 como a Década da Cultura de Paz, e com isso multiplicaram-se experiências de Mediação e Justiça Restaurativa no campo social, independentemente do campo jurídico e do campo da psicologia:

experiências de mediação comunitária, círculos restaurativos, mediação socioambiental, entre outras. Também nessa perspectiva da cultura de paz, a **Comunicação Não Violenta** se prolifera como prática, encontrando e se mesclando em muitos momentos a práticas de Mediação de Conflitos e de Justiça Restaurativa, pela convergência de propostas.

Com isso, a Mediação de Conflitos, as práticas restaurativas e a Comunicação Não Violenta passaram a ser tema de formação de servidores públicos do Sistema de Justiça, da segurança pública, da saúde, da educação, do serviço social, entre outros.

A conjunção dessas três forças (do campo da psicologia, do campo jurídico e da cultura de paz), alimentadas pelas experiências positivas que vão se dando, impulsiona a institucionalização da Mediação e da Justiça Restaurativa por meio de políticas públicas e, mais tarde, por meio de normas e leis.

2. Mediação de Conflitos no Judiciário e na escola: diferentes contextos, diferentes configurações

A Mediação no Judiciário

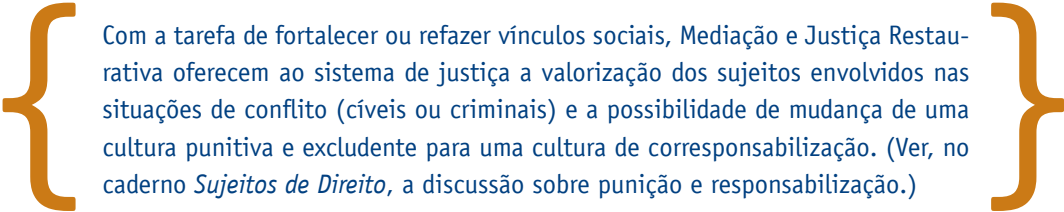
Em 2010, surgiu a primeira regulamentação da Mediação de Conflitos no sistema judiciário brasileiro, sendo nomeada como um dos Meios Adequados de Solução de Conflitos (MASCs) para explicitar que, além do recurso ao processo judicial tradicional, há outros meios tão adequados quanto para lidar com os conflitos.

Quando a Mediação foi acolhida pelo Judiciário, foi importante diferenciá-la da Conciliação, que já fazia parte do sistema. Assim, fica estabelecido que a *Conciliação* atua em casos mais pontuais em que não há vínculo entre as partes (acidentes de trânsito e relações de consumo, por exemplo) e a *Mediação de Conflitos* atua em situações em que há vínculo entre as pessoas (famílias e associações, por exemplo). Enquanto o conciliador tem uma intervenção mais negocial e pode até mesmo apresen-

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um processo conhecido por inspirar ação compassiva e solidária. Ensinada há mais de 40 anos por uma rede mundial de mediadores, facilitadores e agentes voluntários, fundada pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg, a CNV está sendo utilizada em cada nível da sociedade por um crescente número de pessoas que desejam intervir e agir com meios práticos e eficazes em favor da paz.
Fonte: Associação Palas Athena

tar sugestões para levar as pessoas a realizarem um acordo, o mediador tem uma intervenção mais relacional e precisa se abster de fazer sugestões, sendo um mero facilitador de conversa entre pessoas. O acordo é uma consequência dessa conversa, não uma finalidade primeira. Eventualmente, uma Mediação pode não terminar em acordo e, ainda assim, ser considerada uma Mediação de sucesso.

A Justiça Restaurativa se torna conhecida por sua utilização em situações do campo penal (com adultos) ou infracional (com crianças e adolescentes), tanto no sentenciamento quanto na execução da pena, como forma de restaurar laços sociais e reparar danos, sempre com uma perspectiva comunitária. Enquanto na Conciliação e na Mediação costumam ser partes da conversa as pessoas em conflito, na Justiça Restaurativa costumam ser partes o ofensor, o ofendido e a comunidade de ambos (incluindo as famílias).



Com a tarefa de fortalecer ou refazer vínculos sociais, Mediação e Justiça Restaurativa oferecem ao sistema de justiça a valorização dos sujeitos envolvidos nas situações de conflito (cíveis ou criminais) e a possibilidade de mudança de uma cultura punitiva e excludente para uma cultura de corresponsabilização. (Ver, no caderno *Sujeitos de Direito*, a discussão sobre punição e responsabilização.)

Desse modo, Conciliação, Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa se definem como espaços de conversa facilitados cada um por um profissional específico, com capacitação específica: o conciliador, o mediador e o facilitador, respectivamente. Os momentos em que esses métodos entram em cena na relação com o processo judicial são claramente definidos. Nesses casos, o processo judicial é suspenso e abre-se um espaço-tempo para abordar as situações do sistema judiciário de uma forma diferente: sem juiz, sem a mesma hierarquia, sem formalismos, numa sala específica, com profissionais independentes (às vezes remunerados, às vezes voluntários) e de maneira sigilosa.

Para o exercício da Mediação no sistema judiciário, o mediador de conflitos precisa ser especificamente capacitado. Essa capacitação está prevista na Resolução n. 125/2010

do Conselho Nacional de Justiça, no Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015) e na Lei de Mediação (Lei n. 13.140/2015).

Na Mediação de Conflitos, chamada pela Lei de Mediação de “extrajudicial”, ou seja, que acontece fora do contexto do Judiciário (no caso da escola, por exemplo), a prática da Mediação é mais livre e não há uma capacitação específica preconizada. Há, no entanto, muitas discussões salientando a importância de uma boa formação do mediador, que, além de se apropriar de ferramentas de conversa, precisa compreender bem o contexto no qual atua, assim como ter uma perspectiva ética clara. O mediador é o primeiro a precisar fazer uma mudança de paradigma na forma de enxergar e abordar os conflitos e as pessoas em conflito. Algumas entidades que zelam pelas boas práticas de Mediação propõem parâmetros mínimos para a formação de mediadores e Códigos de Ética para atuação dos mediadores como profissionais que fazem uso de um método específico para atuar em situações de conflito.

Nesse sentido, cabe salientar que fazer Mediação de Conflitos na escola não é o mesmo que fazer Mediação no sistema judiciário, no consultório ou numa empresa. Cada contexto requer formas diferentes de atuação.

A Mediação na escola

Na escola, em meados da década de 2000, práticas restaurativas se encontraram com práticas de Mediação e se interpenetraram.

Num primeiro momento, a Justiça Restaurativa entrou nas escolas como uma estratégia de solução de problemas disciplinares, para contribuir com a desjudicialização dos conflitos escolares, e a Mediação veio fortalecer a cultura de conversa, especialmente em situações de conflito.

Se a Justiça Restaurativa agrega um enfoque comunitário, a Mediação de Conflitos foca inicialmente na relação interpessoal. Aos poucos, Mediação de Conflitos e Justiça

Restaurativa vão se influenciando mutuamente, se transformando e ampliando suas formas de ação no contexto escolar e passam a contribuir para provocar mudanças na cultura escolar.

Algumas experiências em escolas atribuem a pessoas específicas e especialmente capacitadas da comunidade escolar (adultos e/ou crianças) a tarefa de realizar a mediação dos conflitos, outras propõem que todos na escola (adultos e crianças) desenvolvam uma perspectiva mediadora/restaurativa de abordar a convivência escolar.

A Mediação que se dá na escola não pode ter o mesmo formato da Mediação no Judiciário. Enquanto no Judiciário o mediador é uma pessoa que não faz parte do contexto do conflito (é independente) e, por lei, tem uma capacitação específica para atuar em conflitos que estão no Judiciário; na escola, o mediador é um educador (ou mesmo um estudante), ou seja, de alguma forma participa do contexto do conflito, mesmo que não esteja envolvido diretamente nele. Ele conhece as pessoas em conflito, convive com elas e vai precisar continuar convivendo com elas. Na escola, todos os educadores precisam saber mediar conflitos.

O que vai ficando claro é que, na escola, é preciso ir além de atuar pontualmente em situações de conflito. É preciso fazer um trabalho com a cultura local, implementando novas formas de se relacionar com o outro, de modo que a intervenção pontual seja exceção.

Nas Unidades de Ensino (UEs), a atuação dos educadores como mediadores já começa nos grupos de berçário, quando, ao cuidar das crianças, a professora nomeia possíveis sensações e sentimentos para o bebê, contribuindo para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de sua autoestima. À medida que crescem, as crianças vão se beneficiar da convivência em grupo, aprendendo a nomear seus sentimentos e suas preferências e, da mesma forma, aprender a ouvir e respeitar os outros, compreendendo que podemos ter diferentes pontos de vista.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, determinou-se que a Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) precisa ter uma composição mista, envolvendo todos os segmentos da escola, sugerindo que a tarefa é de todos, encabeçada por um grupo representativo rotativo, conforme o Decreto n. 56.560/2015:

Art. 6.º - A Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) será composta de representantes das equipes gestora, docente e de apoio à educação, dos responsáveis ou familiares dos educandos e dos educandos, observada a seguinte proporção:

[...]

§ 3.º - O mandato dos membros da CMC será anual, com direito a uma única recondução.

{ A Comissão de Mediação de Conflitos não tem a função de mediar todos os conflitos da escola, mas, sim, de atuar reflexivamente com a escola como um todo e mais especificamente em um ou outro conflito mais nevrálgico }

O Decreto n. 56.560/2015 deixa isso claro quando dispõe sobre as atribuições da CMC e da coordenação das CMCs:

Art. 5.º - A Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) terá as seguintes atribuições:

I - mediar conflitos ocorridos no interior da unidade educacional que envolvam educandos e profissionais da educação;

II - orientar a comunidade escolar por meio da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos;

III - identificar as causas das diferentes formas de violência no âmbito escolar;

IV - identificar as áreas que apresentem risco de violência nas unidades educacionais;

V - apresentar soluções e encaminhamentos à equipe gestora da unidade educacional para equacionamento dos problemas enfrentados.

Art. 8.º - A Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) será coordenada pelo representante da equipe gestora, que terá as seguintes atribuições:

I - promover, juntamente com os demais membros da CMC, amplo debate sobre a cultura da mediação de conflitos e as diferentes formas de violência no ambiente escolar;

II - participar de ações de formação em cultura da mediação de conflitos oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME);

III - garantir e sistematizar os registros das ações e encaminhamentos propostos pela CMC;

IV - acompanhar as ações e encaminhamentos propostos;

V - juntamente com os diversos segmentos da unidade educacional, articular as propostas e ações da CMC ao projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI - integrar e articular a unidade educacional nas ações intersetoriais da Rede de Proteção Social do território, em busca de soluções e encaminhamentos conjuntos;

VII - rever, se necessário, juntamente com a comunidade escolar, as normas de convívio estabelecidas no regimento da unidade educacional.

Se, no Judiciário, trabalham-se pontualmente os conflitos dos usuários do sistema (das pessoas que acionaram o Judiciário em busca de Justiça) numa sala do Fórum, sem atuar transversalmente em todas as relações que se dão no Fórum (ou seja, nas relações entre cartorários, entre juízes e cartorários, entre o administrativo e os juízes, entre servidores públicos e população etc., que caracterizam a cultura judicial), na escola, é absolutamente necessário trabalhar a cultura escolar, visto que todos os “usuários” (os estudantes) **vivem** na escola e se relacionam potencialmente com todos os adultos da escola. Não basta abordar conflitos pontuais pela Mediação, é preciso que as relações cotidianas entre todos na escola sejam pautadas por uma cultura de diálogo.

Importante pensar que a incoerência entre o que se faz numa “sala de Mediação” e o que se faz no cotidiano da escola é insustentável do ponto de vista educativo.

Digamos, por exemplo, que, numa escola em que os adultos costumam abordar punitivamente as situações de conflito, ao mesmo tempo, se adote a Mediação num espaço específico para abordar algumas delas. Como será possível desenvolver, no espaço de Mediação, um espaço de confiança em que todos falem o que realmente viveram, se escutem e encontrem formas mais construtivas de se relacionar? A postura defensiva (que resulta das práticas punitivas) e a postura aberta (de confiança e respeito mútuo necessária à Mediação) são incompatíveis. A tendência será ou a “Mediação na salinha” se tornar um faz de conta, ou as práticas punitivas da escola passarem a ser alvo de contestação dos alunos.

3. A Mediação de Conflitos na perspectiva da Educação em Direitos Humanos no Projeto Respeitar é Preciso!

O Respeitar é Preciso! propõe que as CMCs promovam, nas Unidades Educacionais, um movimento reflexivo da comunidade escolar como um todo em relação aos valores que regem seu cotidiano e, estrategicamente, se debrucem sobre a questão do respeito mútuo, valor tomado como base.

Como o respeito mútuo se concretiza, ou não, em todos os aspectos da vida escolar? Nas relações entre todos da escola, na organização do tempo e dos espaços, na maneira como as informações circulam, nas regras implícitas e explícitas que regem a vida escolar, nos conhecimentos construídos na escola, nas expectativas em relação aos estudantes.

Orientar que as CMCs iniciem sua atuação com um trabalho coletivo da escola em torno de suas práticas cotidianas e centrado na questão do respeito mútuo é fundamental para desenvolver boas práticas de Mediação de Conflitos, assim como promover uma cultura da Mediação de Conflitos.

Trata-se da criação de um solo favorável a práticas democráticas de construção coletiva de significados que oferece resposta a uma crítica importante que algumas experiências de Mediação de Conflitos escolares vêm sofrendo no Brasil: a de que, na cena



da Mediação ou de qualquer método de gestão de conflitos na escola, se reproduzem as mesmas violências simbólicas e institucionais que atravessam a vida escolar.



Fique de olho

É preciso ter sempre claro que mediar conflitos na escola significa trabalhar com a cultura escolar.

Essa é a perspectiva com a qual abordamos a Mediação de Conflitos neste caderno. Nesse sentido, a Portaria das CMCs (Portaria SME n. 2.974/2016) fala claramente em implementar uma cultura de Mediação de Conflitos na escola:

Art. 3.º - Nas Unidades Educacionais, os conflitos escolares serão tratados de forma interdependente e complementar, considerando a cultura da mediação de conflitos e as ações desenvolvidas pela CMC.

Parágrafo único: A cultura da mediação de conflitos deverá constituir-se em tema de amplo debate nas Unidades Educacionais, vinculado ao seu Projeto Político-Pedagógico, ao currículo e às ações de formação, visando à construção de práticas mais justas em ambiente escolar e baseadas no diálogo, na prevenção e na gestão de conflitos.



A cultura de diálogo e respeito precisa ser alimentada. Na verdade, é possível dizer que essa cultura começa com a possibilidade de fomentar o interesse da escola em relação às crianças e suas famílias, bem como das famílias, da comunidade e das crianças em relação à escola. A teia de interesse, cuidado e proteção que pode se desenvolver durante a vida escolar (essa cultura escolar de respeito e diálogo) pode ser a sustentação para que relações mais respeitadas se desenvolvam e o encaminhamento de conflitos aconteça de forma mais justa e cuidadosa.

As atividades sugeridas no Projeto Respeitar é Preciso! representam um apoio para a construção (cuidadosa e refletida pela equipe de cada UE) de uma cultura de real interesse e escuta. Nem sempre é fácil desconstruir as práticas autoritárias e punitivas que tradicionalmente têm caracterizado as relações na escola. Na Educação Infantil, por exemplo, isso é ainda mais delicado, pois as crianças são pequenas e estão vivendo experiências inaugurais que marcarão a constituição de sua subjetividade e de suas interações e que dependem do olhar (mais ou menos) preconceituoso ou autoritário do adulto.

