

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade Direito

ANELICE TEIXEIRA DA COSTA

EDUCAÇÃO EM SOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA
Por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça
infanto-juvenil

Belo Horizonte

2016

ANELICE TEIXEIRA DA COSTA

EDUCAÇÃO EM SOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

**Por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça
infanto-juvenil**

Dissertação de mestrado apresentada pela bacharela em Direito ANELICE TEIXEIRA DA COSTA ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de pesquisa: Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito: Fundamentação, participação e efetividade

Área de estudo: Direito e Justiça

Orientadora: Adriana Goulart de Sena Orsini

Belo Horizonte

2016

C837e Costa, Anelice Teixeira da
Educação em solução de conflitos na escola : por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil / Anelice Teixeira da Costa. - 2016.

Orientadora: Adriana Goulart de Sena Orsini
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.

1. Direito - Teses 2. Cidadania 3. Educação – Brasil 4. Justiça – Aspectos sociais 5. Acesso à justiça I. Título

CDU₍₁₉₇₆₎ **347.9:343.915(81)**

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Juliana Moreira Pinto CRB

ANELICE TEIXEIRA DA COSTA

EDUCAÇÃO EM SOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Por uma formação voltada à cidadania, à cultura restaurativa e ao acesso à justiça infanto-juvenil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, considerada

pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professora Doutora Adriana Goulart de Sena Orsini
(FDUFMG Orientadora)

Professora Doutora Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau
(FDUFMG)

Professora Doutora Nádia Laguárdia de Lima
(FAFICH UFMG)

Belo Horizonte, 7 de julho de 2016.

A Deus, por me inspirar a encontrar justiça nos caminhos de paz.
Aos meus pais e ao meu irmão, por nunca deixarem de acreditar em meus sonhos de mudar
o mundo e por serem os grandes construtores de quem sou.
A minha vovó Tereza, pelo exemplo de vida, de cidadania e de amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, minha gratidão eterna. Durante toda a caminhada seus valores me inspiram a “ser” humana, cidadã e agente de transformação. O amor, expressão do seu Ser, é o que me motiva a sonhar e atuar na promoção da justiça social.

Aos meus pais, Gilmar e Sylvania, por me completarem e me constituírem. Meu maior orgulho é ser fruto dessa família. Minha missão é honrar o lar que construímos. Muito obrigada por serem exatamente tudo, em todo o tempo: orientação, aconselhamento, paz, afago, conforto, alegria, motivação, sabedoria... amor. Como flecha lançada, espero voar longe e atingir o alvo.

Ao meu irmão e grande amigo, Fábio, que é e sempre será o “melhor do melhor do mundo”. Crescer ao seu lado foi fundamental, pois hoje sei o que é partilhar, respeitar e cuidar. Na nossa jornada, aprendi o valor da cooperação, da responsabilidade e do companheirismo. Você me motiva a ser melhor.

À minha querida orientadora e mãe intelectual, Professora Adriana. Seu exemplo como educadora me impulsiona a continuar a caminhada na promoção do acesso à educação e à justiça. Tenho certeza que sua paixão e dedicação em tudo o que faz é a força que atrai e torna coesa a família que formamos. Obrigada por criar em mim o desejo de aprender.

Ao meu fiel amigo, Lucas, por compartilhar e cooperar na concretização dos sonhos de acesso à justiça. Ao seu lado, o caminho acadêmico se torna mais leve e o impossível, possível.

À Professora Nádia, por revelar o poder da palavra na constituição do ser.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por investirem e acreditarem neste trabalho.

Às “minhas meninas” do Recaj nas Escolas, Bia, Nay, Fernanda e Laís. Obrigada por todo o aprendizado e lições que vivenciamos juntas!

À todos os meus familiares e amigos, fundamentais em minha vida. Gratidão por compreenderem minhas ausências e tornarem os períodos de descanso tão prazerosos. Em cada etapa deste trabalho, vocês me motivaram das mais admiráveis formas, enxugaram minhas lágrimas e cultivaram meus sorrisos.

À minha Vovó Tereza, que com imenso amor sempre acreditou em mim, abrindo um imenso sorriso a cada “nova formatura”. Vovó guerreira, quanta saudade! Ver você partir foi uma das maiores dores de minha vida. Honrar seu exemplo de força, cidadania e dedicação é a minha maior missão.

Aos amigos do AppProva, que durante os últimos dez meses me suportaram com paciência e carinho.

E à família RECAJ, que admiro e tanto quero bem. Neste tempo partilhamos, crescemos e contribuímos para a construção de uma sociedade justa, solidária e promotora de direitos. A vocês, meu muito obrigada!

“Sou o que sou pelo que nós somos”.

Felizes os que trabalham pela paz entre as pessoas.
(JESUS, Mt 5,9)

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta. (MANDELA, 2010).

RESUMO

O modelo de tratamento de conflitos adotado nas escolas brasileiras, baseado em uma lógica adversarial e punitiva, tem gerado o aumento da violência, além do esvaziamento dos espaços públicos de participação nas instituições de ensino. A insegurança, a violação de direitos e a exclusão social presentes em tais instituições constituem potencial ameaça a dois princípios constitucionais: o de proteção integral da criança e do adolescente e o de formação cidadã, que orienta o direito à educação. O objetivo da pesquisa teórica proposta é demonstrar que a educação em solução de conflitos e a implementação do paradigma restaurativo nas escolas são condições essenciais e necessárias para a efetivação da cidadania, bem como do acesso à justiça infanto-juvenil - compreendido como o acesso às políticas públicas para a garantia de direitos. O desenvolvimento de um modelo dialógico de solução de conflitos escolares, pautado nas práticas restaurativas, justifica-se pela necessidade de fomentar a formação dos atores da comunidade escolar (alunos, educadores, funcionários e família) para a abordagem cooperativa dos conflitos, colaborando assim para a diminuição da violência na instituição, assim como para a construção de uma cidadania ativa e democrática. O caminho metodológico adotado perpassa pela análise de dados, doutrinas, legislações e casos práticos. Por fim, serão expostas – para a construção de políticas públicas - metodologias para a educação escolar em solução dialógica de conflitos.

Palavras-chave: Educação em solução de conflitos escolares. Acesso à justiça infanto-juvenil. Formação cidadã.

ABSTRACT

The model of conflict handling adopted in Brazilian schools, based in an adversarial and punitive logic, has generated an increase in violence, besides the emptying of public spaces of participation within the teaching institutions. The insecurity, rights violation and social exclusion present in such institutions make up a potential threat to two constitutional principles: the one of integral protection to the child and to the adolescent and the one of citizenship formation, which orients the right to education. The goal of the proposed theoretic research is demonstrating that the education in conflict solving and the implementation of the restoring paradigm in schools are essential and necessary conditions to the effectuation of citizenship, as well as to the access to infant-juvenile justice - understood as the access to the public policies necessary to guarantee rights. The development of a conversational model of school conflicts solving, ruled by restoring practices, is justified by the necessity to foster the formation of the scholastic community actors (students, educators, employees and family) in the cooperative approach to conflicts, collaborating, thus, to the decrease of violence in the institution, as well as to the construction of an active and democratic citizenship. The methodological path adopted runs through data analysis, doctrines, legislation and practical cases. Lastly, there will be an exposition - for the sake of public policy construction - of methodologies for scholastic education in conversational conflict solving.

Key words: Education in scholastic conflict solving. Access to infant-juvenile justice. Citizenship formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Charges acerca da violência e insegurança no ambiente escolar	43
FIGURA 2 - A escola representada como um cenário de guerra	43
FIGURA 3 - A mercantilização da educação	62
FIGURA 4 - Logo RECAJ nas Escolas.....	86
FIGURA 5 - Bolsistas de extensão e alunos da E.M. Salgado Filho	88
FIGURA 6 - Cartilhas Bullying: Diálogos entre a Escola e a Comunidade” e “Bullying: um papo sério”, produzidas com o financiamento PROEXT/MEC/ SESu 2013	91
FIGURA 7 - Abertura do Curso de Formação de Educadores da Rede Pública Estadual de Minas Gerais – MAGISTRA/SEE.....	95
FIGURA 8 - Módulo Mediação de Conflitos.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Porcentagem de alunos, por percepção das consequências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação – 2000	43
TABELA 2 - Porcentagem de membros do corpo técnico-pedagógico, por percepção das consequências da violência na escola sobre o seu desempenho profissional, segundo capitais das Unidades da Federação - 2000	436
TABELA 3 - Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre eles – 2003/2004.....	47
TABELA 4 - Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com os professores – 2003/2004	47
TABELA 5 - Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação com os alunos – 2003/2004	47
TABELA 6 - Tipos e causas do conflito escolar, segundo Martinez Zampa	61
TABELA 7 - Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa: pressupostos	76
TABELA 8 - Escola Retributiva e Escola Restaurativa: principais diferenças.....	77

LISTA DE SIGLAS

BIE - Bureau International d'Éducation

CIE – Conferência Internacional da Educação

CNV – Comunicação não violenta

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJU – Estatuto da Juventude

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

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

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS -----	15
2 DO DIREITO À FORMAÇÃO CIDADÃ PARA UMA EFETIVA EDUCAÇÃO --	19
2.1 O direito à educação como um direito humano fundamental -----	19
2.2 A formação cidadã como fundamento do direito à educação: olhares sobre a América Latina e o Brasil -----	24
3 CIDADANIA: DA PALAVRA ABSTRATA À REALIDADE PALPÁVEL -----	27
3.1 Formação cidadã no ambiente escolar: o início de um diálogo permanente ----	27
3.2 A cidadania em Marshall: os três elementos de constituição -----	28
3.3 A cidadania em Jürgen Habermas e Hannah Arendt: diálogos entre democracia, efetivação de direitos e participação -----	29
3.4 A formação cidadã: a construção de sua significação no ambiente escolar ----	32
4 EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMAS DE UMA ESCOLA EM CRISE -----	35
4.1 Direito a educação no Brasil: uma visão geral sobre metas, diretrizes e estratégias voltadas à formação cidadã -----	35
4.2 A crise da escola: fatores de desestruturação -----	37
4.3 Violências no ambiente escolar: compreendendo o fenômeno -----	39
5 PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA CULTURA DE TRATAMENTO DE CONFLITOS NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR -	49
5.1. Um olhar sobre a Teoria do Conflito: a Teoria dos Processos de Interação ----	49
5.2 Influências históricas sobre a cultura de solução de conflitos: da ocidentalidade à brasilidade -----	53
5.3 O paradigma negativo de tratamento: reflexos no ambiente escolar -----	58
6 EDUCAÇÃO EM SOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS: desvelando mais aspectos da revolução democrática de justiça -----	64
6.1 A educação em solução de conflitos e a “revolução democrática de justiça”: caminhos para a efetivação de direitos e para a formação cidadã infanto-juvenil -	66
6.1.1 A Revolução democrática de justiça em Boaventura -----	67
6.1.2 A educação em solução de conflitos e a formação cidadã nas escolas -----	68
6.2 A autonomia como pressuposto para a educação em solução de conflitos e para a formação cidadã -----	70

6.3 A mudança do paradigma de tratamento de conflitos escolares como pressuposto para a formação cidadã: do modelo disciplinar às práticas restaurativas -----	72
7 TEMPO DE DIÁLOGO: o compartilhar de experiências na educação em solução de conflitos escolares-----	81
7.1 Lições a aprender: relatos de São Caetano do Sul -----	82
7.2 A efetivação do acesso à justiça infanto-juvenil: a trajetória do Programa RECAJ UFMG e do Projeto RECAJ nas Escolas -----	85
7.3 A educação de formadores em práticas restaurativas: parceria entre a universidade e o poder público -----	93
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	101

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O direito à formação para a vida em sociedade é um dos fundamentos da educação. Isto porque a promoção de direitos infanto-juvenis no ambiente escolar, associada à implementação de espaços públicos de diálogo, para o desenvolvimento do bem-estar e das regras de convivência em uma comunidade, constituem a base de uma sociedade democrática, plural e sustentável. Esta formação é reconhecida como “educação para a cidadania”.

Apesar do esforço para a universalização do direito à educação de crianças e adolescentes, o que se observa atualmente é um verdadeiro paradoxo nas escolas brasileiras: o aumento do acesso formal à educação associa-se ao agravamento da exclusão social e da violência. Tal paradoxo pode ser explicado, dentre outros fatores, pela universalização do ingresso à escola desconexo de uma reestruturação do sistema de tratamento de conflitos nas instituições de ensino.

A ampliação da diversidade no ambiente escolar, assim como a manutenção de uma cultura individualista, competitiva e adversarial, resultou no aumento dos conflitos, que são tratados segundo o paradigma punitivo e retributivo. Não há, na maioria das vezes, responsabilização dos sujeitos nem restauração de danos ou laços para o aperfeiçoamento de uma vivência em comunidade.

O aumento expressivo da violência escolar demonstra a falta de arcabouço e de estrutura histórico-cultural das instituições ao lidar com a inclusão do diferente e com os conflitos que surgem em decorrência da pluralidade de interesses. A interiorização de valores e mecanismos opressores de homogeneização, de violência simbólica, de aniquilação do saber e da cultura local e regional constituem um risco à formação cidadã, uma vez que, em espaços de extermínio a efetivação de direitos e do diálogo se esvanece.

É neste contexto que surge o problema da presente pesquisa: como implementar, de forma efetiva, a formação para a cidadania no ambiente escolar?

Considerando que a formação cidadã implica o acesso a direitos e à construção do espaço público dialógico - voltado ao bem comum e à coesão social sustentada pela pluralidade - a hipótese da qual se parte é a de que a inserção da educação em solução de conflitos nas escolas constitui-se como um caminho necessário para a implementação prática da cidadania nas instituições de ensino.

Objetiva-se demonstrar que o combate à violência e a construção de uma escola sustentável¹ perpassa pela modificação da estrutura de tratamento de conflitos – do paradigma competitivo para o cooperativo. Tal reestruturação se orientaria pela autonomia - que traz os atores da comunidade escolar como protagonistas na construção do saber - e pelas práticas restaurativas – que firmam os sujeitos e a comunidade como ativos e corresponsáveis pela solução das controvérsias e manutenção de um ambiente que promova o bem viver coletivo.

A pesquisa que se propõe pertence ao tipo de investigação teórico-conceitual jurídico-projetivo ou jurídico-prospectivo, que, nos dizeres de Miracy B. S. Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias (2010, p. 29), “parte de premissas e condições vigentes para detectar tendências futuras de determinado instituto jurídico ou de determinado campo normativo específico”. Isto porque pretende-se fundamentar a necessidade de implementação da educação em solução de conflitos e do paradigma restaurativo na estruturação escolar como condição essencial e necessária para a efetivação do princípio constitucional de formação cidadã e do acesso à justiça infanto-juvenil, compreendido como acesso à direitos por meio de políticas públicas. (AVRITZER, 2014).

O estudo esboçado desenvolve-se a partir de uma abordagem fundamentalmente zetética - ou problematizante - do Direito, e tem um foco transdisciplinar, abarcando material de pesquisa nas searas de acesso à justiça e formas complementares de solução de conflitos, direito comparado, direitos humanos, teoria do conflito, psicologia escolar, políticas públicas, modelos de educação, bem como a proteção integral da criança e do adolescente.

Para cumprir o escopo proposto neste trabalho, foi escolhida a pesquisa teórica, e a metodologia adotada seguiu a seguinte estrutura: compilação e revisão de material sobre o tema proposto; leitura bibliográfica - nacional e internacional - para a compreensão dos conceitos de direito à educação, de cidadania, de acesso à justiça e de justiça restaurativa; análise de relatórios técnicos e de dados quantitativos e qualitativos oficiais acerca da violência escolar e da violação de direitos infanto-juvenis; análise da implementação de

¹ Por sustentabilidade adota-se o conceito desenvolvido por Juarez de Freitas (2011), que defende a sustentabilidade não só como um princípio constitucional referente ao campo ambiental, mas sim dotado de um caráter pluridimensional, com um modelo inclusivo das dimensões social, ética e política. O Autor define a sustentabilidade como “o princípio que determina, independentemente de regulamentação legal, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar físico, psíquico e espiritual, em consonância homeostática com o bem de todos”.

práticas restaurativas no ambiente escolar. Por fim, apresentam-se dois modelos de inserção da educação em solução de conflitos nas escolas, tendo como finalidade orientar políticas públicas educacionais que se voltam à prevenção de violência nas escolas e à implementação de direitos e práticas cidadãs.

Por abordar um problema complexo e multifacetado, a pesquisa conta com dois marcos teóricos principais: a teoria de cidadania participativa e democrática, desenvolvida por Hannah Arendt e complementada por Habermas; e a noção de educação em solução de conflitos como pressuposto para uma revolução democrática de justiça, proposta por Boaventura de Sousa Santos. Tais teorias dialogam ao longo do trabalho, de acordo com a estruturação proposta nos capítulos.

Inicialmente, na análise normativa internacional e nacional, verifica-se que a formação para a cidadania configura-se como fundamento do direito à educação, sendo pressuposto para a efetivação de um dos quatro pilares do saber do indivíduo, qual seja, o “aprender a viver junto” por meio da participação e cooperação. (DELORS, 1998, p.90).

No capítulo seguinte, considerando as teorias de cidadania desenvolvidas por Marshall, Hannah Arendt e Habermas, duas premissas foram elaboradas, e a cidadania é conceituada como o direito a ter direitos, bem como o direito a participação democrática.

Para a consolidação de tais preceitos na educação, conclui-se que a formação escolar deve garantir a efetivação dos direitos infante-juvenis no ambiente institucional, para a promoção do bem-estar comum; bem como garantir a criação de um ambiente onde crianças e adolescentes vivenciem a experiência de participação democrática e solidária no espaço público, para a construção de normas de convivência que respeitem a diversidade e combatam a violência na escola.

Contudo, como verificado nos capítulos quatro e cinco, a formação para a cidadania encontra-se prejudicada no contexto brasileiro, uma vez que as instituições de ensino vivenciam uma crise, marcada pelo aumento dos conflitos e da resposta violenta aos mesmos. Os indicadores demonstram a insustentabilidade na instituição, pois tanto educadores quanto alunos não se sentem seguros na escola, que torna-se um espaço de violação de direitos, e conseqüentemente, de não efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes.