CONFLITO, VIOLÊNCIAS E ESCOLA

“Mais do que uma técnica, a Mediação é uma arte do encontro, ocasião em que todos põem mãos à obra para o cultivo do jardim comum. Nesse momento, retoma-se a medida do conflito, toma-se distanciamento, permite-se a apropriação das possibilidades criadoras pessoais. É uma cultura social e política, uma arte de ser com o outro.”

Jean François Six

Se a Mediação de Conflitos é uma cultura social e política que se configura na nossa relação com o outro diante do conflito, é importante compartilhar significados sobre o que é conflito, como este se diferencia da violência e o que implica esse modo de se relacionar com o conflito na escola. Ressignificar o conflito é, na verdade, o primeiro passo necessário para conseguir encontrar formas construtivas de lidar com ele.

1. O que é o conflito?

Ou melhor, o que é conflito *para você*? Qual a primeira coisa que vem à sua mente quando pensa em conflito? Será briga? Disputa? Violência? Desconforto? Sofrimento? Angústia? A maioria de nós certamente terá pensado em alguma dessas opções.

Ao compartilhar percepções e experiências de conflito, o que se perceberá é que a ideia que cada um de nós tem de conflito, como muitas outras de nossas ideias (para não dizer todas), depende daquilo que vivemos ou já ouvimos falar a respeito. O tempo todo, à medida que vivemos e pensamos sobre o que vivemos, vamos confirmando, desconstruindo e atualizando ideias velhas, bem como construindo ideias novas, e assim nos transformamos.

Se nossas ideias de hoje forem iguaizinhas às que temos desde que nos entendemos por gente, a sineta de alarme precisa tocar... É bem possível que estejamos cristalizados em nossas ideias e a um passo de formar preconceitos. **Colocar em xeque ideias prontas é um dos papéis do educador.**

Se disséssemos para você que o conflito também pode ser oportunidade, espaço de criatividade, propulsor de mudanças, essa seria uma ideia nova ou velha? E se disséssemos que não podemos viver sem conflito, que a vida pressupõe conflito?

Como você se sente em relação a essas questões? Elas lhe trazem conforto, desconforto?

Identificar e nomear sentimentos, sensações e pensamentos é o primeiro passo para aprender a lidar com conflitos.

É possível que você esteja se dizendo: “Para que tanta pergunta? Quero respostas. Quero chão firme”. Isto é uma coisa que o conflito não traz: chão firme. Talvez, por isso, muitos de nós tenhamos tanta dificuldade em aceitá-lo como parte integrante da vida.

Olhar para o conflito, lidar com ele, encontrar caminhos de conversa e de ação por meio dele e aprender com ele implica aguentar uma dose de contradição e incerteza. Se, por um lado, isso pode assustar e gerar inseguranças; por outro, pode ser libertador: ter certeza de que a certeza não existe.

A ideia de que o conflito gera aprendizagem não é nova na educação. Na perspectiva construtivista, só o conflito cognitivo possibilita aprendizagens. Se não houver conflitos e desafios, restamos na acomodação. Tanto que se diz que um desafio cognitivo não deve ser nem muito grande (a ponto de desencorajar), nem muito pequeno (de modo a não instigar). Nessa perspectiva, é o conflito que nos move. Por que será que, quando se pensa em conflitos interpessoais, ainda predomina a ideia de que conflito é algo ruim, que não deveria existir?

Há um senso comum de que conflitos são ruins e que devem ser evitados. Além disso, nossa herança cultural nos ensinou que crianças devem ser obedientes, boazinhas, não devem brigar. Mas é importante entender que manifestar e explicitar desejos, contrariedade ou lutar por aquilo que se deseja e acredita certo pode ser feito de forma respeitosa. Por isso, o papel do mediador de educadores é tão importante e especial. Garantir que as crianças exponham pontos de vista, opinem e participem – sem ofensas ou desrespeito a quem não concorda com elas – é algo que o adulto precisa saber fazer. Pode-se dizer que organizar boas situações de conversa, garantir a escuta de todos, promover que os mais silenciosos também falem e mediar os possíveis conflitos são competências importantes do educador contemporâneo que devem fazer parte da sua formação.

Algumas definições possíveis

Voltemos à nossa pergunta inicial: O que é conflito? Assim como nossas respostas são várias, as respostas dos dicionaristas e dos teóricos também variam. Alguns definem conflito focando o motivo que os acarreta. Por exemplo, as disputas pela sobrevivência: “Uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos”. Essa é a definição de Norberto Bobbio, cientista político italiano.

Outros o definem pela maneira como se manifestam, muitas das vezes violenta; como a definição do *Dicionário Aurélio*: “1. Embate dos que lutam. 2. Discussão

acompanhada de injúrias e ameaças; desavença. 3. Guerra (1). 4. Luta, combate. 5. Colisão, choque”.

Há aqueles que ressaltam, no conflito, sua potência, seus efeitos possíveis, de destruição e construção. Para o filósofo chinês Sun Tzu: “O conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contêm a semente da criação e da desconstrução”.

E há ainda a possibilidade de classificá-los como no livro *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*, em que Álvaro e Raquel Chispino ressaltam: “Além de conflitos interpessoais, há os intrapessoais (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar [...])”.

Na análise dos conflitos, outras classificações possíveis são:

- nível do conflito: intrapessoal ou interpessoal;
- abrangência do conflito: individual, grupal, coletivo, social;
- intensidade do conflito: baixa, média, alta;
- qualidade do conflito: superficial, profundo;
- estado do conflito: latente, emergente;
- processo do conflito: antecedentes, disparador, surgimento, desenvolvimento, desenlace.

E, finalmente, Álvaro e Raquel Chispino enfatizam sua permanência e sua inevitabilidade: “O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social”.



A maneira como lidamos com o conflito depende também da maneira como olhamos para ele

Diante do conflito, cada um reage de um jeito diferente, que varia de acordo com o humor, a qualidade da presença no momento, da história pessoal de cada um, do ponto vista pelo qual enxerga a situação, daquilo que já estudou ou ouviu dizer, do repertório de que dispõe para compreender a situação e lidar com ela.

Se tivermos medo do conflito, tenderemos a colocar panos quentes ou fingir que não o vemos, evitando-o ou fugindo dele. Com isso, podemos pactuar com uma situação de violência, até mesmo ampliando-a (a menos que a evitação seja apenas para “dar um tempo” e depois voltar a olhar para ele).

A aparente ausência de conflito num determinado grupo costuma ser pista para procurarmos a existência de silenciamentos. Será possível falar abertamente sobre conflitos nesse ambiente? Quais serão as consequências?

Se o conflito for considerado uma contrariedade, uma ofensa à ordem e à disciplina, um mal a ser extirpado da sociedade, da escola e se procurarmos combatê-lo a qualquer custo, reprimindo-o até mesmo com o uso da violência em nome da harmonia e da paz (uma paz que se definiria pela ausência de conflito), a violência da opressão pode ser ainda maior que a violência que se quer evitar.

A pressa na resolução de conflitos pode decorrer de uma aversão a eles. Para lidar com o conflito de maneira construtiva, de modo a gerar aprendizado, é preciso ter calma, olhar para ele, entendê-lo, pensar nas possibilidades de atuação e escolher aquela mais potente para provocar reflexão e responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, a concretização do respeito mútuo reside na construção de um ambiente seguro, não apenas no que diz respeito à segurança de espaços e materiais,

mas também à confiança e às relações de afeto que os estudantes poderão ou não desenvolver em relação aos adultos que dela cuidam e educam. Conhecer e confiar em seus professores, acreditar que eles agem para o bem do grupo e que existe uma coerência entre as formas de agir e encaminhar conflitos na escola é fundamental para oferecer a crianças e adolescentes a confiança para que, pouco a pouco, eles próprios desenvolvam condições de atuar de forma respeitosa e não violenta em situações de confronto.

Se o conflito for por nós olhado de frente, considerado parte integrante das relações humanas e tomado na sua potência criativa, sem nos obrigarmos a combatê-lo ou evitá-lo, obteremos uma ótima oportunidade para fazer mudanças no estado das coisas.

Compreender o conflito ajuda

Anedota da laranja

Duas crianças estão brigando por uma mesma laranja.

Solução 1: O adulto, impaciente com a discussão e procurando distribuir justiça, corta a laranja ao meio e dá metade a cada uma. As duas saem chorando, insatisfeitas com a salomônica decisão.

Solução 2: O adulto, impaciente com a discussão e procurando promover justiça, pergunta às crianças para que querem a laranja. Uma quer chupá-la, está com sede. A outra quer fazer um colar com a casca, quer brincar. O adulto descasca a laranja, dá a casca para uma e a laranja para a outra. Ambas saem satisfeitas.

(Esta anedota exemplifica o modelo tradicional linear Harvard de Mediação, em que o mediador é um facilitador da comunicação para se chegar a uma solução do tipo ganha-ganha.)



Muitas vezes, o conflito traz uma situação que não está satisfazendo às necessidades de todos os envolvidos. Se essas necessidades não forem atendidas, a tendência será o conflito aumentar na sua potência destrutiva e dar início a uma escalada de violência. Essas necessidades podem ser desde fisiológicas (como água e alimento) até psicológicas (como reconhecimento, amor, proteção). Costuma-se dizer que o conflito é como um iceberg, a ponta que aparece (o conflito emergente) é ínfima em relação ao que há por baixo da água (conflito latente), ou seja, até que esse iceberg emergja e consigamos nomeá-lo, há uma longa e sólida formação que lhe dá sustentação. Pequenos desrespeitos, como a falta de escuta e consideração de necessidades das mais diversas, estão na base de boa parte dos conflitos.

Muito do que costumamos identificar como necessidade não passa de estratégia para satisfazer necessidades. Por exemplo, o uso de câmeras de vigilância e grades pode ser uma estratégia para satisfazer as necessidades de proteção e segurança; a família mononuclear pode ser uma estratégia para satisfazer as necessidades de segurança, proteção, amor; o celular, o tênis e o boné de marca podem ser estratégias para satisfazer as necessidades de reconhecimento e pertencimento. Todas essas são estratégias culturais e, portanto, temporais e contextuais; não universais. Posicionamentos rígidos estão frequentemente ancorados em estratégias tidas como imutáveis. E, se a estratégia que cada um dos envolvidos pretende adotar para satisfazer suas necessidades (que muitas vezes são comuns) for incompatível com a do outro, poderemos ter uma escalada de violência. **Estar atento às necessidades por trás das estratégias e ajudar as pessoas envolvidas no conflito a identificá-las e a demonstrar empatia com as do outro pode facilitar uma conversa em torno do conflito.**

(A diferenciação entre necessidade e estratégia é uma das distinções importantes para se trabalhar com a Comunicação Não Violenta, abordagem formulada por Marshall Rosenberg.)

Outras vezes, o conflito está simplesmente no modo como as pessoas estão se comunicando, bastando esclarecer mal-entendidos para interromper uma escalada de violência.

Há ocasiões, ainda, em que o conflito está baseado em preconceitos, valores, crenças, sendo necessário abrir espaço de conversa sobre esses temas na situação concreta para ampliar perspectivas, **abrir a possibilidade de fala a todos, experienciar o olhar para si e para o outro e a escuta de si e do outro. E, com isso, construir confiança e aprender a reconhecer e lidar com a diferença.**

Em suma, é possível transformar em grande aprendizado para os envolvidos o exercício de olhar para uma situação de conflito. Esse olhar implica destrinchá-lo e entender: as questões socioculturais implicadas (gênero, raça, desigualdade social etc.); as necessidades não atendidas; a maneira como cada um fala de seus desejos, interesses e necessidades para o outro; a participação de cada um na construção do conflito, mesmo das pessoas indiretamente envolvidas. Por meio desse entendimento, será possível pensar numa ação que transforme o sistema de relações que sustenta o conflito.

Vale lembrar um dos primeiros “Considerandos” da Portaria das Comissões de Mediação de Conflito (Portaria SME n. 2.974/2016), que dispõe sobre a implantação e implementação das CMCs nas UEs: “[...] que o conflito é inerente às relações sociais e **todos** – crianças, jovens e adultos – **podem lidar com eles de forma crítica, reflexiva e transformadora**”.

Um aprendizado desses no ambiente escolar é um aprendizado de vida ética. Trata-se de aprender a se relacionar consigo e com o outro, aprendendo a construir junto uma perspectiva de vida pública em comum.

Se os conflitos intrafamiliares podem ser considerados relativos ao âmbito da vida privada, não há dúvida de que os conflitos intraescolares dizem respeito à vida pública. A escola e a rua são os espaços em que se dão as primeiras experiências de vida pública de crianças e adolescentes.

Assim, de inimigo a ser combatido, o conflito passa a ser um precioso aliado para a revisão de modos de fazer, de se relacionar com o outro e de estar no mundo. Um

precioso aliado para a construção da autonomia e da responsabilidade perante o coletivo. Vale lembrar que o conflito em si não é violência, mas violento pode ser o modo como ele se manifesta e o modo como é abordado.

Sair do automático

A maior dificuldade talvez esteja em sair do automático, deixar de reagir à violência de um conflito com a violência da lição de moral e da punição e abrir espaço de escuta para que aquele que identificamos como agressor possa construir para si outro modo de estar no mundo, na escola.

Quando o nosso único recurso é dar lição de moral, tentando incutir determinados valores na criança ou normalizar comportamentos, além de ineficiente, esse talvez seja um ato tão ou mais violento que o desfecho explicitamente destrutivo de um conflito, como uma ofensa verbal ou uma agressão física que o outro não consegue suportar. Valores não se incutem ou impõem, aprendem-se por meio de experiências, trocas e reflexões significativas cotidianas. A afirmação de valor só funciona como estratégia educativa ancorada em práticas cotidianas, quando deixa de ser lição e passa a ser conversa reflexiva em que, por meio da escuta da criança, e junto com ela, se procura dar sentido ao acontecido. Sem esse esforço de escuta e reflexão conjunta, a criança só aprende a se submeter ou a doutrinar.

Transformar uma situação de conflito, com ou sem violência, em uma situação de aprendizado requer um exercício e um trabalho. Um exercício do olhar, um exercício de formas de fazer e um trabalho sobre as próprias convicções.

Olhar, formas de fazer e convicções se retroalimentam. Toda vez que mobilizamos um, atuamos nos outros.

Isso vale tanto para os envolvidos no conflito quanto para aqueles que se propõem a intervir de maneira construtiva em uma situação de conflito, seja professor, estudante, assistente técnico educacional (ATE), familiar, gestor, mediador etc.

Mas o que significa intervir de maneira construtiva em uma situação de conflito? Significa sair de lugares já conhecidos, como a lição de moral, a reprimenda na forma de discussão, a mera punição e por vezes até mesmo a violência moral e física. Significa abrir espaço de escuta e fala em que os envolvidos no conflito compartilham suas percepções, seus pensamentos e seus sentimentos e, juntos, se responsabilizam por outros modos de agir.

Já demos algumas definições de conflito e começamos a falar da relação entre conflito e violência, deixando claro que conflito e violência não se confundem. Aguçar o olhar para situações de violência é essencial para aprender a lidar com conflitos de maneira não violenta e para fomentar relações de respeito mútuo.

2. Violências e escola

Já começamos a falar de violência, e isso pode afetar sua resposta, mas e se você desse um passo para trás e lhe perguntássemos: Quando pensa em violência, em que você pensa?

É comum que as primeiras imagens que venham à cabeça das pessoas após essa pergunta sejam de agressões físicas, sexuais, assaltos e assassinatos. O estímulo visual dado pela mídia a essas violências é tão grande que pode vir até a nos cegar ou dessensibilizar para violências mais sutis e talvez até mais frequentes e destrutivas.