Ao analisar a cultura de tratamento de conflitos no Brasil, pelas teorias de Sérgio Buarque de Holanda (1997) e de Jessé de Souza (2009), constata-se que um dos fatores que justificam a crise da escola é o paradigma negativo de tratamento de controvérsias, segundo o qual as divergências são interpretadas como disputas. O modelo adversarial (DEUSTCH,

1973) caracteriza-se pela competição e pela resposta violenta, bem como pela terceirização da resolução dos conflitos. Neste paradigma, a formação cidadã encontra-se esvaziada, uma vez que o individualismo e a aniquilação do outro, visto como inimigo, afetam negativamente os espaços de participação e construção do bem viver coletivo.

Sendo assim, para que o acesso à justiça, compreendido como o acesso à direitos, seja concretizado nas escolas, é fundamental, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2011), a educação em solução de conflitos de todos os atores das instituições de ensino. Somente assim será possível resgatar a cidadania, a autonomia e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A mudança do paradigma de tratamento de controvérsias para a gestão dos conflitos escolares— do competitivo para o cooperativo — é o ponto central para a retomada do “aprender a viver juntos”. Para que esta transformação ocorra, foram analisadas, no capítulo seis, quais as modificações necessárias para que a escola passe do modelo disciplinar (FOUCAULT, 1994) para o modelo restaurativo (ZEHR, 2008).

No capítulo sete, são expostas três ações voltadas à promoção das práticas restaurativas e dialógicas no ambiente escolar: o projeto de Justiça Restaurativa, de São Caetano do Sul; a experiência do Projeto Recaj nas Escolas e o do Curso de formação em práticas restaurativas, ministrado pelo Programa RECAJ UFMG em parceria com o poder público. Pretende-se explicitar metodologias de educação em solução de conflitos, assim como possibilidades de articulação institucional para a materialização da cidadania e do acesso à justiça infanto-juvenil no ambiente escolar.

Por fim, espera-se que o presente estudo contribua, de forma efetiva, para a estruturação de políticas públicas educacionais voltadas à efetivação da formação cidadã e à reestruturação dos mecanismos de tratamento de conflitos nas escolas. Acredita-se que este caminho é fundamental para a concretização do direito a educação e de uma sociedade democrática, pautada na participação ativa e autônoma de seus cidadãos; na construção do bem-estar coletivo; no respeito e na valorização da diversidade; na alteridade; na cooperação; e na construção plural das normas e soluções conflitivas.

2 DO DIREITO À FORMAÇÃO CIDADÃ PARA UMA EFETIVA EDUCAÇÃO

O que nos faz mais humanos é a educação. (BETTO, 2016)

A educação é considerada um dos pilares da sociedade, um princípio atemporal que se manifesta nas bases do pensamento antropológico, psicológico, moral, econômico, político e jurídico de todas as culturas. (MONTEIRO, 2003, p.764). É princípio social, pois possibilita a formação cidadã dos indivíduos e a construção da consciência de si e do outro como constituintes de um ambiente e de uma convivência sustentável. É pela mediação dos processos educacionais que o sujeito desenvolve o seu sistema valorativo, cultural e social.

Em uma perspectiva geral, a educação ocorre nos espaços mais plurais e configura-se no cotidiano e nos processos de aprendizagem que envolvem sempre sujeitos e um canal que media a troca de saberes. É, portanto, mais antiga e ampla do que as instituições formais de ensino. (BEUST, 2000, p. 27).

Contudo, a partir do século XX, a realização do direito à educação foi condicionada a um meio especial, qual seja, a instituição escolar, sendo esta considerada o espaço institucional e oficial de aprendizagem. (MCCOWAN, 2011, p. 12). Neste contexto, o movimento pela universalização avançou nos debates internacionais correlatos à defesa dos direitos humanos.

Neste capítulo será analisada a evolução histórica e normativa do direito à educação, tendo por finalidade compreender os impactos pretendidos pela inserção da formação para a cidadania nas instituições de ensino.

2.1 O direito à educação como um direito humano fundamental

As normas relativas ao direito à educação estão dispersas em mais de uma centena de instrumentos jurídicos em nível universal e regional, de natureza convencional e declaratória, de conteúdo geral, específico e categorial. (MONTEIRO, 2003, p. 767).

O acesso à educação, como um direito universal do ser humano, é uma construção histórica que teve início na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), em 1948.

Antes, a obtenção de conhecimentos era considerada um privilégio², ou seja, o “direito de educação” era um direito do homem sobre o homem, utilizado para manutenção de desigualdades. “Já o ‘direito à educação’ é um *direito humano*, isto é, tem uma significação que remete à *ética do interesse superior do educando*, que não pode ser tratado e instrumentalizado como ‘objeto’ de educação, mas deve ser considerado e respeitado sempre como ‘sujeito’. (MONTEIRO, 2003, p. 766). É no movimento internacional pela efetivação dos direitos humanos que a positivação do direito à educação se insere.

O contexto pós segunda guerra mundial trouxe à tona o terror da barbárie humana – a triste realidade do homem como aniquilador do homem. O escancarar desse cenário fez urgir a necessidade de efetivação e de garantia de normas que impedissem que o horror vivido ocorresse novamente. Os direitos humanos³ surgem, portanto, como “direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.” (BOBBIO, 2004, p. 31).

A DUDH, ao obter um consenso geral e histórico acerca de sua validade⁴, fundamentou um sistema de valores que devem ser garantidos por todos os povos e nações. A afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal pois os seus destinatários são todos os homens e positiva pois afirma o dever de proteção – não só de reconhecimento – dos direitos humanos, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (BOBBIO, 2004, p. 28-30).

É nesse sistema de valores que a educação se constitui como pilar fundamental, uma vez que “o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada um, assim como

² Apesar da DUDH (1948), “até a década de 1960, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. (DUBET, 2003, p. 541).

³ As características mais importantes dos direitos humanos são:

- a. Os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa;
- b. Os direitos humanos são universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas;
- c. Os direitos humanos são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal;
- d. Os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros;
- e. Todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa. (DUDH).

⁴ Ressalva-se que o consenso geral e histórico acerca da validade foi constituído pelos países signatários, ou seja, a DUDH reflete valores, em sua maioria, ocidentais.

a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, dependem da realização dela.” (MONTEIRO, 2003 p. 766).

O primado da educação é firmado no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a aponta como caminho para o desenvolvimento dos demais direitos:

A Assembleia Geral, proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, **pelo ensino e pela educação**, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (DUDH, 1948, grifo nosso).

Sendo um direito humano, um bem público e social, ela é o fundamento que constrói, potencializa e abre portas para outros direitos, sendo a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade. (GENTILI, 2009, p. 1072).

Além de estabelecer que a educação é pressuposto de efetivação dos demais direitos, a DUDH também positiva o princípio da universalidade, ao dizer em seu artigo 26 que “Toda a pessoa tem direito à educação”, devendo esta “ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”. Associa-se a tal dever a obrigatoriedade do ensino elementar, que impõe aos Estados-partes três categorias ou níveis de ação: as obrigações de respeitá-lo, protegê-lo e realizá-lo. Esta última engloba duas obrigações, ao mesmo tempo, a de facilitar o seu exercício e a de assegurar um dever de implementação aos Estados de Direito. (ONU, 2001, p.10).

Como aduz Celso Lafer,

[...] direitos de segunda geração, previstos pelo welfare state, são direitos de crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos — como o direito ao trabalho, à saúde, à educação — têm como sujeito passivo o Estado porque, na interação entre governantes e governados, foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração, o homem na sua individualidade. (LAFER, 1988, p. 127).

No processo de universalização do direito à educação, o estabelecimento de suas balizas e finalidades foi fundamental para problematizar “a que educação se teria direito”,

assim como quais diretrizes orientariam a implementação e a efetivação de políticas públicas educacionais.

Segundo Agostinho dos Reis Monteiro (2003), o direito à educação não pode ser reduzido à disponibilidade e à acessibilidade a uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. Isto porque tal redução implicaria a perda do sentido fundamental da educação, qual seja, sua qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, dos princípios e finalidades do Direito Internacional da Educação.

E qual seria o sentido fundamental da educação no Direito Internacional da Educação?

O artigo 26 da DUDH⁵ estabelece que ela deve visar a plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, assim como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

No mesmo sentido, são postulados nos artigos 13 e 14 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e no artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) os seguintes fundamentos: a universalidade e a gratuidade da educação básica; o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade; o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais; a capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; o favorecimento da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos; e a manutenção da paz.

No final do século XX a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) envidou esforços para promover uma série de encontros internacionais que tiveram como foco a discussão de estratégias e metas para aumentar o acesso de toda a população mundial à educação básica de qualidade. (DESLANDES; LOURENÇO, 2012, p. 39).

⁵ “Os direitos econômico-sociais e culturais, pelas suas características de "objetivos" a serem realizados progressivamente por uma coletividade, através da ação estatal, são menos suscetíveis de aplicação imediata. Por isso, o acompanhamento de sua tutela, no plano internacional, não cuida normalmente da reparação ou do problema da violação individuais, como é o caso dos direitos civis e políticos, mas geralmente se faz através de relatórios sobre situações prevaletentes que afetam grupos ou coletividades humanas e que são discutidos e examinados por um organismo internacional.” (LAFER, 1988, p. 129).

“A busca pelo acesso universal ganhou destaque com as Conferências Mundiais sobre Educação Para Todos, realizadas em Jomtien (1990) e Dakar (2000), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e programas subsequentes.” (MCCOWAN, 2011, p. 10). Tais encontros foram motivados pela realidade de não efetivação plena dos objetivos educacionais propostos desde a DUDH, principalmente no que tange à universalização do acesso à educação básica.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, traz em seu preâmbulo o cenário e os desafios que precisavam ser enfrentados, dentre eles:

[...] aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (JOMTIEN, 1990).

Como resultado da conferência foi elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que reforça os objetivos⁶ da educação assim como estabelece indicadores e metas para o alcance de tais propósitos.

Em 1996 foi lançado o relatório das atividades desenvolvidas pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, formada em 1993, que orientava os

⁶ 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (JONTIEM, 1990).

governos na elaboração de políticas públicas em educação. Este relatório transformou-se no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, que traz as quatro aprendizagens fundamentais que constituirão os pilares do saber do indivíduo: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (DELORS, 1998, p. 90).

Tais pilares reforçam o conteúdo material do direito à educação, assim como configuram o compromisso coletivo da comunidade internacional para sua efetivação, como demonstra o “Marco de Educação de Dakar: educação para todos – cumprindo nossos compromissos coletivos.” (DE DAKAR, 2000).

Em toda a construção normativa internacional, a educação é afirmada como indispensável para uma verdadeira participação ativa e solidária na sociedade do século XXI. Como visto, a evolução dos debates ao longo dos anos reforça que não somente o acesso à escola, mas sobretudo a uma educação de qualidade, são necessários para o desenvolvimento sustentável e para a convivência saudável em todos os níveis de interação social, sejam eles locais, regionais, nacionais ou internacionais.

2.2 A formação cidadã como fundamento do direito à educação: olhares sobre a América Latina e o Brasil

Na América Latina, os fundamentos associados ao direito à educação – considerado um direito social - também estão ligados às noções de igualdade de acesso, obrigatoriedade e gratuidade, o que pressupõe responsabilidade do Estado em sua garantia e efetivação. A ênfase não é somente no acesso à escola, mas também na permanência, uma vez que a noção de ingresso é insuficiente para a promoção dos objetivos e finalidades aos quais a educação se propõe.

Ao analisar o conjunto normativo e constitucional da América do Sul,⁷ percebem-se como finalidades comuns correlatas ao direito à educação a formação para a cidadania e

⁷ Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” n. 070, Bolivia, 2010; Ley General de Educación n. 20.370, Chile, 2009; Ley General de Educación n. 18.437, Uruguay, 2009; Ley Orgánica de Educación, Venezuela, 2009; Ley de Educación Nacional n. 26.206, Argentina, 2006; Ley General de Educación n. 28044, Perú, 2003; Ley General de Educación n. 1.264, Paraguay, 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, Brasil, 1996; y Ley General de Educación n. 115, Colombia, 1994. (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011).

para o trabalho, assim como o acesso à educação básica como pressuposto para o desenvolvimento integral da pessoa humana do educando. Ligados à noção de formação para o exercício da cidadania estão como consequências a efetivação dos direitos humanos, da promoção da paz, da solidariedade e da tolerância. (SAFORCADA; VASSIALIADES, 2011).

Tais fundamentos são reafirmados na “Declaração de Cochabamba”, realizada em 2001 na Bolívia com os Ministros da Educação da América Latina e Caribe, com o “objetivo de elaborar estratégias para melhorar a qualidade e a eficiência da educação.” (DESLANDES; LOURENÇO, 2012, p. 43).

No Brasil, “de todos os direitos sociais constitucionalmente assegurados, nenhum mereceu, explicitamente, por parte do legislador constituinte e ordinário, o cuidado, a clareza e a contundência do que a regulamentação do Direito à Educação”. (KONZEN, 1999, p. 659).

Na Constituição de 1988, a educação é reconhecida como essencial para a estruturação de um Estado Democrático de Direito, uma vez que traz em si os valores de cidadania e dignidade da pessoa humana. Para Kozen, a educação é condição para a realização dos ideais da República, “de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e livre de quaisquer formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal).” (KONZEN, 1999, p. 659).

Sendo “direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205, CRFB, 1988), as políticas públicas educacionais de universalização do acesso à escola⁸ orientam-se pelos preceitos constitucionais e infraconstitucionais de proteção integral à criança e ao adolescente, promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse mesmo sentido, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, quanto o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, trazem o acesso à educação de qualidade como pressuposto do princípio da proteção integral de crianças e adolescentes⁹.

⁸ O reconhecimento legal do direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, deu início a um movimento internacional denominado “universalização do acesso à escola”, que se acelerou na segunda metade do século XX. Neste contexto, as políticas educacionais e as reformas propostas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania) estabeleceram como prioridades a elaboração de planos e metas para a ampliação do acesso à escola. (LOURENÇO, 2012).

⁹ “A mobilização da cidadania em torno da Constituição de 1988 alcançou importantes conquistas na afirmação de direitos como as representadas pela eficácia incondicional dos direitos e garantias individuais ou pela explicitação do status constitucional dos direitos sociais, dentre as quais é emblemática a adoção da Doutrina Jurídica da Proteção Integral à Infância, das Nações Unidas, sintetizada no artigo 227”.

Dentre os fundamentos estabelecidos para o direito à educação, destaca-se a relevância da formação cidadã nas escolas, que é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996) como primordial, seja no ensino básico, no fundamental ou médio. Isto porque ela promove “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, I); “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana (...) em que se assenta a vida social” (art. 32, IV); e o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, III).

O conjunto normativo internacional e nacional embasa a necessidade de formação cidadã nas escolas como pressuposto para a efetivação do direito à educação e constituição de uma sociedade democrática e justa.

Considerando o recorte da presente pesquisa, fundamental é tratar da cidadania, assim como dos impactos de tal formação na educação de crianças e adolescentes.

(BRANCHER, 2000, p. 225). “A Doutrina das Nações Unidas para a Proteção dos Direitos da Infância e da Adolescência rompeu com a anterior, denominada de “situação irregular”, e está formada por quatro documentos internacionais básicos: Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil e Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. Por meio desse conjunto, a concepção de criança e de adolescente como sujeitos de direito e, sobretudo, sujeitos de direitos fundamentais pretende a substituição, ao longo de um denso processo histórico-político de mobilização e articulação, da ideologia da defesa social que constituía o eixo da inspiração doutrinária anterior. Isso quer dizer que criança e adolescente passaram a ser consideradas pessoas e, independentemente da classe social, deixam de ser “menores” para representarem, como de fato representam, a expressão do futuro do país. Futuro que exige trabalho intenso, desenvolvimento de valores, educação com base em respeito e disciplina, criatividade e determinação, iniciativa e solidariedade.” (NETO, 2000 (a), p. 290).

3 CIDADANIA: DA PALAVRA ABSTRATA À REALIDADE PALPÁVEL

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 78)

O que significa “cidadania”?

Existem muitas palavras que encantam pelo significado simbólico, mas possuem pouco impacto prático. O interlocutor que as utiliza impressiona com o seu dizer, mesmo que não indique caminhos para a materialização de seu discurso.

O significante “cidadania” se encaixa bem nessa categoria de palavras.

O objetivo deste capítulo é, por meio da análise das teorias de Marshall, Hannah Arendt e Habermas, construir um significado para a formação cidadã. Assim, é possível orientar e analisar os caminhos para sua efetivação nas instituições de ensino.

É importante ressaltar que há vários significados que se complementam. Portanto, o diálogo com diversas teorias é fundamental para construir uma compreensão holística – e não estática – de cidadania.

3.1 Formação cidadã no ambiente escolar: o início de um diálogo permanente

Na análise da construção do direito à educação, concluiu-se que sua efetivação está atrelada ao acesso de crianças e adolescentes à escola. Para tanto, a formação para a cidadania, assim como a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e sua preparação para o trabalho, são postulados como fundamentos que indicam a forma como a educação deve se estruturar no ambiente escolar.

Ao refletir sobre a formação cidadã, em um contexto democrático, é possível afirmar que ela está diretamente ligada ao processo através do qual as pessoas e a sociedade assumem a consciência de atores ativos na participação e na elaboração das decisões que afetam sua própria vida. (KREISBERG, 1992, p. 19). “Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.” (DALLARI, 1998, p. 14).

A participação é, portanto, fundamental, uma vez que implica a presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. Os espaços e tempos de participação promovem a educação para a vida pública, para os valores democráticos, para a solidariedade e alteridade. (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 121).

A partir desses conceitos, percebe-se que a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação de todos os atores na constituição do ambiente escolar. (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 120).

Considerando tais preceitos, os diálogos desenvolvidos nesta pesquisa indicam o resgate da formação cidadã para a mudança da estrutura de tratamento de conflitos escolares e a promoção do acesso à justiça infanto-juvenil.

3.2 A cidadania em Marshall: os três elementos de constituição

Uma das primeiras contribuições teóricas a orientar os estudos sobre cidadania foi feita pelo sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall, em sua obra “*Citizenship and Social Class*” (1950). Em sua definição, a cidadania seria “um ‘status’ concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o ‘status’ são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao ‘status’.” (MARSHALL, 1967, p. 76).