Essas violências, e sobretudo as microviolências, precisam ser visibilizadas e desnaturalizadas para que possamos cortar ciclos de retroalimentação (e às vezes escaladas

de violências) e enfrentá-las de modo a gerar aprendizados. Para isso, identificar formas de violência, nomeá-las e diferenciá-las pode ser bastante útil.

Nesse sentido, é comum distinguirmos violências conforme o modo como se expressam: as físicas, as verbais ou as psicológicas, por exemplo.

A violência **física** se caracteriza pela intervenção física de uma pessoa ou grupo contra a integridade física e psicológica de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo(s) (automutilação, tapas, cortes etc.). A violência **verbal**, pela intervenção verbal de uma pessoa ou grupo contra a integridade psicológica de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo(s) (ironias, agressões, gozações, autodepreciação etc.). Se uma dessas violências invade o espaço íntimo sexual de alguém, ela é chamada de violência **sexual**.

Muitas vezes, mais difícil de detectar é a violência **psicológica**, pela qual há uma tentativa de degradar ou controlar outra pessoa por meio de qualquer conduta que prejudique a saúde psicológica, a capacidade de autodeterminação ou o desenvolvimento de uma pessoa (intimidação, manipulação, ameaça, humilhação e isolamento). (Nos cadernos *Diversidade e Discriminação*, *Respeito e Humilhação* e *EDH para Todas as Idades*, ficam evidentes situações concretas em que essas violências todas surgem na escola.)

Um aspecto que pode nos ajudar a compreender como desmontar violências é pensar no modo como elas se perpetuam.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, por exemplo, evidenciou a violência **simbólica**, que se caracteriza pela produção contínua de crenças que induzem a pessoa a se enxergar e avaliar o mundo (se posicionar no espaço social) com base em critérios e padrões de um discurso dominante (raça, gênero, patologização). Sutil e profundamente devastadora, a violência simbólica, que, conforme Bourdieu, conta com “cumplicida-

de tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”, exige, para ser desmontada, um trabalho intenso de mudança de cultura.

Frequentemente invisíveis, as violências simbólicas atravessam muitas situações que aparentemente são *apenas* violências físicas, verbais, sexuais ou psicológicas. Por exemplo, a ideia de que a mulher precisa “saber se vestir” para não ser vítima de assédio sexual e o fato de a própria mulher se sentir culpada ao utilizar uma roupa mais colada no corpo podem ser considerados uma violência simbólica. Ou então quando uma escola resolve mudar suas práticas e chamar as pessoas que trabalham na cozinha para participar de algumas reuniões de educadores, o fato de elas eventualmente se sentirem pouco à vontade para falar ou sentirem que aquele não é o lugar delas também pode caracterizar uma violência simbólica.

Ainda nessa perspectiva de visibilizar e desnaturalizar, também pode ser potente lembrar que a escola é terreno fértil para violências **institucionais**, ou seja, aquelas promovidas pelo Estado e por outras instituições, seja perpetuando a desigualdade em favor de uma minoria, seja estigmatizando um segmento da sociedade (marginalização, discriminação, criminalização etc.). A escola que trabalha com Educação em Direitos Humanos precisa olhar para todas as suas práticas cotidianas com o intuito claro de quebrar esse ciclo de repetição (ver cadernos *Diversidade e Discriminação* e *Respeito e Humilhação*).

Mesmo que não tenha havido intenção de ser violento, isso não impede que quem sofreu se sinta violentado. O critério primeiro para reconhecer se houve violência ou não é o daquele que a sofreu. Salvo em casos em que a vítima já naturalizou uma violência e não consegue identificá-la.

Na escola, assim como pode ser útil abrir conversas para alinhar entendimentos sobre o que cada um entende como respeito e desrespeito e sobre o que cada um entende que seja um conflito, pode ser importante conversar em torno do que cada um considera

violência, diferenciando os tipos de violência, bem como discernindo violência de indisciplina e de outras atitudes comuns no âmbito escolar.

Em pesquisa feita numa escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma coordenadora pedagógica investiga os conceitos de violência de diferentes segmentos escolares e fica evidente que, naquela escola, dependendo do segmento, há visões muito diversas do que seja violência. Enquanto professores tendem a nomear atos de indisciplina (chegar atrasado, sair da sala sem permissão, conversar enquanto o professor tenta dar aula etc.) ou incivildade (usar amigavelmente apelidos pejorativos, bater como forma de cumprimento etc.) como violência, alunos nomeiam como violência assassinato, brigas de soco, assédio sexual, bullying.

Essa mera diferença de concepção pode facilmente gerar, entre professores e alunos, a sensação de incompreensão mútua. O compartilhamento de significados sobre ideias e conceitos que parecem óbvios é fundamental para trabalhar conflitos e mudanças de padrão de práticas, atitudes, relacionamentos.

(O exercício de tirar do óbvio, de perguntar sobre o que parece consensual, é ferramenta de trabalho do mediador nas diferentes escolas de Mediação de Conflitos. Trata-se de desnaturalizar, criar distância reflexiva, aguçar a sensibilidade para as diferenças e distinções.)

No contexto escolar, o professor e pesquisador francês Bernard Charlot propõe que se distingam três tipos de violência: 1) a violência **na** escola; 2) a violência **à** escola; 3) a violência **da** escola.

[...] a **violência na escola**, quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela. Por exemplo, quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola; nesse caso, a escola é invadida por uma violência que anteriormente acontecia apenas fora de seus portões, ou na rua.

Outro tipo é a **violência à escola**, relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores.

O terceiro tipo é a **violência da escola**, entendida como a violência em que as vítimas são os próprios estudantes, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas, ou seja, outros critérios que não os objetivos de desempenho.

Podemos ampliar e lembrar que outras vítimas da *violência da escola* podem ser os próprios educadores (professores, gestores, ATEs, funcionários da limpeza, cozinha e segurança), que muitas vezes se relacionam entre eles e com os alunos com base na desconfiança e dificilmente se sentem em território seguro seja para realizar a aula que planejaram ou mudar seu planejamento, seja para intervir numa situação de conflito, seja para falar abertamente dos problemas da escola e de suas angústias, seja para confiar no coletivo em prol de um projeto educacional comum.

Esse efeito se agrava se considerarmos a violência institucional sofrida pelo educador quando submetido pelo sistema a condições indignas de trabalho.

Muitas vezes, numa situação de violência, não é possível definir claramente quem é a vítima e quem é o ofensor, podendo ambos serem vítimas e ofensores. Abrir espaço de conversa em que se possa primeiro assumir esses lugares e depois sair deles é muito importante para todos superarem a situação de violência.

(Desnaturalizar os lugares de vítima e opressor é um dos aspectos críticos da Justiça Restaurativa. Nela, o facilitador precisa, por meio da condução do círculo, conseguir criar um espaço em que a corresponsabilização de todos pelo acontecido seja possível. Trata-se de desindividualizar a questão.)

A cultura de violência pode estar presente também quando não há escuta para as necessidades das famílias ou quando os conflitos são resolvidos autoritariamente, como quando, por exemplo, os adultos se relacionam com os estudantes gritando com eles. São atitudes que precisam ser repensadas.

No caso da Educação Infantil, é comum acreditar que, pelo fato de as crianças serem pequenas, as situações de violência são menos frequentes. No entanto, isso não necessariamente é verdade. Famílias podem apresentar uma atitude (violenta) contra a escola, mas a escola também pode apresentar uma atitude violenta contra as famílias. As crianças também podem ser vítimas de violência quando suas necessidades não são contempladas ou respeitadas, especialmente considerando que, quanto menores forem essas crianças, menos condição elas terão de compreender a atitude violenta que sofrem ou de se defender dela. Seus estados íntimos, de seus sentimentos, nem sempre se darão de forma verbal.

Enfim, as dinâmicas relacionais da escola não se localizam apenas entre professores e alunos, mas entre os alunos, entre os professores, entre ATEs, coordenadores, diretores, funcionários e familiares de alunos, nas mais diversas combinações. As dinâmicas relacionais vigentes na escola muitas vezes estão na base da *violência contra a escola* e podem até mesmo contribuir para a manifestação da *violência na escola*.

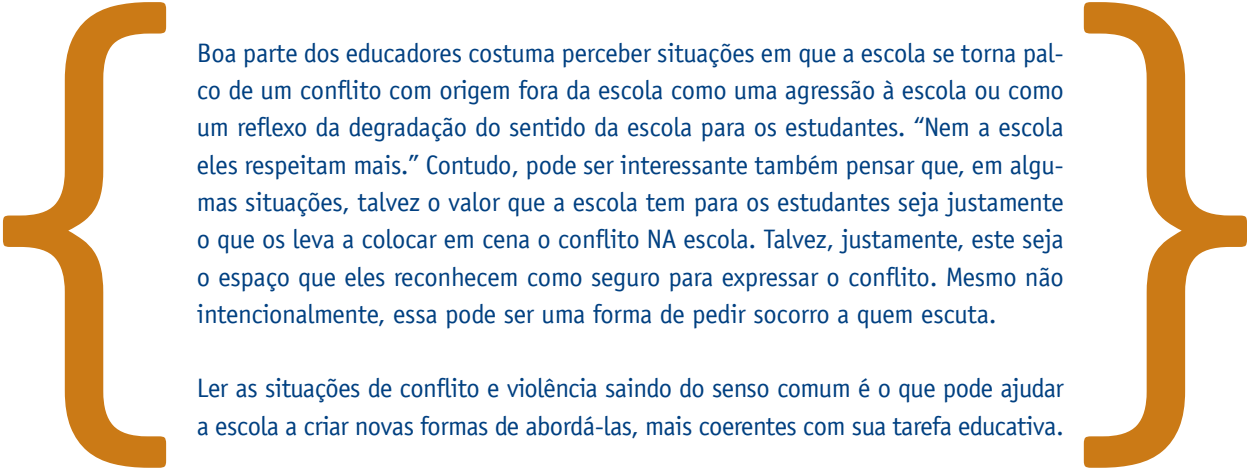
Nas formações do Respeitar é Preciso!, bem como nas pesquisas que fizemos com integrantes de várias comunidades escolares, ficou explícito como a *violência contra a escola* e a *violência na escola* são, para grande parte dos educadores, as mais aparentes, as que mais mobilizam a indignação ou a desesperança desses profissionais.

Para transformar desesperança e indignação em ação, também ficou clara a importância de provocar reflexão sobre essas violências: O que será que leva um estudante, uma criança ou adolescente a tornar a escola palco ou alvo de violência?



Ser alvo de violência pode ser um revide a alguma violência sofrida? Pode ser um pedido de mudanças na escola? Sim, pode. E também pode ter uma série de outros motivos, a serem identificados.

E ser palco de violência pode ser falta de contorno? Pode ser um pedido de ajuda à escola, ao reconhecer nela uma instituição que escuta? Sim, pode. E também pode ter uma série de outros motivos, a serem identificados.



Boa parte dos educadores costuma perceber situações em que a escola se torna palco de um conflito com origem fora da escola como uma agressão à escola ou como um reflexo da degradação do sentido da escola para os estudantes. “Nem a escola eles respeitam mais.” Contudo, pode ser interessante também pensar que, em algumas situações, talvez o valor que a escola tem para os estudantes seja justamente o que os leva a colocar em cena o conflito NA escola. Talvez, justamente, este seja o espaço que eles reconhecem como seguro para expressar o conflito. Mesmo não intencionalmente, essa pode ser uma forma de pedir socorro a quem escuta.

Ler as situações de conflito e violência saindo do senso comum é o que pode ajudar a escola a criar novas formas de abordá-las, mais coerentes com sua tarefa educativa.

É bem verdade que os educadores têm um alcance limitado para lidar com violências que se originam fora da escola. Mesmo que a escola seja uma grande articuladora de redes de apoio dentro do território, não conseguirá abordar todas as mazelas da sociedade. Seria um peso muito grande para apenas uma instituição.

As outras instituições estatais, como a saúde, a justiça, o serviço social, as diversas secretarias e ministérios (do trabalho, cidadania, meio ambiente etc.), e a sociedade civil precisam também se articular e assumir responsabilidades para dar conta de situações complexas. Situações que exigem outras abordagens, além da pedagógica, precisam ser trabalhadas com toda a rede de apoio.

Na Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) vem trabalhando intensamente na produção dessa rede de apoio nos casos em que se percebe a sua necessidade.

Assim mesmo, as possibilidades da escola são muitas, sobretudo no que diz respeito às dinâmicas relacionais e às práticas pedagógicas. Isso fica evidente quando olhamos para a patologização e a criminalização, duas violências muito gritantes no contexto escolar, que são descritas a seguir.

Dois situações extremas

1) **A violência simbólica da patologização**, que consiste em tratar alguém como doente, seja por conta de alguns comportamentos considerados “inadequados”, pouco usuais ou tidos como “anormais”, ou até mesmo por conta de um diagnóstico emitido por um profissional da saúde. Trata-se de atribuir a alguns fenômenos característicos da vida em grupo, do campo social e das relações (conflitos, brigas, agressões) ao campo da biologia, da medicina. Dessa forma, tanto a origem quanto a responsabilidade dessas situações passam a ser atribuídas a um único sujeito, em vez de disparar, no ambiente escolar, uma reflexão rica e produtiva acerca das relações lá estabelecidas, dos mecanismos de controle, do sentido da escola na vida dos alunos, das possíveis situações discriminatórias e do próprio clima escolar.

Um dos efeitos dessa patologização na escola é a atribuição de um conflito à doença de uma pessoa, ou pior, a uma pessoa doente. Por exemplo, como por vezes acontece nos casos de diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Se, por um lado, o diagnóstico pode ser efeito de um cuidado com a saúde da criança, aliviando a família e a escola, que agora “sabem qual o problema dela”, e até mesmo dando um lugar à criança; por outro lado, também é possível que o diagnóstico cristalice a criança nesse lugar de “problemática”, dificultando o seu deslocamento para outros lugares mais interessantes, limitando suas potencialidades



O outrora, o educador acreditava, diante dos desencontros na relação com seu aluno, que o diagnóstico e a terapêutica subsequente podiam eliminar a sua causa, acreditava que havia um campo do saber que pudesse dar conta do que chamava de ‘problemas escolares’. Hoje, o mesmo educador constata que saber o diagnóstico de seu aluno e o tratamento preconizado não dá, geralmente, conta do desencontro (seja o fracasso escolar, a indisciplina, a indiferença, o desinteresse, a desatenção, a agressividade, entre tantos outros). Aprendeu que não há campo do saber que explique totalmente o humano. O desencontro continua a existir, produzindo em ambos, educador e aluno, sofrimento.”
Fernando Colli, pediatra e psicanalista brasileiro

e levando a uma postura discriminatória por parte das pessoas que lidam com o “portador de TDHA”, deixando para trás o sujeito “João” (que certamente tem muito a oferecer ao seu grupo) e passando a enxergar apenas o quanto ela *não se encaixa* no suposto padrão normal de comportamento. Vale ainda considerar o fato de que uma criança, ou mesmo um adolescente, é um sujeitos *em formação* e, portanto, atribuir-lhe rótulos definitivos desde a infância pode ter efeitos devastadores ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento.

A violência está, em parte, no fato de a criança não ser reconhecida como saudável mesmo que atuando diferentemente do esperado; em parte, no fato de o diagnóstico dificultar que a criança seja reconhecida por seus outros modos de ser e atuar; em parte, ainda, no fato de a criança ficar aprisionada no diagnóstico.

Se a escola não se dá conta disso, acaba por individualizar algo que é produzido no coletivo. Algumas lutas nesse campo vêm atuando diante dessa violência. É o caso da luta antimanicomial, da luta contra a psiquiatrização e a medicalização da infância, entre outras.