Ao analisar a sociedade inglesa¹⁰ nos séculos XVIII, XIX e XX, o Autor conclui que a cidadania é dividida em três elementos/dimensões: civil, política e social. Os direitos civis são aqueles necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça¹¹. Por elemento político, estão o direito de participar no exercício do poder político, seja como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. E por fim, a dimensão social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e de segurança até o direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

¹⁰ Na análise do desenvolvimento da cidadania na Inglaterra até o século XX, Marshall afirma: “Tentei demonstrar que os direitos civis surgiram em primeiro lugar e se estabeleceram de modo um tanto semelhante à forma moderna que assumiram antes da entrada em vigor da primeira Lei de Reforma, em 1832”. Os direitos políticos se seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento destes começou com o desenvolvimento da educação primária pública, mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania.” (MARSHALL, 1967, p. 75).

¹¹ Marshall aborda a temática do acesso à justiça ao afirmar que o direito à justiça “é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual.” (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Cada uma das dimensões seria pressuposto para o desenvolvimento da seguinte. Sendo assim, os direitos sociais só se consolidariam na medida em que os direitos civis e políticos fossem efetivados em uma sociedade.

Apesar da ordem de precedência entre as dimensões ser específica do contexto inglês e não se aplicar à construção de cidadania em outros países¹², a teoria criada por Marshall inovou ao trazer um caráter múltiplo de cidadania, ligado à efetivação de direitos civis, políticos e sociais aos indivíduos integrantes de uma sociedade.

Outro aspecto inovador da teoria desenvolvida é o destaque da educação como pré-requisito necessário da liberdade civil, uma vez que só é capaz de exercer escolhas livres os sujeitos que desenvolveram uma mente madura.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 74).

A educação torna-se, portanto, um dever social – exigível pela comunidade - uma vez que o bom funcionamento e a maturidade de uma sociedade, para Marshall, estão ligados à formação de seus membros como cidadãos.

3.3 A cidadania em Jürgen Habermas e Hannah Arendt: diálogos entre democracia, efetivação de direitos e participação

É nos trabalhos de Jürgen Habermas e Hannah Arendt que a compreensão de cidadania se aprofunda, assim como as análises do impacto da formação cidadã para a sustentabilidade da vivência e do futuro de uma sociedade global.

No estudo da constituição do Estado-nação, Habermas analisa a etimologia da palavra “nação”, que além do significado legal e político, comporta “a conotação de uma comunidade moldada por uma origem, uma cultura e uma história comuns (...). Membros

¹² Segundo José Murilo de Carvalho, “o percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. (CARVALHO, 2002, p. 10-11).

de um Estado formam uma "nação" no sentido de constituírem um modo de vida específico." (HABERMAS, 1995, p. 89).

A ideia homogeneizadora de nação, segundo a qual a identidade coletiva foi formada, catalisou a transformação do Estado Moderno em república democrática, funcionando como uma ativadora política na criação de uma autoconsciência nacional do povo. “Desse modo, o Estado nacional pôde resolver dois problemas de uma só vez: o estabelecimento de um modo democrático de legitimação, com base numa forma nova e mais abstrata de integração social.” (HABERMAS, 1995, p. 91).

O nacionalismo possibilitou ao indivíduo a passagem do status de súdito para o de cidadão. Contudo, foi somente com a transição para o Estado nacional democrático que o significado de cidadania foi ampliado. Mais do que ser membro de um Estado, estar submetido à sua autoridade e ser incluído em uma comunidade legal de garantias de direitos, ser cidadão “ganhava adicionalmente o significado político e cultural de pertencimento, por realização própria, a uma comunidade de cidadãos capacitados, que contribuíam ativamente para a sua preservação.” (HABERMAS, 1995, p. 92). Neste contexto, os direitos, antes conferidos de forma paternalista, transformam-se em direitos humanos e civis de todos, garantindo as autonomias pública e privada. “O Estado constitucional é concebido como uma ordem política livremente estabelecida pela vontade do povo, de modo que os destinatários das normas legais podem, ao mesmo tempo, se reconhecerem como os autores da lei.” (HABERMAS, 1995, p. 92).

Habermas reconhece a relevância do nacionalismo para a consolidação do Estado Nacional. É a nacionalidade que cria o vínculo jurídico-político e possibilita ao indivíduo ser membro “de uma comunidade política e, conseqüentemente, parte integrante da competência pessoal do Estado. Os textos de Direito Internacional Público contemporâneo, em matéria de direitos humanos, tendem a assimilar a nacionalidade à cidadania.” (LAFER, 1988, p. 135).

Contudo, como visto, o conceito de nação abarca dois significados ambíguos: “por um lado, a nação voluntária dos cidadãos, que proporcionam legitimação democrática; por outro, a nação herdada ou atribuída por nascidos nela, facilitando a integração social.” (HABERMAS, 1995, p. 94).

Considerando a complexidade e a heterogeneidade da sociedade atual, a ideia pré-política de nação – de uma comunidade homogênea e herdada – pode ser utilizada como um discurso de manipulação de massas para exclusão de tudo que não se enquadre na identidade nacional padronizada.

Neste sentido, a teoria desenvolvida por Hannah Arendt sobre as origens do totalitarismo¹³ revela, de forma inequívoca, o poder de aniquilação de um discurso pautado na preservação de um nacionalismo pré-político.

Ao estudar a crise do Estado-nação e a ruptura promovida pelos regimes totalitários, nos quais os apátridas foram exterminados e destituídos de sua humanidade, Hannah Arendt chega à conclusão de que a igualdade entre os indivíduos e a garantia de direitos não estavam ligadas à natureza universal do ser humano (jusnaturalismo) nem à positividade de tais normas (positivismo) em ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais.

Os direitos do homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis – mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles – sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãs de algum Estado soberano. A esse fato, por si já suficientemente desconcertante, deve acrescentar-se a confusão criada pelas numerosas tentativas de moldar o conceito de direitos humanos no sentido de defini-los com alguma convicção, em contraste com os direitos do cidadão, claramente delineados. (ARENDR, 2006, p. 327).

Os indivíduos, “uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar; quando deixavam o seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam os seus direitos humanos, perdiam todos os direitos: eram o refúgio da terra.” (ARENDR, 2006, p. 300).

A constatação desse fato levou Hannah Arendt a definir a cidadania como “o direito a ter direitos”, uma vez que o pertencimento a uma comunidade organizada politicamente estava intrinsecamente ligado ao reconhecimento do ser humano como um sujeito de direitos. “Isto significa pertencer, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões, por obra do princípio da legalidade.” (LAFER, 1988, p. 154).

Nesta perspectiva, os direitos humanos são construções históricas, e a igualdade não é um dado, mas “resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força

¹³ “O totalitarismo representa uma proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos indivíduos. Encarna, neste sentido, o processo de ruptura com a tradição, pois não se trata de um regime autocrático, que em contraposição dicotômica a um regime democrático busca restringir ou abolir as liberdades públicas e as garantias individuais. Trata-se, em verdade, de um regime que não se confunde nem com a tirania, nem com o despotismo, nem com as diversas modalidades de Autoritarismo, pois se esforça por eliminar, de maneira historicamente inédita, a própria espontaneidade — a mais genérica e elementar manifestação da liberdade humana. Gera, para alcançar este objetivo, o isolamento destrutivo da possibilidade de uma vida pública — que requer a ação conjunta com outros homens — e a desolação, que impede a vida privada. A eliminação da espontaneidade, através do isolamento e da desolação, só se viabiliza plenamente nas condições do campo de concentração, que é [...] a instituição paradigmática, constitutiva do cerne do regime totalitário e o laboratório no qual se experimenta o “tudo é possível” da convicção totalitária. O “tudo é possível”, na dinâmica do totalitarismo, parte do pressuposto de que os seres humanos são supérfluos. (LAFER, 1988, p. 117).

da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais.” (ARENDDT, 2006, p. 335).

A cidadania é, portanto, ressignificada por Habermas como democrática e por Hannah Arendt como participativa. O cidadão, inserido em uma sociedade igualitária e solidária, possui não só o status legal de sujeito de direitos, mas se torna responsável pela legitimação da democracia por meio de uma participação política articulada. A solidariedade legalmente mediada viabiliza a integração social entre sujeitos diversos, possibilitando o universalismo em meio às diferenças.

A tensão entre o universalismo de uma comunidade legal igualitária e o particularismo de uma comunidade cultural a que se pertence por origem e destino pode ser resolvida desde que os princípios constitucionais dos direitos humanos e da democracia priorizem um entendimento cosmopolita da nação como uma nação de cidadãos, em detrimento de uma interpretação etnocêntrica da nação como uma entidade pré-política. (HABERMAS, 1995, p. 94).

O cidadão é protagonista nas esferas públicas de decisão, sendo responsável pela construção dos direitos humanos. “A ideia arendtiana de cidadania é eminentemente política, pois assenta-se na capacidade de agir e de participação do indivíduo na vida pública, e não na mera prerrogativa de ser sujeito de direitos formalmente estatuídos, indo além da sua mera proteção jurídica.” (MELLEGGARI; RAMOS, 2011, p. 160).

3.4 A formação cidadã: a construção de sua significação no ambiente escolar

Ao analisar as teorias de Marshall, Habermas e Hannah Arendt, e considerando o recorte da pesquisa, é possível elaborar duas premissas, no que tange à significação da formação cidadã para a efetivação do direito à educação:

- a) Sendo a cidadania o direito a ter direitos, é necessária uma formação que garanta a efetivação de direitos infanto-juvenis no ambiente escolar, para a promoção do bem-estar comum e proteção integral de crianças e adolescentes;
- b) Sendo a cidadania democrática e participativa, é preciso, por meio da educação, que crianças e adolescentes vivenciem a experiência de participação democrática e solidária no espaço público escolar, para a construção de normas de convivência que respeitem a diversidade e combatam a violência.

Como visto, para Hannah Arendt os cidadãos são agentes políticos e a cidadania somente é viabilizada no âmbito do espaço público, motivado pela ação¹⁴ – eminentemente política. A ação traz a liberdade não como fenômeno da vontade, “mas como a capacidade de começar sempre algo novo no espaço público da pluralidade em constante presença e dialógica com os outros.” (MELLEGGARI; RAMOS, 2011, p. 166).

A construção da escola como um espaço público de prática da cidadania democrática implica o acolhimento da diversidade de cada um de seus atores, assim como dos valores, dos interesses e das perspectivas que advêm da pluralidade. Assim é possível conjugar os diversos saberes para a constituição de uma comunidade política que legitima suas normas de convivência por meio do diálogo. Diferenças compartilham um mesmo espaço de discurso, mediadas pela igualdade de manifestação de cada pessoa. Há liberdade de ação e participação no espaço público, tendo em vista a construção do bem comum para todos.

É neste espaço que, por meio da liberdade de agir, os cidadãos – estudantes, educadores, funcionários, familiares e comunidade - organizam-se de forma relacional para o desenvolvimento de uma escola promotora de direitos e de diálogo:

A ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer. (ARENDR, 2008, p. 191).

O diálogo, os dissensos e os consensos advindos da ocupação de espaços públicos pelos cidadãos são o único fator material para a geração de poder, que “ao contrário da violência, é inerente a qualquer comunidade política, que busca manter de maneira viva e permanente a convivência entre os homens.” (LAFER, 1997, p. 206).

¹⁴ Com a expressão ‘vita activa’, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação. São fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais foi dada ao homem na Terra. O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano (...) necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida. A obra é a atividade correspondente a não-naturalidade da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente ciclo vital da espécie (...) A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. A Condição humana da obra é a mundanidade. A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação de coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* -de toda a vida política” (...). Todas as três atividades e suas condições correspondentes estão intimamente relacionadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade.” (ARENDR, 2010, p. 8-10).

Se entendemos então o político no sentido da polis, sua finalidade ou *raison d'être* seria estabelecer e manter em existência um espaço em que a liberdade, enquanto virtuosismo, pudesse aparecer. É este o âmbito em que a liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos que podem ser vistos e em eventos que são comentados, lembrados e transformados em estórias antes de se incorporarem por fim ao grande livro da história humana. (ARENDR, 1979, p. 201).

Como afirma Habermas, mais do que possuir um status meramente legal, a cidadania democrática resgata o bem-estar social e o reconhecimento mútuo das variadas formas de vida existentes – do diverso. A cidadania democrática desenvolve sua força de integração social — isto é, sua capacidade de gerar solidariedade entre estranhos — se puder ser reconhecida e valorizada como o mecanismo efetivo pelo qual a infra-estrutura legal e material das formas de vida escolhidas é assegurada.” (HABERMAS, 1995, p. 97).

A formação para a cidadania, então, é valorizada como o núcleo que promove a integração entre diferentes pessoas no ambiente escolar, que são corresponsáveis pelo bem-estar umas das outras. Se o poder é legitimado pela atuação de seus cidadãos, não há espaço para a violência e para a aniquilação das diferenças.

Tais premissas dialogam com o conceito de “aprender a viver junto”, que como visto, foi reconhecido como um pilar da educação pela Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI em 1996:

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito pelas diferenças e paz. Seu ponto central é a tomada de consciência, graças a atividades tais como projetos comuns ou gestão de conflitos, interdependência crescente — ecológica, econômica, social — dos indivíduos, comunidades e nações em um mundo em que deixou de haver distâncias geográficas, tendo-se tornando mais frágil e cada vez mais interconectado. (UNESCO, 2003, p. 32).

A ausência de tal pilar produz o mesmo resultado que a falta de cidadania, qual seja, o aniquilamento de todos os outros esforços despendidos em favor da educação, da saúde e do desenvolvimento, em decorrência dos conflitos mediados pela violência, pelas guerras, do terrorismo sob todas as suas formas, pelo tráfico de toda a espécie, pela dilapidação dos recursos humanos, financeiros e naturais, dentre outros. (UNESCO, 2003, p. 33).

Portanto, é imprescindível verificar se a educação nas escolas brasileiras está fundamentada sob a cidadania democrática e participativa ou escorada em paradigmas de exclusão.

4 EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMAS DE UMA ESCOLA EM CRISE

A prática da violência, como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento.
(ARENDETT, 2004, p. 51).

Neste capítulo será analisada a realidade das escolas brasileiras, tendo por finalidade demonstrar que o aumento da violência e da judicialização dos conflitos escolares decorre, dentro outros fatores, do esvaziamento da formação para a cidadania e da ausência de uma infraestrutura adequada para a promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar.

4.1 Direito a educação no Brasil: uma visão geral sobre metas, diretrizes e estratégias voltadas à formação cidadã

Como analisado no capítulo 2, a construção legislativa do direito à educação no Brasil perpassa pela sua positivação constitucional e infraconstitucional, sendo afirmada como “direito de todos e dever do Estado e da família” tanto na CRFB/88, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDB e no Estatuto da Juventude. Na CRFB/88 é adjetivada como um direito “social”, ou seja, “direito de conteúdo econômico-social que importa nas condições adequadas de vida para todos.” (COSTA; LIMA, 2000, p. 291).

Neste contexto, a LDB assume importante papel ao estabelecer e estruturar as competências e prerrogativas de cada ente estatal para a efetivação do direito à educação e a regulamentação do dever de educar,

[...] fixando a organização da educação nacional; indicando as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios; definindo os elementos integradores dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino; tratando da composição da educação escolar, dividindo-a em educação básica (que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e educação superior; cuidando, ainda, da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou que não tenham concluído o ensino fundamental e médio na idade própria, da educação profissional, da educação especial, da educação superior, dos profissionais da educação e dos recursos financeiros destinados à educação. (COSTA; LIMA, 2000, p. 291).

Em todos os eixos de regulamentação, estabelece a LDB que a atuação dos entes sociais deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 - regula as diretrizes, as metas e as estratégias para o planejamento e a execução de políticas públicas voltadas à efetivação da educação no Brasil até o ano de 2024. O PNE incorpora os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. As metas estruturantes têm por finalidade garantir o direito à educação básica com qualidade, e dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Além disso, a educação de qualidade pretende reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade para a promoção da equidade. (MEC, 2014, p. 9).

Dentre as diretrizes estabelecidas pelo PNE, quatro dialogam diretamente com a pesquisa proposta:

- a) Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- b) Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- c) Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- d) Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (art. 2º, III, V, VI e X).

Para a realização de tais diretrizes, o PNE estabelece como estratégias principais:

- a) A garantia de políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
- b) A mobilização das famílias e dos setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. (MEC, 2014).

Mediante as diretrizes legislativas que apontam os caminhos para a construção de uma educação de qualidade no Brasil, voltada à efetivação da cidadania, é necessário analisar como se configura, na prática, a educação escolar no Brasil. Ela tem promovido a formação do indivíduo para interagir como cidadão na comunidade? Ou ainda carrega as insuficiências de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela violência?

4.2 A crise da escola: fatores de desestruturação

A escola é caracterizada como um espaço de socialização por excelência. A diversidade promovida pelos agentes que integram tal ambiente demonstra a inequívoca importância da instituição como um “espaço social destinado à construção da personalidade e da cidadania, além da promoção de educação voltada para a conscientização cívica e social de jovens.” (ORSINI et. al., 2012, p. 191). É nesse meio que devem ser construídas as bases para que crianças, adolescentes e adultos se tornem cidadãos responsáveis por seus atos, desenvolvendo, “em suas estratégias de atuação social, o espaço do diálogo, da empatia, da compreensão e respeito ao outro.” (ORSINI et. al., 2012, p. 194).

Contudo, a escola vive atualmente um cenário de crise, no qual há certa desconfiança em seu papel como instituição educadora, capaz de desempenhar com competência suas funções. (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Os fatores que motivam a crise da escola são diversos:

- a) Declínio da utilidade social dos diplomas (DUBET, 2003)¹⁵;
- b) Desatualização da escola e perda do interesse dos estudantes (TENTI FANFANI, 2008)¹⁶;
- c) Desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que eles oferecem (GENTILI, 2009, p. 1069);
- d) Promoção de uma cultura política sobre o direito à educação marcada por uma concepção privatista e economicista que restringe as fronteiras desse

¹⁵ O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou muito. As expectativas implícitas das famílias não são mais congruentes com os projetos da escola, provocando assim o sentimento de uma crise de legitimidade da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas. (DUBET, 2003).