2) **A criminalização**, sobretudo da juventude, também é hoje uma violência institucional muito presente e tem como uma de suas consequências o extermínio da juventude pobre e negra. Nas escolas, assim como nas ruas, o processo de criminalização se reproduz, por exemplo, quando casos ditos de incividades (ou microviolências) vêm sendo cada vez mais tratados como casos de polícia, como se os alunos fossem criminosos ou potenciais criminosos.

O que acontece é que, muitas vezes, a escola e seus educadores se sentem desautorizados e impotentes diante das violências que enxergam e recorrem a uma instância com poder coercitivo, como a polícia e o Judiciário.

Em resposta a isso, algumas redes de ensino vêm adotando práticas de Justiça Restaurativa nas escolas com a finalidade de descriminalizar e desjudicializar questões

que poderiam ser abordadas pela escola no seu contexto pedagógico. A proposta passa pela formação de alguns educadores e pessoas da comunidade escolar em práticas restaurativas para atuarem restaurativamente diante do conflito.

Outras abordagens de práticas restaurativas e de Mediação de Conflitos nas escolas focam, além disso, na potencialização do coletivo, da comunidade escolar como comunidade de apoio mútuo, criando espaços de confiança, requalificando os espaços de conversa da escola e, consequentemente, estimulando a criatividade de estratégias e práticas pedagógicas. Essa é a perspectiva de trabalho do Respeitar é Preciso!

Essa perspectiva mais comunitária consegue abordar ainda outras manifestações dessa mesma lógica criminalizante/discriminatória, como o hábito, geralmente inconsciente e naturalizado, de suspeitar primeiro das crianças negras ou mais pobres quando acontece algum furto ou alguma agressão à escola, ou de suspeitar das “meninas da limpeza” (geralmente negras e mais pobres) quando o furto acontece na sala dos professores.

3. O individual e o coletivo: o caso emblemático do aluno-problema

Nos dois casos mencionados, estamos muitas vezes diante de um personagem famoso na escola: o “aluno-problema”. O “aluno-problema”, que você provavelmente já sabe quem é (ou quem são) na sua escola, costuma ser um caso emblemático. Em geral, é um caso difícil, com o qual muitos professores já se defrontaram e com ele esgotaram seu repertório. Diante dessas múltiplas tentativas frustradas e do desgaste emocional de toda a equipe de educadores, só resta uma solução: apontar o dedo e dizer “Este é um aluno-problema, não tem jeito”. E, quando esse mesmo aluno fizer algo de errado, alguém dirá a



ele: “Você de novo!” ou, se algo de errado acontecer na escola, ele será o primeiro suspeito. Talvez apenas um ou dois educadores da escola ainda acreditem que ele “tem jeito”.

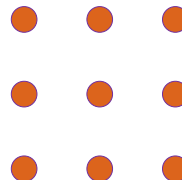
Se o olhar para o tal “aluno-problema” continuar sendo esse, há poucas chances de que ele saia desse lugar. O personagem foi cristalizado, o aluno foi estigmatizado. O olhar do adulto educador e o “comportamento” do aluno-problema se reforçam mutuamente, num círculo vicioso infinito.

O primeiro gesto para quebrar esse círculo é a responsabilidade do adulto. Se o foco de luz estiver sobre o “aluno-problema”, dificilmente se verá outra coisa. Outra coisa, o quê? Podem ser outras maneiras de a criança ou o adolescente se organizarem na relação com o outro (e que provavelmente se manifestam em outras dinâmicas de relação: entre colegas, na família, na rua, com um tio, com um único professor etc.), a queixa ou o pedido da criança ou do adolescente (que não se expressa em palavras, mas grita em ações), todas as outras crianças e adolescentes (que ficam apagadas na sombra do “aluno-problema” e, com isso, ficam despotencializadas e, até mesmo por omissão, são desvalorizados), as pequenas mudanças, quase imperceptíveis, que talvez esse aluno tenha tentado fazer (mas sobre as quais não se colocou luz e que, portanto, não foram reconhecidas), as pequenas ações de alguns adultos educadores que tiveram efeito (mas que foram minimizadas porque os ganhos foram temporários).

Enxergar tudo isso só será possível se os educadores responsáveis derem um passo para trás, saindo do fogo cruzado, e olharem e conversarem (trocando ideias, e não somente queixas) com os diversos atores envolvidos nas situações (educadores, alunos, pais etc.). Estamos falando da necessidade do recuo reflexivo, da desindividualização do problema e da necessidade de articulação e fortalecimento do coletivo. Todas essas são perspectivas necessárias na Mediação de Conflitos, bem como na Educação em Direitos Humanos.

Experimente o seguinte exercício:

Sem tirar o lápis do papel, ligue todos os pontos com apenas quatro traços, cada um numa direção diferente. A resposta só será encontrada se você olhar para o sistema de relações possíveis, mas não explícito. É preciso olhar de fora para enxergar o óbvio. (Ver resposta na página seguinte.)



Fonte: WATZLAWICK, WEAKLAND, FISCH. Em *Mudança: princípios de formação e resolução de problemas*.

O problema do “aluno-problema” não é apenas do aluno, também é da escola. Talvez ajude mais tentar entender como, na sua dinâmica relacional ou nas suas práticas pedagógicas, a escola produz (ou contribui para produzir) o “aluno-problema” do que tentar entender qual o problema do “aluno-problema”.

Às vezes, o isolamento do aluno no seu problema também pode ser reflexo do isolamento do educador com seu “aluno-problema”. Assim como o aluno, o educador precisa de um coletivo que lhe dê apoio.

A ideia de desindividualizar e coletivizar as questões serve não só para as questões relativas ao “aluno-problema”. Esse foi apenas um exemplo emblemático.

{ A individualização e o consequente isolamento do problema são fatores importantes relacionados à exclusão. }

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

À medida que fomos refletindo sobre conflito e violência, também procuramos explicitar *como* a maneira de olhar para esses fenômenos pode interferir no modo como atuamos diante deles.

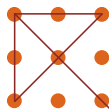
Olhando para o conflito como inerente às relações humanas e para sua emergência como grande oportunidade de atuar no *status quo*, bem como olhando para as violências e procurando perceber como estão presentes em muitas de nossas ações/intervenções corriqueiras, podemos agora, com mais clareza, olhar para o modo de intervenção proposto pela Mediação de Conflitos procurando não repetir nele violências naturalizadas.

A Portaria das CMCs define quais conflitos são abordáveis na perspectiva da Mediação, excluindo de sua atribuição abordar conflitos que envolvam exclusivamente profissionais da educação, por razões estatutárias (a legislação pertinente):

Art. 2.º - A Comissão de Mediação de Conflitos de que trata esta Portaria terá o objetivo de atuar na prevenção e na resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores.

§ 1.º - Para os fins do disposto na Lei n. 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto n. 56.560/2015, considerar-se-ão conflitos escolares as divergências entre educandos, professores e servidores da Unidade Educacional, agravadas pela dificuldade em estabelecer diálogo e que possam desencadear, entre eles, diferentes tipos de violência.

§ 2.º - Exclui-se do conceito previsto no caput deste artigo o conflito que envolva, exclusivamente, Profissionais da Educação, ao qual deverá ser aplicada a legislação pertinente.



Resposta da página 43.

Considerando o que já foi colocado sobre conflito e violência, fica claro que a maneira de abordar situações de conflito que se dão entre profissionais de educação interfere no modo como os educandos abordam suas próprias situações de conflito

e lidam com elas, mas, enquanto a legislação que rege a relação entre os profissionais da educação não acolher a possibilidade da Mediação, não há brecha legal para utilizá-la.

O movimento do Poder Público de utilizar meios consensuais de resolução de conflitos como a Mediação para lidar com conflitos internos ou com o cidadão ainda é muito recente. Em 2015, na Lei de Mediação, começa a aparecer essa possibilidade. Sabemos que há grupos pensando a possibilidade de regulamentar a Mediação para abordar conflitos disciplinares entre servidores públicos, na Justiça, em universidades e também para lidar com processos ético-disciplinares em Conselhos Profissionais. O campo da Mediação é um campo em construção.

Agora, é evidente que, mesmo que não se trabalhe diretamente com os conflitos entre educadores por meio da Mediação, o fato de trabalhar a cultura escolar, para além do método de intervenção em situações de conflito da Mediação, envolvendo a escola como um todo, terá seus efeitos em todas as instâncias. Sabendo que a utilização do método é de grande auxílio nessa mudança cultural, a EDH potencializa essa possibilidade.

1. A Mediação de Conflitos como modo de intervenção em situações de conflito

Quando tomada como modo de intervenção em situações de conflito, a Mediação consiste na criação de um espaço/tempo em que uma pessoa não envolvida no conflito (o mediador) promove uma conversa entre as pessoas diretamente envolvidas para que, juntas, encontrem uma forma de conviver colaborativamente depois do acontecido. Entre adultos, a Mediação do Conflito só tem sentido se as próprias pessoas, sozinhas, não conseguirem lidar com ele construtivamente. Com as crianças, no entanto, a autonomia para resolver seus próprios conflitos está em construção, daí a importância do acompanhamento do adulto, que não se impõe, mas mostra o caminho da conversa respeitosa.

O espaço de conversa aberto pela Mediação tem um modo organizado de acontecer e se diz que o mediador tem ferramentas de trabalho que ajudam a conversa entre as pessoas em conflito a acontecer. Essas ferramentas e o modo como o mediador atua variam de acordo com a formação e o estilo do mediador.

Existem diversas experiências de Mediação construídas, cada uma em contextos diversos, e algumas dessas experiências tomaram forma de modelos, ou escolas, de abordagem. O que une esses diferentes métodos é: a proposta de um determinado fluxo de conversa, ferramentas de trabalho em comum e princípios de ação.

A mediação Harvard, a mediação transformativa e a mediação circular-narrativa são algumas das mais lembradas em capacitações de mediação no Brasil. Todas elas se referem a métodos criados nos Estados Unidos para abordar situações de conflito que iriam (ou foram) parar no Judiciário, no escritório de advocacia ou no consultório do psicólogo.

A proposta aqui é dar uma visão geral, mas cuidadosa, desses elementos para que permitam colocar a criatividade para funcionar no sentido de criar modos próprios de fazer Mediação de Conflitos nas UEs. Evidentemente, um texto como este não tem condições de formar mediadores, nem é essa a intenção.

No texto de apoio “Cuidados para abrir espaços de diálogo”, no caderno *Respeito na Escola*, abordamos alguns aspectos que atravessam esses elementos: a **convicção de que junto se constrói conhecimento**, o **acolhimento**, a construção conjunta de **combinados de conversa** (entre os quais a postura de escuta, a suspensão de julgamento e o sigilo), a **distribuição da fala** e a **observação da e a atuação na dinâmica do grupo** (com atenção ao equilíbrio das relações de poder), a **escuta qualificada** e, por fim, a **ritualização** do espaço de diálogo.

Como prática social que é, a Mediação só se aprende praticando. Mesmo que este material fosse um livro aprofundado sobre Mediação, ainda assim, não seria capaz

de formar mediadores. O propósito deste texto é ajudar a entender a lógica da Mediação e algumas de suas ferramentas para começar a colocá-las em prática.

Fluxo de conversa

A conversa em Mediação tem um foco: auxiliar pessoas em conflito a se entenderem e, mais do que isso, constituir um espaço em que as pessoas aprendam a conversar com o diferente.

Para conseguir fazer uma conversa acontecer entre pessoas em conflito, a Mediação propõe um modo de atuação, entendendo que a maneira como abordamos um problema muda as chances de transformá-lo em situação de aprendizagem para a vida em comum.

Esse fluxo de conversa tem início com uma **pré-mediação** e passa pela **narrativa das histórias**, o **levantamento de temas e prioridades**, a **abordagem tema a tema**, bem como a **busca por caminhos “e”**.

A pré-mediação

Tarefa do mediador

A pré-mediação é o momento de acolher, esclarecer o que vai acontecer, tirar dúvidas, pactuar um envolvimento, uma postura e um jeito de conversar e de se certificar de que todos querem e estão abertos para conversar desse jeito. Trata-se de um convite para a Mediação. Ninguém pode ser obrigado a conversar desse jeito (não só porque a Mediação não pode ser lugar de coerção, como também porque, sendo forçado, não funciona). Se algum dos envolvidos não quiser conversar, então não tem Mediação.

Para criar um espaço de conversa construtivo numa situação de conflito, é preciso dar um contorno para esse espaço, propondo concretamente uma forma de abordar a situação, isso ajuda as pessoas a se acalmarem e confiarem na intervenção do mediador.

Primeira acolhida

A primeira tarefa do mediador é tornar o ambiente leve, acolhedor e confiável. Ele dá as boas-vindas, oferece algum conforto (cadeira, água, biscoito), pergunta como estão as pessoas, criando um clima de conversa.

Esclarecimento sobre um jeito de conversar (diferente daquele mais usual no contexto em que se está trabalhando)

O mediador conta que a Mediação é um convite a conversar de um outro jeito. Na Mediação, a ideia não é se acusar mutuamente, definir quem tem razão, nem punir ou premiar ninguém. Não é lugar de julgamento; nem é para dar lição de moral ou aplicar uma sanção imediata, nem tampouco é uma “conversinha”. Importante que todos saibam que, apesar do clima acolhedor, a conversa é séria.



A ideia, diz o mediador, é que seja uma conversa em que todos se escutem, em que todos possam falar e se sentir escutados por todos. O mediador esclarece que ele não vai resolver o problema, mas que quem vai achar um jeito de resolver são as próprias pessoas envolvidas no conflito.

Construção de combinados

(Ver também o texto de apoio “Cuidados para abrir espaços de diálogo” no caderno *Respeito na Escola*.) Na Mediação, vamos procurar observar alguns combinados de conversa para facilitar essa escuta mútua.

- Enquanto um fala, o outro escuta sem interromper.
- Vamos tentar falar cada um na primeira pessoa do singular, falando de si e sem generalizações ou acusações.

– Vamos procurar não nos ofender; mais que isso, vamos tentar escutar o outro tentando entender o que ele quer dizer, o que ele sente, o que ele precisa (suspendendo o julgamento).

– Outro combinado importante é manter o sigilo desta conversa: só sai daqui o que aprendemos, não o que o outro disse.

– E, se tiver algo muito grave que precise ser abordado fora da Mediação (como a notícia de espancamento, violência sexual ou outras), vamos juntos encontrar uma forma de cuidar disso com a rede de apoio.

Descrição do processo de conversa

Nessa Mediação, contamos também que a proposta é que cada um fale o que aconteceu partindo da sua experiência no conflito (com isso, já anunciamos implicitamente que cada um experienciou coisas diferentes) e, com base na história de cada um, vamos juntos pensar quais são os temas sobre os quais precisaremos conversar. Depois, abordamos cada um desses temas, um a um, começando pelo mais fácil para já ir construindo um solo fértil para falar dos mais difíceis. Assim, vamos fazendo acordos de convivência.

Quando estamos trabalhando novas formas de lidar com conflitos na escola, pode ser útil introduzir o método em situações tidas como mais simples do cotidiano escolar, em vez de já começar de pronto com uma situação muito desafiadora. Por exemplo, muitas escolas têm conflitos que giram em torno do uso do papel higiênico no banheiro. E boa parte delas resolve o problema com um ato de gestão: não tem mais papel higiênico nos boxes do banheiro, mas, sim, um rolo de papel na entrada, e cada um pega uma quantidade antes de ir ao banheiro, ou há alguém distribuindo para as pessoas uma cota de papel higiênico na entrada, ou, simplesmente, não tem mais papel higiênico, e cada um que traga de casa. Algumas melhores, outras piores no que diz respeito ao

caráter educativo de todas as ações da escola, todas essas soluções foram tomadas para diminuir conflitos, mas não para lidar construtivamente com eles.