¹⁶ A despeito da constante mudança de sentido na experiência escolar dos docentes, dos alunos e dos grupos familiares, as instituições parecem permanecer do mesmo formato, conservar sua forma tradicional, demonstrando certo anacronismo. (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho (GENTILI, 2009, p. 1064¹⁷);

- e) Perda dos referenciais de autoridade e desvalorização das instituições tradicionais (BAUMAN, 2001);
- f) Implementação da cultura de consumo nas dinâmicas sociais (BLOJ, 2010);
- g) Aumento da violência e judicialização¹⁸ dos conflitos escolares.

Dentre tais fatores, serão analisados os impactos do aumento da violência e da judicialização dos conflitos escolares na educação de crianças e adolescentes.

A universalização da educação básica teve como consequência a abertura das “portas da escola” para todos - que são caracterizados pela multiculturalidade de uma sociedade heterogênea, polifônica e altamente diversificada. (NICÁCIO, 2010).

Contudo, o processo de universalizar-se não foi acompanhado pela democratização da educação, ou seja, a escola não teve ampliado seu *status* de bem comum, de direito social desmercantilizado e atravessado por uma radical aspiração a melhorar de forma permanente a socialização de seus benefícios. Tal fenômeno é denominado “universalização sem direitos”, qual seja, “o processo de acesso à escola produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias para que a permanência nesta permita tornar efetivas as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação desde 1948.” (GENTILI, 2009, p. 1064).

Apesar do esforço para a promoção da diversidade, da alteridade e do respeito à diferença no ambiente escolar, o que se observa atualmente é a integração, e não a inclusão, dos alunos nas instituições de ensino. Enquanto a integração pode ser explicada como o acesso do estudante e sua “inserção nas salas de aula”, a inclusão compreende um

¹⁷ “Nas últimas décadas do século XX o ideal de igualdade oportunidades é posto em cheque. O desemprego em larga escala, em consequência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na promoção da mobilidade social”. (OLIVEIRA, 2009, p. 20).

¹⁸ “Os conflitos escolares adentram o Sistema de Justiça Juvenil, reclamando, cada vez mais, a articulação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, no que se inclui Judiciário, Ministério Público, Delegacias de Polícia, Poder Executivo Municipal, Escolas e Conselhos de Direito e demais políticas públicas. Na ausência desta articulação, bem como de mecanismos educativos preventivos no contexto das escolas e das demais políticas públicas, amplifica-se o risco da judicialização operar no fortalecimento do caráter meramente punitivo - tanto dos mecanismos disciplinares utilizados pelas escolas, quanto das formas de intervenção do Sistema de Justiça Juvenil e de Atendimento Socioeducativo em relação a este fenômeno. (GERSHENSON, 2014). Nas palavras de Camila Nicácio (2011, p. 57), o termo “judicialização” faz referência à “extensão do direito e de seus processos jurídicos a um número crescente de domínios da vida econômica e social. Por sua vez, “judicialização” quer designar “a extensão do papel da Justiça como instituição no tratamento de ‘problemas de sociedade’, dos quais alguns implicam o campo político, para os quais a Justiça não era solicitada no passado ou sobre os quais ela não vislumbrava intervir”.

significado muito mais complexo, estando relacionada à ideia de pertencimento a um lugar – à noção de cidadania.

Nas palavras de Érika Lourenço, a integração considera a diferença como problema e justamente por isso visa à manutenção das estruturas institucionais e à adequação/formatação das pessoas ao sistema já pré-estabelecido. Já a prática da inclusão considera a diferença como constituinte do sistema social e institucional e, portanto, promove a transformação da sociedade e das instituições para acolher todas as pessoas. (LOURENÇO, 2012, p. 52).

O fenômeno de escolarização marcado por dinâmicas de exclusões includentes é definido por Gentili como:

[...] processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais. (GENTILI, 2009, p. 1061).

O resultado da ampliação do acesso à escola sem que haja sua reestruturação para a inclusão do diverso é o aumento dos conflitos e do uso da resposta violenta para a exclusão do outro, considerado diferente. A integração dissociada da inclusão é perversa, na medida em que é negado, ao indivíduo que se encontra dentro da instituição, o direito à educação plena.

4.3 Violências no ambiente escolar: compreendendo o fenômeno

Como analisado, a universalização do acesso à escola, estruturada segundo paradigmas de exclusão, teve como resultado o aumento alarmante da violência e a judicialização dos conflitos escolares.

Segundo Hanna Arendt, a violência decorre da aversão à diferença. “O ‘estranho’ é um símbolo assustador pelo fato da diferença em si, da individualidade em si, e evoca essa esfera onde o homem não pode atuar nem mudar e na qual tem, portanto, uma definida tendência a destruir.” (ARENDR, 2006, p. 262).

A destruição do diverso e a tendência à uniformidade constituem um paradoxo em uma estrutura social globalizada, uma vez que “as possibilidades de conhecer o ‘outro’ são cada vez mais numerosas, mas, simultaneamente multiplicam-se os perigos que ameaçam a

identidade e levam ao retraimento em si mesmo e à proteção do eu.” (UNESCO, 2003, p. 19). A mundialização e a homogeneidade ameaçam a diversidade de culturas, gerando atitudes de intolerância e rejeição a tudo aquilo que é diverso e não encontra adequação nos padrões globais.

A violência, nesse contexto, é caracterizada como um fenômeno múltiplo, que se manifesta sob variadas formas, sendo definida como:

1) tudo o que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. (CHAUI, 1999, p. 3).

Nas escolas, os estudos sobre o aumento da violência e da criminalidade assumem relevância na década de 1950, na França. Eles tinham como finalidade verificar os motivos que levavam um indivíduo à delinquência e como tais ações influenciavam nos processos de aprendizagem. A evolução das pesquisas resultou na análise não só da violência física, mas também da violência verbal, psicológica e simbólica, teorizada pelo francês Pierre Bourdieu¹⁹.

Para entender as diversas facetas da violência escolar, o teórico Bernard Charlot categorizou o fenômeno em três tipos: a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

Por violência na escola, entende-se aquela que “se produz dentro do espaço escolar, mas não está ligada à natureza e às atividades da instituição”, ou seja, ela ocorre na instituição por uma causalidade, uma vez que o fato gerador é externo. A violência à escola “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” e manifesta-se em atos como agressão aos atores da comunidade educacional, depredação do patrimônio, dentre outros. Já a violência *da* escola é institucional e simbólica - “os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes,

¹⁹ Segundo Bourdieu (2004), a violência simbólica provém da imposição a toda uma sociedade de significações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias de uma classe dominante, havendo a subsunção de que tais valores são partilhados e vivenciados por todos. A dissimulação das relações de forças por meio da violência simbólica dificulta a formação cidadã, uma vez que provoca um descompasso entre a riqueza cultural presente nas particularidades e regionalidades de grupos/indivíduos e a imposição de uma cultura dominante e homogeneizante, considerada superior.

de atribuição de notas, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)” (CHARLOT, 2002, p. 435).²⁰

Na década de 90, o estudo da violência escolar revelou que a escola não era apenas vítima da violência extra muros, mas também produzia dentro de si crimes e violências (MARINHO, p. 84), o que prejudicava a efetivação da educação pela violação de direitos dentro do espaço institucional.

Na 46ª Conferência Internacional da Educação (CIE), organizada pelo Bureau International d'Éducation (BIE) da UNESCO, em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001, a temática foi debatida, uma vez que seus efeitos representavam uma ameaça à consolidação do movimento da “Educação para Todos”:

Esta tensão dirige uma mensagem bastante nítida ao movimento da “Educação para Todos”: não é possível prosseguir este tipo de educação que não trouxe para o mundo a paz e a coesão social esperadas no século XVII ou nas décadas do pós-guerra e da descolonização no século XX. Terá de ser promovida uma nova educação que saiba tirar o melhor partido das tradições humanistas de todas as culturas e venha a erigir-se como um pólo de contracultura diante de certas forças centrípetas que atuam no próprio âmago das sociedades e ameaçam o futuro da humanidade. Segundo parece, tais forças estão ligadas ao que poderíamos chamar “os paradoxos da mundialização e da educação tradicional”. (UNESCO, 2003, p. 17).

No Brasil, a realidade escolar evidencia tal paradoxo: o local que deveria garantir a promoção do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” tem se tornado um ambiente de violação de direitos, de insegurança e aniquilação do outro. E onde o terror e o medo imperam, a construção da cidadania é dificultada, uma vez que direitos são lesados, não há liberdade para o diálogo e para a participação em espaços públicos.

Tal diagnóstico é percebido tanto pela comunidade acadêmica²¹ quanto pela opinião pública. Ao analisar manchetes de jornais – impressos e virtuais – e reportagens não é difícil encontrar chamadas como essas:

²⁰ Os pesquisadores franceses desenvolveram muito, nesses últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista teórico e prático: eles distinguiram a violência, a transgressão e a incivilidade. O termo violência deve ser reservado ao que ataca a lei com a ameaça ou o uso da força: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito e etc. Enfim, a incivilidade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosseria, palavras ofensivas ao direito de cada um ver respeitada sua pessoa. (CHARLOT, 2002, p. 436).