Se aproveitarmos uma situação simples como essa para abrir espaço de conversa nas salas para falar sobre o uso do papel higiênico, se evidenciam conflitos que aparecem por conta dele e se pensa junto o que ele significa, para depois buscar, juntos, soluções para lidar com a questão. Assim, começamos por situações corriqueiras, e aparentemente mais fáceis, a introduzir um modo dialogado e construtivo de lidar com situações geradoras de conflitos.

É importante dizer que podemos fazer essa conversa juntos o tempo todo ou, em alguns momentos, falar com cada um em separado e depois juntar de novo, assegurando que toda oportunidade que um tiver de conversar em separado será dada aos outros.

Dependendo do contexto e da situação, contamos que a Mediação pode se dar em vários encontros e que este primeiro é só para pactuar a Mediação (em contextos como o Judiciário, processos administrativos ou consultórios, as mediações costumam requerer vários encontros; na escola, a maior parte das situações se resolve num encontro só).



Esclarecimentos finais e confirmação do interesse na Mediação

Perguntamos se têm dúvidas e se os envolvidos aceitam conversar desse jeito. Respeitamos aqui a vontade das partes (princípio da **voluntariedade** das partes).

Implicação no processo

Se os envolvidos querem, então se comprometem. Lembramos, por fim, que a Mediação só vai dar certo se todos estiverem dispostos a se escutar e se entender. Com isso, compartilhamos a responsabilidade pelo resultado. O mediador ajuda no processo de escuta mútua e de deslocamento das narrativas, e os envolvidos se escutam e procuram formas de construir um convívio mais respeitoso.

Há ainda outras formas de procurar implicar os participantes no processo. Por exemplo, perguntar aos envolvidos como eles acham que a Mediação pode ser útil nessa situação (com isso, eles contam o que entenderam do que explicamos sobre a Mediação e também verbalizam a utilidade desse método para eles). Outro modo é fazer um documento escrito (chamado de “termo de adesão e sigilo”) que, assinado por todos, afirma o comprometimento de cada um com o processo de conversa e com o combinado de sigilo. Algumas experiências utilizam o termo para simbolizar/ritualizar o compromisso, com cuidado para não transformar isso em ato burocrático, nem numa espécie de registro de ocorrência, o que imitaria a lógica policialesca.

Fala-se aqui em **disponibilidade**, **corresponsabilidade**, ou **boa-fé**.

Combinados finais

Por fim, combinam-se datas e horários de encontros ou somente a periodicidade e a data do próximo encontro, agradecendo o empenho de todos.

Narrativa das histórias

Depois de esclarecida e pactuada a Mediação, entramos no momento de cada um contar como vivenciou o que aconteceu. Como combinado na pré-mediação, cada um conta a sua história enquanto os outros escutam.

Tarefa do mediador

Enquanto cada um conta sua história, o mediador vai procurar compreender quais os funcionamentos que sustentam o conflito. Quem se dá com quem? Como? Que tipo de relação se estabelece entre os diferentes atores no conflito? Como se comunicam? Há choque de valores/culturas? Algum tipo de discriminação ou naturalização? Que aspectos não ditos podem estar atravessando o conflito? Que temas precisam e podem ser conversados em Mediação? Que temas precisam ser abordados de outra forma?

Em relação a esta última pergunta, na escola, é o caso de pensar o que se aborda pela Mediação, o que pode ser abordado de uma forma melhor ou complementar por meio de uma intervenção pedagógica e o que talvez precise ser abordado junto com a rede de apoio. É hora de lembrar que a Mediação na escola exige que não se pense apenas no conflito pontual, mas no que esse conflito revela da escola ou em qual questão ele aponta que pode ser abordada mais coletivamente.

No início, muitas vezes, pode haver um movimento de acusações mútuas, e o mediador precisa lembrar os mediandos dos combinados sobre cada um *falar por si*, e não *do* ou *pelo outro*.

De acordo com o combinado na pré-mediação, o mediador exercita a escuta atenta e não interrompe as narrativas. Ele escuta, acolhe e dá sinais de que está entendendo o que cada um está contando.

Por exemplo, terminado o relato, ele pode: repetir para ver se entendeu e para dar notícias a cada um sobre o que está entendendo do que está escutando (ferramenta de resumo e checagem); fazer perguntas de esclarecimento (sempre evitando um tom inquisitivo) para entender melhor o que aconteceu na perspectiva de cada um (nisso, não só o mediador entende as diversas perspectivas, mas também quem está escutando); acolher e legitimar os sentimentos de cada um, cuidando para não criar desequilíbrio de poder, o que pode fazer parecer que está mais do lado de um que do outro. A tarefa do mediador aqui é ouvir e acreditar em todos.

Nesse momento, o mediador também pode pensar se é o caso de propor conversas individuais para permitir que se verbalize algo importante que ainda não veio à tona.

Sobre os encontros individuais



Há quem prefira fazer a escuta das narrativas em separado e, só depois, reunir o grupo. Se, por um lado, esse jeito de fazer parece mais seguro, porque cada um pode falar mais à vontade sem ter de lidar com o incômodo do outro que pensa diferente e vivenciou a história de outro jeito, ou porque o mediador pode ficar mais à vontade para legitimar as visões e os sentimentos de cada um, exigindo dele menos traquejo em comparação à condução

da conversa em grupo; por outro lado, além de se perder a riqueza do relato compartilhado (que, na primeira vez, tem uma densidade afetiva diferente se comparado a um segundo relato já no encontro conjunto), o risco de o mediador fazer aliança com uma das partes é maior.

Assim, é importante que, em nome do **sigilo** pactuado desde o início, sempre que o mediador optar por fazer a escuta em separado, ele combine, no fim do encontro, com cada um, se há algo que os envolvidos não queiram que seja levado ao encontro conjunto.

Em nome da **autonomia** para lidar com o conflito, que o mediador tem a intenção de que os envolvidos aprendam, o ideal é que, depois, no encontro conjunto, os envolvidos contem de novo, eles próprios, agora diante do outro ou do grupo, o que é importante para eles naquilo que aconteceu. Se não quiserem contar novamente, o mediador pode falar e confirmar se contou tudo o que era importante.

No encontro individual, seja ele já na primeira escuta, ou depois da primeira escuta conjunta, além da escuta atenta com perguntas de esclarecimento, o mediador consegue fazer perguntas que só viriam depois (no caso do momento de narrativas em conjunto): perguntas reflexivas e mobilizadoras para ajudar o outro a pensar sobre o que aconteceu, sobre os sentimentos envolvidos, sobre o que pode ter motivado cada um etc.

A narrativa das histórias em conjunto (ou inicialmente em separado e depois compartilhada) é um começo de exercício colaborativo entre os envolvidos. Conseguiram se escutar mutuamente (mesmo que tenha sido difícil) e começaram a seguir combinados firmados conjuntamente.

Na escola, o mais comum no cotidiano é o conflito ser abordado primeiro individualmente e só depois haver o encontro conjunto. Caberá ao educador definir o quanto explorará a situação já nessa primeira abordagem individual e se fará só uma pré-mediação, deixando a narrativa para o encontro conjunto, ou se fará as

narrativas individuais e depois juntará o grupo. Lembrando que, se um teve a possibilidade de fazer sua primeira narrativa individualmente, é importante que o outro também tenha essa mesma oportunidade, sempre cuidando do equilíbrio de poder e da construção do lugar de confiança, necessários para a Mediação.

Apesar de, na Educação Infantil, os muitos conflitos interpessoais entre as crianças poderem ser abordados tão logo aconteçam – como a disputa por um brinquedo, uma reação mais sentida provocada por um desentendimento ou uma reação mais impulsiva, como a das famosas mordidas –, também é no grupo, no círculo ou na roda de conversa que os conflitos serão explicitados e discutidos. As crianças, em geral, costumam estar disponíveis para falar de si e dos problemas que enfrentam no cotidiano. Essa prática da roda de conversa fortalece o sentimento de pertencimento a um grupo. Contudo, é importante observar e respeitar caso percebamos que algo é particularmente difícil para alguma(s) da(s) criança(s) expor ou comentar. Nesse caso, é fundamental garantir momentos de conversa da criança com o educador ou com algum adulto em quem confie, tendo privacidade e respeitando sua vontade de que determinado aspecto não seja tratado, por exemplo, numa conversa com o grupo todo.

Levantamento de temas e prioridades

Após as narrativas, o mediador tem condições de levantar os temas que parecem ser importantes para as pessoas envolvidas e que precisam de uma abordagem mais focada. Ele pode, então, checar com elas se os temas que levantou são de fato relevantes e se as pessoas gostariam de abordar mais algum aspecto. Nesse momento, juntos, os envolvidos conseguem elencar os temas mais importantes para eles, acolher temas que não seriam seus, mas são do outro, exercitar a **solidariedade** e aprofundar um pouco o movimento inicial de colaboração. Ou seja, a função do mediador aqui não é meramente organizadora, também é, principalmente, pedagógica.

Aqui, é importante fazer uma diferenciação: uma coisa são os temas importantes para as pessoas envolvidas num conflito e que estão em Mediação, outra coisa são os temas

importantes para a escola. É fundamental que a escola sempre tenha esse olhar atento para a situação de conflito e consiga enxergar nela, além da relação entre os envolvidos, o que essa situação diz sobre a escola: Será que algo no modo de funcionar da escola, nas relações dentro da escola ou nos espaços da escola está contribuindo negativamente para os efeitos desse conflito? Será que alguma prática pedagógica pode ser realizada no coletivo para abordar situações desse tipo? Será que há uma questão que atravessa o conflito e que pode se tornar tema de discussão em sala de aula? Será necessário ativar a rede de proteção?

Abordagem tema a tema

Feito isso em conjunto, todos definem por onde começar (o mediador propõe iniciar pelo mais fácil para as pessoas envolvidas). Aqui, pode ser que as narrativas do primeiro momento se repitam e se enriqueçam. O mediador continua com suas funções de escutar, compreender e desestabilizar. Só que agora ele tem a função mais clara de mobilizar para transformar queixas em pedidos e ações colaborativas.

Nesse momento, o mediador faz uso de todas as ferramentas de escuta, conversa, reflexão e mobilização que tiver no seu repertório, de modo a criar condições para uma conversa sobre os temas.

Busca por caminhos “e”

A cada tema abordado, firmam-se acordos. Esses acordos precisam ser do tipo ganha-ganha, saindo do senso comum de que, para um sair satisfeito, o outro precisa sair insatisfeito, ou de que, para um ter razão, o outro precisa estar errado. A lógica da Mediação é a da **cooperação** e da **solidariedade**, contrapondo-se a uma lógica individualista ou da competição.

Na perspectiva de algumas escolas de Mediação (a transformativa, por exemplo), os acordos são decorrência de um bom processo de conversa, e o foco de todo

o processo de Mediação são as relações entre as pessoas. Em outras, o foco é o acordo, havendo também ganho para as relações (como na escola de Harvard, por exemplo). Em outras ainda, o foco são as relações, e o acordo é um resultado almejado (como no caso da circular-narrativa). Pode não parecer, mas essas diferenças de foco mudam bastante a intervenção do mediador. No entanto, em todas elas, os acordos são construídos pelas próprias pessoas envolvidas no conflito.

O mediador não propõe soluções, não aconselha, nem muito menos coage. O princípio da **autonomia** dos envolvidos é um dos mais preciosos da Mediação, e qualquer ação do mediador no sentido de restringir essa autonomia é considerada inadequada.

Entende-se que propor um acordo sem que este tenha vindo dos envolvidos tolhe a possibilidade de eles encontrarem seus próprios caminhos e pode abafar, ainda que temporariamente, um conflito que pode vir à tona com mais violência em outro momento. Portanto, sugerir que os envolvidos façam as pazes e se abracem não é o que a Mediação propõe. A lógica da Mediação não é a do acordo pelo acordo, mas da conversa e da reflexão sobre a situação em pauta.

Um bom acordo precisa ser claro e legítimar todos os envolvidos. Um bom acordo precisa prever ações concretas por parte de cada um, estipular um prazo para que essas ações se realizem, bem como prever o que todos farão se o acordo não for cumprido.

Dois aspectos importantes do acordo são a clareza de que ele foi construído ao longo da Mediação (ou seja, ele é resultado final dela) e o entendimento de que ele será sempre provisório e precisará, necessariamente, ser reformulado ao longo do tempo. Isso porque as relações são vivas, as situações vivenciadas pelas pessoas mudam com o tempo e as relações de poder também se transformam. Se a Mediação tiver alcançado o seu objetivo, as pessoas em Mediação conseguirão reformular esses acordos ao longo do tempo. A possibilidade de conversar construtivamente diante das novas configurações é o grande aprendizado da Mediação.

Por fim, alguns costumam marcar, no encerramento da Mediação, um novo encontro dali a algum tempo para checar como vão as coisas, se algo ainda precisa ser ajustado com a ajuda do mediador. Nesse momento, todos os envolvidos se **corresponsabilizam** por uma convivência respeitosa das diferenças e colaborativa na construção da vida em comum.

Esse fluxo da Mediação (pré-mediação, narrativas das histórias, levantamento de temas, abordagem tema a tema, busca por caminhos “e”) se concretiza em etapas claramente definíveis, que tendem a se suceder e corresponder a encontros em dias diferentes quando a Mediação é feita num escritório ou consultório, mesmo que haja idas e vindas. No cotidiano fervilhante da escola, a tendência é de uma condensação desses momentos.

Há vantagens em fazer cada um desses momentos em encontros/dias diferentes, mas a Mediação se adapta a cada contexto. O importante é entender a função desses diferentes momentos e fazê-los acontecer de alguma forma.

Quando lidamos cotidianamente com conflitos, é comum uma abordagem que vá direto para as narrativas e, das narrativas, pule direto para os acordos. À medida que experimentamos o fluxo completo da Mediação, percebemos o quanto cada momento é importante e, ao passar por cima de um ou outro momento, nos damos conta do quanto ele faz falta para a conversa ser construtiva e construída por todos que dela participam. Às vezes, conseguimos voltar e recuperar/reforçar algum dos momentos que ficou faltando. Outras vezes, perdemos a chance de ter feito uma boa Mediação. Por isso, o trabalho do mediador exige atenção e cuidado com o processo, além do uso flexível das ferramentas de que a Mediação dispõe.



Ferramentas frequentes de trabalho

Perguntas de esclarecimento ou informativas

As perguntas de esclarecimento são as mais usadas durante a narrativa das histórias e permitem a todos que estão conversando compreender a situação de conflito e o seu contexto.

O quê? Quando? Onde? Como? Para quê?

Dependendo de como se fazem essas perguntas, elas podem dar a impressão de que as pessoas estão numa situação de inquérito (em que se busca descobrir o culpado e a dimensão do estrago) ou numa situação de entendimento mútuo (em que se busca compreender o que aconteceu na vivência de cada um para poder lidar com as suas consequências e pensar sobre como evitar que aconteça novamente ou sobre como fazer, neste caso, para que a violência seja minimizada).

Na perspectiva da Mediação, essas perguntas são feitas para gerar um contexto de entendimento mútuo, e o viés do inquérito é deixado de lado. Não se buscam culpados, sequer se busca a verdade (pois se entende que não há uma verdade única, mas várias verdades, ou perspectivas e leituras distintas de uma mesma situação).

A ideia é criar uma imagem compartilhada e complexa do que aconteceu, composta pelas vivências de cada um diante da situação, como aquelas imagens com figura e fundo nas quais temos dificuldade de visualizar todos os aspectos ao mesmo tempo. Olhamos para a imagem e precisamos acostumar o nosso olhar para conseguir perceber que há mais nela do que vemos de imediato e, com frequência, ao olhar para determinado aspecto da imagem, deixamos de ver outro e precisamos piscar para conseguir vê-lo novamente, mas, ao focar nele, perdemos o anterior e novamente piscamos para ver o que perdemos... E assim sucessivamente.



Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro, outra, ou um via um lado das coisas e outro, um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.”
Fernando Pessoa, em *Livro do Desassossego*

Sabemos que a imagem é composta de vários elementos, mas temos dificuldade de enxergar todos ao mesmo tempo.

Essa é a sensação que o mediador tem depois de ter conseguido fazer uma boa escuta das narrativas. Ele não escolhe quem tem a narrativa mais correta ou mais verossímil para apoiá-la, ele não faz acareação entre as narrativas. Ele convive com as diferentes narrativas, muitas vezes contraditórias, e valida todas elas, pois sabe que as situações são realmente complexas.

Por esse motivo, é muito rico e desafiador organizar o encontro para que as narrativas sejam feitas em conjunto, possibilitando que quem está em conflito se depare com o fato de o outro ter uma narrativa muito diferente da sua e, com a ajuda do mediador, aprenda a não invalidá-la.

A tendência das pessoas, ao escutar narrativas muito diferentes das suas de uma história vivida por elas, é dizer: “Não é verdade, o que aconteceu foi que....”. E o mediador precisa interferir dizendo: “Ela está contando a história como *ela* viveu. É a perspectiva dela” (aqui, fica visível a importância estratégica de cada um contar sua história sempre na primeira pessoa do singular), “Daqui a pouco, você vai poder contar como *você* viveu essa história, a *sua* história”. Desse modo, o mediador precisa validar todas as narrativas e, para isso, pode utilizar as afirmações operativas apresentadas mais adiante.

Muitos podem perguntar: “E se as pessoas mentirem?”

A Mediação trabalha com o princípio da confiança (ver texto de apoio “Cuidados para abrir espaços de diálogo” no caderno *Respeito na Escola*). Assim, é necessário cuidar da segurança do espaço para que ele seja de confiança e as pessoas se sintam à vontade para falar abertamente. Se a Mediação está funcionando bem, em princípio, não há por que mentir ou esconder algo, mas, se parece que alguém está mentindo ou omitindo algo, é preciso compreender que cada um tem

seu momento e que talvez, naquele momento, a escolha seja de fato mentir ou omitir, mas, em outro, quando estiver mais à vontade, espera-se outra maneira de agir. A mentira pode ter sua função, sendo, na maior parte das vezes, uma forma de proteção (preservar a imagem social e a autoimagem, evitar consequências indesejáveis etc.).

Como a Mediação é um espaço de encontro com o outro, um espaço de corresponsabilização, todos são chamados a falar sobre como contribuíram para o conflito. No entanto, se responsabilizar dói e exige aprendizado. Nesse sentido, é importante provocar esse aprendizado, mas também respeitar o tempo do aprendizado de cada um. Por isso, não se trata de “deixar por isso mesmo”, mas de, aos poucos, criar um espaço de responsabilização, conduzindo a um processo transformador de construção de autonomia.

Outros tipos de perguntas informativas

Há ainda pedidos de esclarecimentos de respostas dadas pelas pessoas. Apresentamos aqui alguns exemplos:

Respostas com generalizações (como “a sociedade...”, “a gente...”, “as meninas...”, “as pessoas...”, “nós...”) merecem uma pergunta para procurar discriminar, especificar: “Nós quem?”, “As pessoas, quem?”, “Todas as meninas? Que meninas? Só as meninas?” etc.

Respostas no negativo (como “Eu não quero...”) merecem ser transformadas em algo positivo (sendo mais fácil trabalhar com uma possibilidade do que com uma impossibilidade): “O que você quer?”.

Em respostas em que não vemos o sujeito, precisamos encontrá-lo por meio de questões como: “Não é assim que tem de ser”, “Você acha que não pode ser assim, é isso?”, “Como você gostaria que fosse?”.

Em respostas que transformam processos em eventos, acontecimentos ou estigmas, precisamos resgatar o processo perguntando pelo *como*: “Ele é estúpido?”, “Quando ele é estúpido? Estúpido como? Alguma vez ele não fez isso que você considera estúpido?”.

Afirmações operativas

As afirmações operativas são falas do mediador que fazem funcionar a lógica de valorização e reconhecimento mútuo. Junto com as perguntas, essas afirmações explicitam a escuta do mediador e criam o ambiente de confiança e construção conjunta do espaço da Mediação.

São alguns exemplos:

Resumo ou feedback – O mediador repete o que a pessoa acabou de dizer (às vezes com suas próprias palavras, às vezes usando as palavras da pessoa) e checka o entendimento com quem acabou de falar.

Conotação positiva – Em alguns momentos, o mediador precisa dar preferência para a escolha de palavras que conotem positivamente algumas ações dos envolvidos. Por exemplo, em vez de nomear alguém como “teimoso”, essa pessoa pode ser qualificada de persistente; a “perfeccionista”, de cuidadosa; a “exagerada”, de intensa. O cuidado na conotação positiva é não tornar isso artificial. A conotação positiva não pode ser usada para “dourar a pílula”, mas para fortalecer a possibilidade de diálogo.

Legitimar, gerar reconhecimento – Na maior parte dos conflitos que chegam para Mediação, as partes precisam de reconhecimento e legitimação, pois quase sempre estão num processo de desvalorização mútua. Cabe ao mediador estimular o reconhecimento mútuo por meio da valorização e da legitimação das partes.

Um exemplo de legitimação e reconhecimento: “Vejo que vocês estão se esforçando para conversar sobre a situação. Às vezes, é difícil falar sobre algo que nos machucou. E vocês estão se mostrando corajosos”.

Perguntas reflexivas

As perguntas reflexivas trazem questionamentos abertos (ou seja, cuja resposta nunca é “sim” ou “não”) e que imprimem um tom reflexivo à conversa. Na Mediação, todos são convidados a refletir sobre o que fizeram, o que os motivou, como contribuíram para que acontecesse, quais seus sentimentos em relação ao que aconteceu.

Uma boa pergunta reflexiva precisa se basear numa escuta muito atenta das pessoas em Mediação e precisa ser reflexiva para elas, não servindo para direcionar o entendimento das pessoas sobre a situação.

Em outras palavras, a pergunta reflexiva não é uma forma de dirigir a conversa para um lugar predeterminado que o mediador considere adequado. É verdade que o mediador faz a pergunta com uma intenção (de provocar uma reflexão sobre o ato, as circunstâncias, as motivações etc.), mas ele precisa suspender sua expectativa em relação ao resultado. A incerteza é um fator importante com o qual o mediador tem de lidar o tempo todo.

Aqui, fica evidente que a Mediação pode ser considerada uma “prática de si”, ou seja, um exercício de reflexão sobre si na relação com o outro.

Exemplos de perguntas reflexivas são aquelas que ajudam a entender as relações entre os eventos e as pessoas envolvidas, seus sentimentos, suas ideias e ações, recontextualizando-as no tempo e no espaço:



Como você se sente em relação a _____?

Isso costuma acontecer em relação a quê?

Como ele reage em relação a _____?

Quando isso acontece com outras pessoas, como é?

Quando isso acontece em outro lugar ou em outro momento, como é?

Quando você fez isso, o que você queria?

O que será que pode acontecer se _____?

Perguntas circulares

Essas perguntas fazem circular as impressões, os entendimentos, a palavra, com o intuito de saber de uma pessoa como foi escutar a fala da outra, ou o que ela entendeu do que a outra falou e vice-versa, por exemplo: “Como foi escutar o que ela entendeu do que você disse?”. Há mediadores que fazem a palavra circular o tempo todo dessa maneira.

E isso ajuda muito as pessoas a se escutarem, darem notícia da sua escuta, bem como perceberem que a nossa escuta e a escuta do outro não são sempre como a pessoa que fala gostaria que fosse.

Perguntas mobilizadoras

Essas perguntas buscam mobilizar recursos ou ajudar cada um dos envolvidos a pensar nas implicações de suas ideias e ações, como nos exemplos a seguir:



O que é necessário que aconteça para que você tenha coragem de dizer isso ao outro?

Se o problema desaparecesse, o que mudaria na sua vida?

Do que você precisa para fazer diferente em uma próxima vez?

Perguntas esclarecedoras, reflexivas e mobilizadoras às vezes se confundem. Ao esclarecer, uma pergunta pode provocar reflexão e também pode mobilizar verdades, ou vice-versa, nas mais variadas combinações.

No universo da Mediação, costumam-se também fazer outras diferenciações entre os tipos de pergunta. Aqui, o objetivo é apresentar um panorama e sensibilizar para o tema das perguntas, lembrando que **saber fazer boas perguntas é uma arte**.

O psiquiatra norueguês Tom Andersen, autor de referência para pensar processos reflexivos, diz que uma boa pergunta precisa ser “adequadamente inusual”, ou seja, nem muito comum, nem muito estranha. Se for muito comum, pode não trazer nada de interessante, apenas voltar para o lugar comum; se for muito estranha, pode gerar resistência ou até mesmo paralisia do outro lado. Desse modo, é preciso dosar a pergunta de acordo com o contexto e com as pessoas que estão conosco.

Princípios de ação

Que princípios orientam a ação do mediador?

Autonomia, protagonismo, corresponsabilidade, não violência, respeito à igualdade e à diferença, cidadania ativa. Estes são os princípios que norteiam a atuação do mediador.

Ao abrir espaço seguro e organizado de diálogo, o mediador precisa considerar a complexidade das situações, assumir o princípio da incerteza (não é possível saber de

antemão até onde se chegará com o diálogo), estar atento ao jeito de fazer (a forma de fazer é tão ou mais importante que o conteúdo da conversa) e às relações de poder, acolhendo as diferenças, observando a voluntariedade (a não obrigatoriedade de falar) e estimulando a reflexão de todos os envolvidos.

Quem decide os destinos da conversa são os envolvidos no conflito. O mediador é um facilitador e cuidador do processo.

Claro que há um “saber-fazer” e uma série de ferramentas que podem ajudar essa conversa a acontecer dessa maneira. Algumas dessas ferramentas são apresentadas no texto “Cuidados para abrir espaços de diálogo” do caderno *Respeito na Escola*, como: o acolhimento, os combinados, a observação da dinâmica relacional, a distribuição da palavra, a escuta qualificada e a ritualização (esta última mais característica das práticas restaurativas); outras são as perguntas que o mediador pode fazer ao longo da mediação; além do fluxo de conversa que ele observa. Contudo, o que orienta a ação do mediador são sempre os princípios fundamentais da Mediação de Conflitos.

Nos diversos livros sobre Mediação de Conflitos e nas diversas regulamentações em torno da Mediação, princípios diferentes são convocados, alguns se repetem e todos são convergentes.

A voluntariedade das partes (ou a autonomia de vontade), a imparcialidade do mediador e a confidencialidade da Mediação são os princípios que se repetem. Outros princípios, não menos importantes, que aparecem conforme o contexto são: a isonomia entre as partes, a oralidade, a informalidade, a busca de consenso, a boa-fé, a decisão informada, a competência do mediador, a independência do mediador etc.

De acordo com a Portaria das CMCs:

Art. 5.º - A mediação de conflitos observará os seguintes princípios, dentre outros aplicáveis à matéria:

I - voluntariedade das partes;

II - imparcialidade dos mediadores;

III - isonomia entre as partes;

IV - busca do consenso;

V - confidencialidade do procedimento.

A **voluntariedade** diz respeito à importância de as pessoas participarem da Mediação por sua vontade livre e esclarecida. Ninguém pode ser obrigado a participar da Mediação, mas, para que tenha essa opção, é preciso que saiba o que é a Mediação e como ela funciona.

A **imparcialidade** dos mediadores significa que o mediador não pode favorecer nenhuma das partes. Costuma-se diferenciar imparcialidade de neutralidade, entendendo que a neutralidade é impossível. O mediador será afetado pelo que as pessoas dirão no momento da Mediação, mas cuidará para que isso não o torne parcial. Assim como o mediador propõe que as pessoas suspendam seus julgamentos ao se escutarem, o mediador também exercita a suspensão de julgamento: se dá conta de seus julgamentos e de suas adesões e os suspende para promover o diálogo.

Por conta dessa imparcialidade, é importante escolher, para cada situação de conflito, um mediador que tenha condições concretas de manter a imparcialidade. Na escola, por exemplo, espaço em que todos convivem, a imparcialidade é certamente mais difícil, mas, se houver muitos na escola dispostos a mediar, ainda assim é possível encontrar um arranjo interessante. Assim, na escola, pode-se criar uma rede de Mediação para garantir essa imparcialidade.

Outro modo de lidar com essa questão é fazer a Mediação em conjunto com outro mediador, o que se chama de comediação. Quando duas pessoas conduzem a Mediação, é possível equilibrar as eventuais adesões de uma delas.

Ainda sobre a escolha do mediador: É importante que o mediador de uma situação de conflito seja uma pessoa respeitada e legitimada pelos envolvidos no conflito. Se esse lugar não for validado por quem participa da Mediação, ela não tem como acontecer.

A **isonomia entre as partes** refere-se à importância do mediador no sentido de cuidar do diálogo e fazer com que este seja equitativo entre as partes. As partes precisam ser tratadas com igualdade e se tratar igualmente, respeitadas as diferenças entre elas.

Vamos imaginar um conflito na escola entre professor e aluno. Ambos precisarão ser abordados com igual respeito, tratados igualmente na sua dignidade, ao mesmo tempo que essa diferença entre os papéis de professor e de aluno precisa ter lugar na conversa e ser considerada na linguagem do mediador. O mesmo precisará acontecer numa situação de conflito entre uma criança mais nova e outra mais velha, ou entre uma pessoa com deficiência e outra sem deficiência.

A **busca do consenso** orienta o mediador a conduzir o diálogo de maneira que as pessoas em conflito encontrem caminhos que satisfaçam a todos. O consenso não significa que todos passam a concordar com todos, mas que, resguardadas as diferenças de opinião, repertório, cultura etc., é possível encontrar caminhos comuns de convivência que sejam mutuamente satisfatórios.

Encontrar formas de conviver não significa passar a ser amigo, se abraçar e andar de mãos dadas. Encontrar formas de conviver pode ser até mesmo passar a falar somente o essencial para não prejudicar o coletivo, brincar com amigos diferentes sem impedir que seus amigos sejam amigos do outro, entre outras possibilidades de convivência mínima. Isso significa que há graus possíveis de convivência, que vão desde a relação amorosa ou de amizade até a mera coexistência respeitosa.

A **confidencialidade do procedimento** favorece um espaço de segurança para que a Mediação aconteça. Segurança de que nada do que for dito em Mediação poderá ser usado contra quem falou.

A função de garantir essa confidencialidade na escola está em resguardar a Mediação como um espaço em que as pessoas podem se abrir, sabendo que o que for dito em Mediação não vai virar fofoca na escola nem servir para instruir um processo disciplinar. Esse princípio é tão importante que, sobre ele, a Lei de Mediação dispõe:

Art. 7.º - O mediador não poderá atuar como árbitro nem funcionar como testemunha em processos judiciais ou arbitrais pertinentes a conflito em que tenha atuado como mediador.

Assim, o parágrafo único do artigo 13 da Portaria das CMCs precisa ser lido sob a luz do princípio da confidencialidade:

Parágrafo único - O procedimento de mediação será registrado em livro próprio, pela Comissão de Mediação de Conflitos, quando houver consenso entre as partes ou quando não se justificarem novos esforços para a obtenção de consenso, seja por declaração dos mediadores ou por manifestação das partes envolvidas.

O registro da Mediação em livro próprio precisará resguardar a confidencialidade do processo de Mediação. Como no Judiciário ou em qualquer outro espaço em que a Mediação é feita, o único registro que deve permanecer é do que foi acordado entre as pessoas em conflito. A conversa não pode ser relatada e as pessoas não podem ser expostas. Se não houver consenso, registra-se que a conversa aconteceu, mas sem detalhar o que foi conversado; no máximo, podem constar os temas da conversa de maneira genérica. E tudo o que for registrado precisa ser lido para as partes para saber se elas concordam com o registro.

Em outros espaços, costuma-se ter formulários de encerramento, com e sem acordo, para garantir que só as informações necessárias sejam registradas e a confidencialidade seja preservada.

Claro que essa confidencialidade tem limites. Se algo como o cometimento de um crime é exposto em Mediação (um abuso sexual, por exemplo), será necessário ativar a rede de proteção. Por isso, é importante, logo na pré-mediação, na construção dos combinados, deixar clara essa possibilidade. Contudo, é fundamental que, havendo uma situação como essa, o mediador não repasse simplesmente a situação (como um mero encaminhamento) para a rede. Além de pactuar na pré-mediação que, numa situação dessas, ele precisará ativar a rede de proteção, ele precisa se **responsabilizar** por cuidar do modo como fará isso, ou seja, junto com quem trouxe a situação, cuidando para a pessoa continuar se sentindo apoiada por ele, visto que confiou no mediador e foi com ele que compartilhou a situação.

2. Mais que um método, uma perspectiva ético-política

Quando pensamos em Mediação de Conflitos, quando vemos que há um fluxo de conversa proposto, há ferramentas de trabalho, há princípios de ação, vemos a potência de um método de abordagem dos conflitos e, inadvertidamente, podemos nos concentrar na técnica, no passo a passo, como se fosse uma fórmula mágica.

O anseio por saídas técnicas é uma expectativa legítima e muito coerente com o nosso tempo histórico, em que a técnica e sua utilidade para resolver rapidamente problemas tendem a ser supervalorizadas.

Acontece que, se é verdade que a Mediação pode ser vista como uma técnica (ou um conjunto de técnicas), também é verdade que, sob uma perspectiva mais complexa e coerente com seus fundamentos epistemológicos, ela se define como uma prática ética, ou seja, uma forma de ser e estar no mundo, uma forma de se relacionar consigo e com o outro, uma prática de cidadania.

Nessa perspectiva mais abrangente, a Mediação não busca resolver conflitos, mas, sim, propõe ferramentas de conversa que ajudam a lidar com situações de conflito

de maneira construtiva, de modo a aproveitar ao máximo a “potência criadora de mundos” que os conflitos trazem em si.

De fato, se a Mediação não for tomada numa perspectiva ética, e, sim, apenas como uma técnica, ou mesmo um método de resolução de conflitos, o risco de repetir práticas julgadoras, culpabilizantes e punitivas é enorme, mesmo no espaço da Mediação; **daí a importância de uma perspectiva ético-política a orientar essa prática.**

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo explicitou, nos incisos do artigo 13 da Portaria das CMCs, a perspectiva ético-política da Mediação na Rede Municipal de Ensino:

Art. 13 - O procedimento de mediação de conflitos deverá:

I - favorecer e estimular o diálogo entre as partes em conflito;

II - possibilitar que as partes envolvidas compreendam a complexidade das situações conflituosas, considerando não só os aspectos relacionais individuais, mas também os comunitários, institucionais e sociais que contribuíram para seu surgimento;

III - reconhecer, nas diferenças, formas criativas de resolução de conflitos;

IV - incentivar os envolvidos a identificar a gênese do conflito, com vistas à superação das diferentes formas de preconceito e discriminação, do racismo e da xenofobia, inclusive junto à comunidade educacional, se for o caso.

Essa perspectiva inclui: a construção de uma cultura de diálogo (inciso I); a diferença como valor, e não como obstáculo à convivência (inciso III); a afirmação da igualdade em dignidade de todos (inciso IV); a perspectiva coletivista, não individualizante, que explicita a corresponsabilidade de várias instâncias pelas situações de conflito (inciso II); e ainda, no seu artigo 4.º, a mesma Portaria afirma que:

Art. 4.º - Para o fortalecimento do diálogo e da aprendizagem, a atuação da CMC terá como pressupostos:



I - a autonomia;

II - a responsabilidade;

III - a solidariedade.

§ 1.º - Os pressupostos referidos no caput deste artigo deverão ser articulados e indissociáveis.

§ 2.º - Os referidos pressupostos deverão considerar que a Unidade Educacional poderá construir um currículo inerente à gestão democrática e ao protagonismo infantil e juvenil, na perspectiva da educação integral.

*Autonomia, responsabilidade e solidariedade foram temas abordados no caderno **Sujeitos de Direito**.*

Outro aspecto ético-político importante é o lugar estratégico reservado ao educando na implementação dessa cultura de Mediação nas Unidades Educacionais. E ele merece um artigo próprio, específico para ele, enfatizando que as CMCs precisam trabalhar *com* o educando e não *para* ele.

Art. 14 - A participação dos(as) educandos(as) na CMC deverá contribuir para:

I - mostrar a existência de alternativas não violentas para a resolução dos conflitos;

II - compreender, valorizar e respeitar a diversidade cultural, tornando a convivência escolar pautada na ética e no respeito;

III - promover e fortalecer o protagonismo infantil e juvenil;

IV - fortalecer a gestão democrática participativa e a construção da cidadania;

V - reduzir as formas de violência no ambiente escolar, contribuindo para a melhoria das relações;

VI - potencializar as aprendizagens na Educação Básica.

A escolha pelo viés da Educação em Direitos Humanos vem apoiar a possibilidade de essa perspectiva ética da Mediação na rede estar entranhada na prática.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

No início deste caderno, mencionamos que a experiência da Mediação de Conflitos na escola vem dialogando com duas outras práticas sociais: a Justiça Restaurativa e a Comunicação Não Violenta. Com a Justiça Restaurativa, sobretudo por meio da abordagem de problemas disciplinares (ou atos infracionais ocorridos na escola) na interface com a Justiça; e, com a Comunicação Não Violenta, por meio das práticas de cultura de paz. Nesse diálogo, a escola sempre sai ganhando.

1. Justiça Restaurativa

A Justiça Restaurativa se apresenta como uma alternativa ao tradicional modelo retributivo de justiça, predominante na sociedade em que vivemos. E hoje há abertura para uma cultura restaurativa e uma nova maneira de se pensar e fazer justiça.

Quando tomada como método de intervenção em situações infracionais ou de crime, a Justiça Restaurativa propõe que uma pessoa não envolvida no ato (o facilitador) promova o encontro entre a vítima, o ofensor e a comunidade num espaço bastante estruturado de conversa, em que o foco é responsabilizar em vez de culpar e punir, assim como restaurar laços sociais e reparar danos. A própria polarização “vítima *versus* agressor” é questionada, e cada um assume a sua parte de responsabilidade, inclusive o Estado.

Vale lembrar a diferenciação que fazemos entre punição e responsabilização em outros textos do Respeitar é Preciso!:

[Diferentemente de ser punido], responsabilizar-se implica: atribuir sentidos ao ato realizado; perceber as consequências do comportamento; compreender e assumir o sentido da resposta, inclusive a carga afliitiva da resposta. Só acontece quando a pessoa se reconhece como parte intrínseca do mundo em que vive (pertencimento). Responsabilidade se aprende assumindo responsabilidades.



É preciso ter paciência para aguentar as experimentações, os erros e acertos da criança. É preciso dar a ela a oportunidade de aprender, no exercício da convivência, seus limites e suas possibilidades de satisfação. Responsabilizar implica suportar a tensão da vida coletiva, da relação com o diferente.

(Caderno *Sujeitos de Direito* e textos sobre Mediação de Conflitos e violências na escola no portal do Projeto.)

Como na Mediação, há várias experiências relatadas e sistematizadas de Justiça Restaurativa pelo mundo, entre as quais algumas das mais lembradas são os encontros entre vítima e ofensor e os Círculos de Paz nos Estados Unidos, as Conferências Familiares na Nova Zelândia e as Comissões de Verdade e Reconciliação na África do Sul.

Em geral, esses modos de fazer justiça resgatam modelos ancestrais de abordar os conflitos nos diversos lugares em que foram criados. Nos países citados aqui, por exemplo, são resgatadas e atualizadas práticas e noções das tradições dos apaches, dos maoris e dos povos falantes de línguas banto.

A base ética comum a todas essas práticas é a noção de que, quando alguém de um grupo comete um erro ofendendo outra pessoa, outra família ou o próprio grupo, algo na dimensão do laço comunitário se perde, se rompe e é preciso reforçar esses laços. Em suma, o que se faz com alguém que agiu errado não é julgar nem excluir do grupo, mas, o contrário, busca-se incluir mais, fortalecer vínculos, compreender o que aconteceu, ressaltar que todos são responsáveis por isso e tentar reparar o dano. Desse modo, a comunidade se preserva, e não se esmaecem laços, eles se restabelecem e se reforçam. Não fosse assim, o erro de um, mais um, mais um poderia deteriorar a possibilidade de comunidade, da vida em comum.

Isso não significa que todos os povos ancestrais tinham esse tipo de prática, mas essas são aquelas valorizadas e resgatadas pela Justiça Restaurativa. No Brasil, recentemente, há uma curiosidade pelas tradições dos nossos povos ancestrais nesse sentido.

Socialmente, a prática da exclusão como modo de gerenciar o conflito é uma prática violenta naturalizada. Quem nunca ouviu o famoso provérbio da maçã podre?

Quando excluimos alguém do convívio social (prisão) ou escolar (suspensão), usamos da violência (isolamento) para reprimir um ato de violência ou indisciplina.

Muitas vezes justificada como uma punição educativa, poderíamos questionar: Será possível ensinar a conviver com base na exclusão?

De todas as práticas mencionadas, os processos circulares (como nomeados pela professora norte-americana Kay Pranis) parecem ter sido a forma que mais encontrou eco nas escolas, talvez por sua flexibilidade e aplicabilidade a situações variadas.

Existem diversos tipos de círculo, e a nomenclatura não é fechada. Kay Pranis menciona algumas possibilidades: **entre os círculos de construção de paz**, há os círculos de diálogo (em que se exploram os pontos de vista em torno de um tema), os círculos de compreensão (em que se busca compreender os diversos aspectos de uma situação difícil ou conflito), os círculos de restabelecimento (em que se compartilha a dor de uma pessoa ou de um grupo que vivenciou um trauma ou uma perda), os círculos de sentenciamento (usados no sistema judiciário); e **entre os círculos de apoio**, há os círculos de construção de senso comunitário (que visam criar vínculos e construir relacionamentos dentro de um grupo), círculos de resolução de conflitos (reúnem as pessoas em conflito para formar um acordo consensual), círculos de reintegração (incluem novamente uma pessoa que foi afastada do grupo), círculos de celebração ou reconhecimento (para prestar reconhecimento a uma pessoa ou celebrar uma alegria/realização do grupo). Podemos mencionar ainda a possibilidade de círculos para elaboração de luto, quando há o falecimento de alguém da Unidade Educacional, situação que costuma afetar a todos, adultos e crianças.



Nossos ancestrais se reuniam em roda à volta do fogo, com a família em torno da mesa da cozinha, e, agora, estamos reunindo as comunidades em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros e estabelecer vínculos mútuos.”
Kay Pranis, em
Processos circulares

A proposta aqui não é discorrer sobre as diversas práticas de Justiça Restaurativa. A título de exemplo, no portal do Projeto Respeitar é Preciso! (respeitarepreciso.org.br),

descrevemos como se pode realizar um círculo que trabalhe uma situação de ofensa (física ou moral) entre a pessoa que ofendeu e a pessoa que foi ofendida. A escolha por esse tipo de círculo é porque talvez ele seja o que requer mais atenção e cuidado (ver no portal o texto “Como se dá um círculo para trabalhar uma ofensa?”).

Antecipamos aqui que alguns dos cuidados passam por não discutir no círculo se houve a ofensa ou não (só iniciar o círculo se esse ponto for pacífico). Um cuidado importante é o círculo não se tornar espaço de revitimização, em que o lugar de vítima é questionado. O formato círculo com a presença do ofensor e do ofendido não comporta essa discussão. Mesmo assim, o interessante (e talvez aparentemente contraditório) é que, no círculo, os lugares de vítima e ofensor se descrystalizam e, em geral, se percebe que o ofensor também é vítima em alguma medida e que a vítima também é ofensor em alguma medida. Coloca-se em jogo um processo de corresponsabilização pelo acontecido.

Práticas restaurativas na escola

Como já mencionamos, para promover mudanças numa escola em que as tensões aparecem na forma de violência, gerando medo, abafando a criatividade e despotencializando o coletivo, é preciso abrir espaços de diálogo, espaços em que se possa falar abertamente, espaços de confiança. Esses espaços desenvolvem um sentido de pertencimento. Quem se sente pertencente a um coletivo cuida de sua permanência. Os círculos são formatos interessantes e potentes para isso.

Na escola, além do círculo para lidar com ofensas, costumam-se utilizar diversas outras modalidades de círculo. O objetivo é estimular uma cultura do fazer coletivo. Celebram-se e ritualizam-se os tempos escolares, faz-se do círculo uma rotina de escuta mútua, elaboram-se os lutos, entre outros aspectos.

As diversas experiências de Justiça Restaurativa nas escolas mostram que as práticas estão a serviço de uma mudança cultural na escola. Fazer a mudança do paradigma

punitivo e individualista para um paradigma de responsabilização, reconhecimento e solidariedade não é fácil e exige um trabalho com a escola toda. Assim como na Mediação, fica claro que não se trata apenas de abordar as ofensas numa perspectiva inclusiva, mas de trabalhar a cultura escolar como um todo. Inspirado na Mediação e no formato de círculo da Justiça Restaurativa, o texto de apoio “Cuidados para abrir espaços de diálogo”, no caderno *Respeito na Escola*, propõe o cuidado com o diálogo como parte importante do processo de trabalho do Respeitar é Preciso!

2. Comunicação Não Violenta

Criada pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg, a Comunicação Não Violenta (CNV) pode ser considerada uma técnica de comunicação não violenta para lidar com conflitos. No entanto, mais que isso, trata-se da proposta de adoção de uma atitude não violenta diante de si e do outro em situações de violência, um modo de atuar diante dos conflitos em que estamos diretamente envolvidos. Assim como a Mediação de Conflitos e a Justiça Restaurativa, a CNV propõe uma ética diante do conflito. A ética da CNV é uma ética de não violência.

A CNV propõe que quem a pratica desenvolva capacidade de **autoempatia** (reconhecer e aceitar seus próprios sentimentos e necessidades, sem se culpar nem julgar), de **receber empaticamente** (escutar conectando-se com o que há de belo no outro, com os sentimentos e as necessidades do outro) e de se **expressar honestamente**.

Um dos principais objetivos da CNV, a busca por uma expressão mais autêntica e honesta significa conseguir comunicar para o outro o que observamos, como sentimos, do que precisamos (nossas necessidades) e o que queremos (nossos pedidos). Ou seja, dizemos ao outro: 1) objetivamente, *o que está acontecendo* que está nos desagradando; 2) claramente, *como nos sentimos* a respeito; 3) *qual a necessidade* nossa que não está sendo atendida e que faz com que nos sintamos dessa maneira; 4) *o que propomos* que o outro faça de diferente, qual o nosso *pedido*.



Nossos ancestrais se reuniam em roda à volta do fogo, com a família em torno da mesa da cozinha, e, agora, estamos reunindo as comunidades em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros e estabelecer vínculos mútuos.”

Kay Pranis, em
Processos circulares

O pedido é o que poderá ser negociado com base no entendimento profundo e mútuo dos sentimentos e das necessidades dos envolvidos.

A proposta da CNV é de que explicitar esses quatro aspectos de maneira clara e não agressiva promove uma atitude de empatia do outro em relação a nós e, com isso, permitimos ao outro se organizar diante do que ele compreendeu.

Isso requer não só os hábitos de se autoperceber diante do que está acontecendo antes de reagir automaticamente, de nomear sentimentos e necessidades e de identificar o que provoca esses sentimentos e o que realmente queremos, como também exige certa disposição para uma relação mais empática, solidária e profunda com o outro.

Marshall propõe uma mudança nos padrões de comunicação: sair do automático dos julgamentos moralizadores, da prática da comparação, da negação de responsabilidade, bem como do que ele chama de “outras formas de comunicação alienantes da vida” (a expressão dos desejos como exigências, a prática da recompensa ou da punição, a linguagem do certo e do errado, a perspectiva do bom e do mau). Trata-se de se abrir para uma verdadeira escuta do outro e de si.

ATIVIDADES SUGERIDAS

Como já destacamos, para fazer um bom trabalho de implementação de uma cultura de Mediação, é preciso ir além de atuar pontualmente em situações de conflito, é preciso fazer um trabalho com a cultura local, implementando novas formas de se relacionar com o outro, de modo que a intervenção pontual seja exceção. Para isso, é preciso lançar mão de várias formas de atuação que envolvam a escola como um todo. Numa perspectiva coletiva, colocar a criatividade para funcionar.

Seguem aqui algumas possibilidades de atividade entre as várias que já acontecem na escola:



- Projetos, discussões, assembleias, aulas especiais e cotidianas que abordem violência, conflito, gênero, raça, respeito etc., com inserção desses temas nas diversas disciplinas.
- Realização de pesquisa na escola/nas disciplinas sobre essas linhas temáticas envolvendo alunos, professores e demais funcionários na tarefa de pesquisar e tabular os dados. (Nesse sentido, o Respeitar é Preciso! propõe o mapeamento de diversos campos: das relações, da comunicação, dos tempos e espaços, das regras que regem a vida escolar, do patrimônio cultural construído com os estudantes. Ver o caderno *Respeito na Escola*.)
- Desenvolvimento de projetos de intervenção na comunidade como atividade de extensão. Os Trabalhos Coletivos de Autoria (TCAs) são excelentes oportunidades para isso.
- Práticas diárias de convivência respeitosa de todos os atores da escola nos diferentes níveis hierárquicos. (Ver caderno *Democracia na Escola*.)
- Participação de todos nos processos decisórios acerca da vida escolar e da vida em sala de aula. (Ver caderno *Democracia na Escola*, que aborda os fóruns de participação.)
- Criação de ambientes de confiança em sala de aula, nas Jornadas Especiais Integrais de Formação (JEIFs), no Conselho, nas reuniões de pais, nas assembleias etc. (Ver o texto de apoio “Cuidados para abrir espaços de diálogo” no caderno *Respeito na Escola*.)
- Mediação de Conflitos e círculos de conversa: entre alunos, alunos-professores, entre professores, professores-coordenadores-diretoria, com o pessoal de apoio, consultores, ronda escolar, famílias, vizinhos, nas mais diversas combinações.

- Aproveitar cada situação de conflito para repensar a escola como um todo e repensar a cultura escolar.
- E tantas outras atividades quanto for possível criar.

Além dessas sugestões de atividades de cunho mais global, é possível fazer pequenos exercícios em sala de aula, na sala dos professores, em reuniões de pais e nos diversos espaços de participação que permitem sensibilizar para essa perspectiva da escuta mútua, da percepção do outro e da diversidade de modos de ser relacionar com o conflito. Apresentamos a seguir três propostas de atividades nesse sentido: exercício de escuta mútua com feedback, círculo temático e exercícios em sala de aula com conflito.

1. Exercício de escuta mútua com feedback

Este é um dos exercícios mais clássicos de escuta. Ele promove empatia, sensibiliza para a escuta e a diferença entre o que queremos dizer e o que o outro escuta, fortalece vínculos entre as pessoas. Aparentemente banal para muitos, não é tão simples de fazer.

Antes de começar, é importante contar como se dará a sequência, falar da inversão de papéis, para só depois dar a partida. Pode haver um lembrete escrito na lousa com indicação das etapas.

Primeira sequência

- Duas pessoas se sentam de frente uma para outra (não de lado, mas de frente) e têm a tarefa de contar uma para a outra uma situação de conflito que, no seu entender, não teve um bom desfecho.



Fique de olho

Nesse ponto, é importante pedir às pessoas que atentem para o contexto e contem conflitos que não as exponham demais. Não precisam ser os grandes dilemas da vida, nem os mais banais, tampouco precisam ser conflitos vividos na escola. É preciso fazer um combinado de sigilo entre os participantes, garantindo que nada do que se escuta nesse espaço deve sair dali, para não destruir a possibilidade de construção de espaços de confiança e cuidado mútuo.

- Enquanto A conta para B a sua situação de conflito, B apenas escuta, suspendendo seu julgamento sobre o que está escutando e procurando compreender o que A está contando. B não interfere, não pergunta, não dá opinião.
- Quando A acaba de contar a sua história, B relata para A o que escutou. Por exemplo, B pode dizer: “Do que você contou, eu escutei que está muito chateada com..., porque ele...” e checa com A se entendeu bem o que A queria dizer: “Foi isso que você quis dizer?”.
- A então confirma que B entendeu ou retoma alguns pontos que considera que B não entendeu como A gostaria.
- Se houver essa retomada, B relata novamente o seu entendimento para A, confirmando com A se o relato ficou claro.

Finalizada essa sequência, A e B invertem os papéis

Essa inversão é importante para colocar as duas pessoas num certo equilíbrio de poder. As duas pessoas sabem sobre o conflito uma da outra, o que gera mais confiança. Por isso, é fundamental cuidar do tempo. Por exemplo: 15 minutos para A contar para B; 15 minutos para B contar para A; 10 minutos para conversar um pouco a dois sobre como foi a experiência. Marcar o tempo e comunicar (com o som de um sino, por exemplo) que o tempo acabou pode ajudar muito.

Depois disso, reservar 20 minutos para o compartilhamento coletivo sobre exercício: Foi fácil escutar sem opinar? E como foi ter alguém escutando? Vocês se sentiram escutados? E o feedback, como foi?

Com esses tempos, esta é uma atividade de 70 minutos de duração.

Essa é a sequência básica que pode ser então modificada ou floreada. Por exemplo, depois de fazer essa sequência, pode-se retomá-la, só que dessa vez, além de checar o entendimento, B formula perguntas. E, assim, a dupla pode ir treinando as perguntas informativas, reflexivas e mobilizadoras, bem como as afirmações operativas.

2. Círculo temático

A proposta aqui é experimentar o formato círculo para abordar temas polêmicos. O costume é abordar esses temas por meio do debate, mas este será um exercício de escuta mútua sem debate, promovendo a escuta das diferenças, permitindo uma reflexão profunda sobre o tema e até mesmo mobilizando posicionamentos.

O interessante é escolher um tema bem controverso e estimular o exercício de conversar sobre o tema sem debater, sem chegar a uma conclusão, apenas escutando um pouco como cada um se relaciona com ele.

É importante fazer alguns combinados, como: suspender o julgamento, cada um falar por si (na primeira pessoa do singular), não responder às falas uns dos outros (sair do lugar de defesa das próprias opiniões ou de marcar posição, de concordar ou discordar de fulano ou beltrano). Haverá um bastão que vai circular de mão em mão (quem estiver com ele tem a fala, os demais escutam), e cada um terá 3 minutos para falar a cada rodada de pergunta (o tempo precisa ser muito bem marcado para que essa conversa não se estenda demais). Respeitando o momento de cada um, ninguém é obrigado a falar. É possível passar o bastão sem falar. No fim da rodada, o

bastão roda de novo para alguém que não tenha falado ou que sente necessidade de falar de novo ou dizer algo. Além disso, o sigilo é fundamental (o que foi dito nesse espaço não pode virar fofoca de corredor, só sai do círculo o que se aprendeu com a conversa, não o que cada um disse).

Alguns temas possíveis são: aborto, educação sem gênero, pena de morte. A sugestão para esse exercício é de que se formem círculos de 7 a 8 pessoas, sendo este o número máximo de participantes para não ficar muito cansativo. O ideal para esta atividade são 5 participantes por grupo.

Roteiro de rodadas/perguntas

Rodada 1 – Qual o seu posicionamento em relação ao tema? (3 minutos para cada pessoa falar)

Rodada 2 – Conte uma cena de infância, familiar ou escolar vivida por você que se relacione com o seu posicionamento. (3 minutos para cada pessoa)

Rodada 3 – Que valores você acredita que a sua opinião representa e por que esses valores são importantes para você? (3 minutos para cada pessoa)

Rodada 4 – Como foi para você vivenciar essas quatro rodadas? (3 minutos para cada pessoa)

Concluída essa sequência, é importante destinar 15 minutos para um compartilhamento mais aberto sobre a experiência do círculo (não sobre o tema).

(Este exercício foi fortemente inspirado numa atividade proposta por Cristiane Pereira no 13.º Congresso Brasileiro de Terapia Familiar, realizado em agosto de 2018 no Rio de Janeiro-RJ.)

3. Exercícios em sala de aula com conflito

A proposta deste exercício é apresentar situações fictícias de conflitos comuns no cotidiano da escola e propor que a turma converse sobre como agir para lidar com situações como essas.

Exemplo: Janaína conta para um grupo de amigas que Vanessa gosta de Claudeci, um segredo que ela devia ter guardado.

Janaína – Adivinha só! A Vanessa está apaixonada pelo Claudeci.

Vanessa (que estava por perto sem Janaína perceber) – Traidora! Não acredito que você fez isso!

Janaína – Ixe!

Vanessa (vira as costas e vai embora).

No seu entender, Janaína deveria:

- *Sair atrás de Vanessa e conversar sobre o que aconteceu?*
- *Deixar para conversar depois?*
- *Deixar para lá, pois Vanessa logo esquece?*
- *Dizer a Vanessa que todo o mundo já sabia e que ela não precisa ficar chateada?*

O objetivo de abrir a discussão por meio desse exercício não é encontrar a resposta certa, mas, partindo dessas possíveis respostas, poder conversar sobre como cada um reagiria, como seria estar na pele de Janaína e de Vanessa em cada uma dessas alternativas, permitindo que surjam ainda outras respostas, além das indicadas aqui.

Pode-se ampliar a discussão fazendo perguntas como: Que outras pessoas estão sendo afetadas por essa situação além de Vanessa, Claudeci e Janaína? O que vocês fariam para lidar com uma situação como essa?

O importante é que todos participem da conversa e contem o que pensam sobre uma situação como essa, como se sentiriam no lugar dos envolvidos, o que seria um bom desfecho e como poderiam agir para alcançá-lo. Trata-se de refletir sobre as próprias ideias, os sentimentos e os valores envolvidos.



BIBLIOGRAFIA

ACHUTTI, Daniel. Justiça Restaurativa e sistema penal: contribuições abolicionistas para uma política criminal do encontro. Em *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 15, n. 1, p. 33-69. Vitória, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297608689_Abolicionismo_penal_e_justica_restaurativa_do_idealismo_ao_realismo_politico-criminal_Penal_abolitionism_and_restorative_justice_from_idealist_to_realist_criminal_policy. Acesso em: 5 maio 2019.

ANDERSEN, Tom. *Processos reflexivos*. Trad. Rosa Maria Bergallo. São Paulo/Rio de Janeiro: Instituto Noos/Instituto de Terapia de Família, 1996.

BLOOD, Peta & THORSBORNE, Margaret. *Restorative Practice in Schools: a Practical Guide to Transforming School Communities*, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LSAxAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Restorative+Practice+in+Schools:+A+Practical+Guide+to+Transforming+School+Communities&ots=sqiAL12-xU&sig=Mg8A4nPHKARa3MEwui8uQTM3Mn0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. *The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Justice Practice in School*. Paper apresentado na Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices. Austrália, 2005.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 2 vols. Trad. Carmem C. Varriale *et al.* Brasília: Editora da UnB, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Menino, quem foi teu mestre? Socialização* (vídeo). Brasília: Seneb-MEC/Fundação Roberto Marinho, 1990. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u_ApZvsNzHY. Acesso em: 21 abr. 2019.

CATÃO, Ana Lucia. A possível construção coletiva de uma vida ética: a situação de conflito na escola como disparador. Em *Ponencias completas del XXIX Congreso da Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*. Santiago do Chile, 2013.

_____. Iniciativa de Mediação: o conflito como disparador na construção coletiva de um ethos na escola. Em *Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos: Memória e Cidadania*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo/Pinacoteca do Estado, 2013. Disponível em: <https://direitoshumanosemsaladeaula.wordpress.com/bibliografia-sobre-direitos-humanos/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. *Mediação e Judiciário: problematizando fronteiras psi-jurídicas*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social.) São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2009.

_____; CAPPANARI, Silvana; CRONENBERGER, Lúcia Fialho (orgs.). *Mediação no judiciário: desafios e reflexões sobre uma experiência*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2012.

CECCON, Claudia *et al.* *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. Rio de Janeiro/São Paulo: Centro de Criação de Imagem Popular/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO LIMPO. Relatório Final do Projeto. *Novas metodologias de Justiça Restaurativa com adolescentes e jovens em Conflito com a Lei*. Justiça Restaurativa Juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar. São Paulo: CDHEP, 2014.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Trad. Sônia Taborda. Em *Sociologias*, ano 4, n. 8. Porto Alegre, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, Álvaro & CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violên-*

cia: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

COLLI, Fernando Anthero Galvão. *Travessias, inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida.* 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio.* 5.ed. São Paulo: Editora Positivo, 2014.

MARSHALL, Tony. The Evolution of Restorative Justice in Britain. Em *European Journal on Criminal Policy Research*, v. 4, n. 4, p. 21-43. Heidelberg: Springer, 1996.

MOORE, Christopher W. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos.* Trad. Magda França Lopes. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRANIS, Kay. *Processos circulares.* Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.* Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane. *Violência nas escolas: um guia para pais e professores.* São Paulo: Andhep/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://nevusp.org/violencia-nas-escolas-um-guia-para-pais-e-professores/>. Acesso em: 5 maio 2019.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades.* 2.ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? Em *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 31-48. São Paulo, 2013.

_____. Mediação de Conflitos, Justiça Restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? Em *Educação Temática Digital*, v. 20, n. 2, p. 325-342. Campinas, abr./jun. 2018.

_____. Violências nas escolas: o que é possível falar, o que é possível fazer. Em *Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar*, p. 45-57. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SCHNITMAN, Dora Fried & LITTLEJOHN, Stephen (orgs.). *Novos paradigmas em mediação*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SIX, Jean François. *Dinâmica da mediação*. Trad. Águida Arruda Barbosa, Eliana Riber-ti Nazareth e Giselle Groeninga de Almeida. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SUARES, Marínés. *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

TATIT, Diana Ribeiro. *Aluno “difícil”: por quê? Para quem? Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia e Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

TZU, Sun. *A arte da guerra*. Trad. Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2006.

WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard. *Mudança: princípios de formação e resolução de problemas*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1977.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