²¹ A partir da década de 90 “pesquisas de grande peso e abrangência foram produzidas no Brasil, procurando interpretar o fenômeno da violência nas escolas. Entre elas, destacam-se a pesquisa nacional sobre escolas realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 1999), que inclui uma seção

- a) “Menina de 13 anos é espancada dentro de escola em Sorocaba, diz pai.” (MENINA...2016);
- b) “Briga generalizada em escola termina com morte de adolescente em MS.” (BRIGA...2016);
- c) “Professor agride aluno em sala de aula.” (PROFESSOR...2016);
- d) “Professora é agredida por aluna dentro de escola em Parobé, no RS.” (PROFESSORA...2016);
- e) “Número de casos de bullying foi de 7 para 220 em 5 anos.” (NÚMERO...2016).

As notícias indicam um cenário marcado pela fragilidade de laços, pelo aumento de tensões e de conflitos destrutivos²².

As relações sociais entre os atores da comunidade escolar têm se tornado hostis e insustentáveis, estando a violência explicitada em diversas esferas: física, verbal, simbólica ou psicológica. É justamente por isso que José Ubierto trata de “violências escolares”, uma vez que tal terminologia indica que há no fenômeno uma diversidade de manifestações, significações, sintomas e sujeitos. (UBIERTO, 2011, p. 23).

O sentimento de insegurança e a descrença social no papel educador da escola se tornam ainda mais claros quando analisamos algumas manifestações artísticas, tal qual a figura a seguir:

sobre a violência escolar; a pesquisa realizada pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (Ilanud, 2001) em escolas de São Paulo; e a pesquisa realizada pela UNESCO. (ABRAMOVAY, 2002). (MARINHO, 2003, p. 85)

²² Não constitui objeto de estudo da presente pesquisa, devido ao recorte metodológico escolhido, mas é fundamental ressaltar como as notícias veiculadas pela mídia expõem um cenário de discriminação social, ainda existente no Brasil. Observa-se a utilização, de forma depreciativa, da palavra “menor” associada à pessoa do adolescente infrator, que traz em si o estigma de pobreza ligada à violência. Além disso, a construção do imaginário social do “menor” – pobre, negro, homem - revelam o papel da mídia na formulação de estereótipos e de posturas discriminatórias.

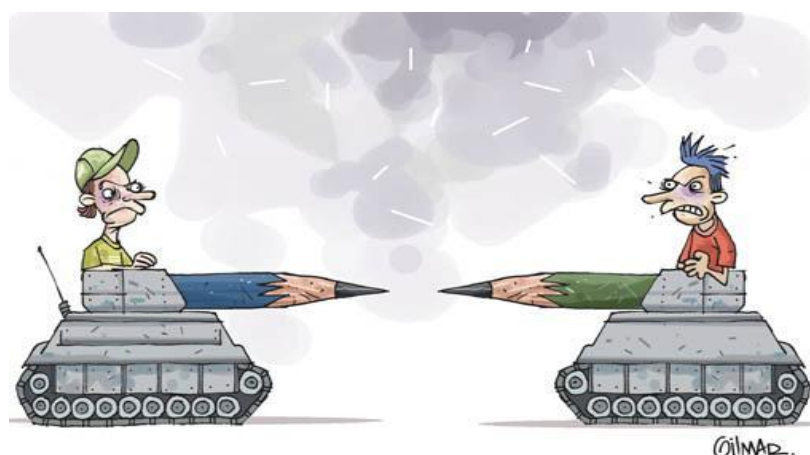
Figura 1- Charges acerca da violência e insegurança no ambiente escolar



Fonte: LOPES, 2016

A arte e a cultura retratam o cenário da escola como um ambiente de guerra, onde todos os atores estão submetidos a riscos diários, inclusive o risco de morte:

Figura 2 - A escola representada como um cenário de guerra



Fonte: BARBOSA, 2016

O filme francês “Entre os muros da escola” (ENTRE, 2009), assim como o documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz” (PRO DIA, 2006) ilustram bem o cotidiano de milhares de escolas espalhadas pelo mundo:

A ausência de regras comuns, aceitas universalmente, a falta de consensos mínimos sobre acordos elementares para a convivência em grupo e a indisciplina são algumas das evidências de que não há um coletivo naquela sala de aula. No cenário da sala de aula os particularismos afloram cheios de si, convencidos da sua autoridade de existir, ainda que em condição minoritária. E expõe o anacronismo de uma organização que insiste no predomínio da disciplina fundada na autoridade do mérito e do privilégio de determinados saberes. (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

As pesquisas, por sua vez, vestem de caráter científico o que a percepção social já constata como realidade ²³:

Embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos. (SPOSITO, p. 94).

A produção “Violências nas Escolas”, lançada em 2002 pela Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) no Brasil é o resultado de uma das maiores pesquisas sobre violência escolar realizadas no país, sendo um referencial teórico na área.

Para a estruturação do estudo foi adotado um conceito abrangente de violência, que abarca em si não só a ideia de violência física/agressão, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em tela. (ABRAMOVAY, 2003, p. 14).

Ao mapear 13 Unidades da Federação e o Distrito Federal, a pesquisa teve como objetivo

[...] identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico/ pedagógico e dos pais sobre as violências nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis de prevenção, redução e erradicação do problema. (ABRAMOVAY, 2003, p. 14).

O diagnóstico é alarmante na medida em que revela que o contexto escolar brasileiro é marcado por: a. presença de gangues e drogas; b. porte de armas; c. roubos e furtos; d. agressões físicas, verbais e psicológicas; e. abuso sexual; f. violência simbólica; g. precarização do ambiente escolar/falta de segurança e; h. racismo e exclusões.

Observa-se o desenvolvimento na escola da “cultura da violência”, que segundo Candau (1999), caracteriza-se por modelos de comportamento que alastram e favorecem todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de agressão. A maneira como este fenômeno se expressa atualmente aponta para a constatação da ausência

²³ O documento “*Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*”, produzido pela UNICEF em 2011, revela resultados alarmantes ao indicar o crescimento da violência entre os atores da comunidade escolar, tendo como consequências violações de direitos humanos.

da palavra, do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem assiste ou de quem vivencia a violência²⁴.

A escola, a família e os meios de comunicação teriam função extremamente importante na abertura deste diálogo, mas, à medida que as duas primeiras se calam, os meios de comunicação não param de falar de maneira sensacionalista, e, assim, a revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em entorpecimento diante do show e da espetacularização do entretenimento. (OLIVERIA; MARTINS, 2006, p. 90).

O resultado dessa cultura é o aumento do medo.

Os dados da tabela a seguir indicam que o medo da violência promove, além da queda do desempenho dos estudantes, a diminuição do envolvimento de todos os atores da comunidade escolar com a instituição. Como demonstrado na tabela abaixo, os alunos sentem-se revoltados, frustrados e desmotivados com a escola, havendo perda do interesse pelo aprendizado.

Tabela 1 – Porcentagem²⁵ de alunos, por percepção das consequências da violência na escola sobre o seu desempenho escolar, segundo capitais das Unidades da Federação - 2000

Capitais	Consequências da violência na escola sobre o desempenho escolar		
	Não consegue se concentrar nos estudos	Fica nervoso, revoltado	Perde a vontade de ir à escola
Distrito Federal	46	32	31
Goiânia	46	34	34
Cuiabá	51	39	34
Manaus	52	33	34
Belém	46	28	28
Fortaleza	49	32	34
Recife	41	29	27
Maceió	46	33	29
Salvador	46	30	31
Vitória	44	34	31
Rio de Janeiro	42	28	27
São Paulo	42	32	33
Florianópolis	38	32	29
Porto Alegre	42	33	32

Fonte: ABRAMOVAY, 2003, p. 66

²⁴ A própria ideia de violência relacionada com a escola possui dimensões variadas, entre as quais se destacam aquela que aniquila os corpos (violência real) e aquela que aniquila as mentes (violência simbólica). A primeira pode ser exemplificada por depredação, tráfico de drogas, porte de armas, violência física perpetrada por agentes institucionalizados encarregados da manutenção da ordem, dentre outros. A segunda pode ser definida como sendo aquela que se manifesta pela palavra, sob a forma de ameaças ou de imposição de condutas que negam, oprimem ou aniquilam o outro. (ZALUAR, 2001).

²⁵ As porcentagem apresentadas nas tabelas 1 e 2 tem por base o total de: a) 33.655 alunos; b) 3.099 professores; c) 10.225 pais. (ABRAMOVAY, 2003, p. 18).

Já os efeitos da violência sobre os professores também são nefastos, uma vez que a falta de segurança no ambiente de trabalho produz desestímulo, revolta, falta de interesse e de motivação, como explicitado no estudo:

Tabela 2 - Porcentagem de membros do corpo técnico-pedagógico, por percepção das consequências da violência na escola sobre o seu desempenho profissional, segundo capitais das Unidades da Federação - 2000

Capitais	Conseqüências da violência sobre desempenho profissional				
	Seu estímulo para o trabalho diminui	Sente-se revoltado	Não consegue se concentrar direito nas aulas	Perde a vontade de ir trabalhar	Fica nervoso e irritado na escola
Distrito Federal	49	39	27	23	22
Goiânia	54	35	30	27	26
Cuiabá	40	29	23	23	21
Manaus	44	28	23	18	19
Belém	37	21	23	15	19
Fortaleza	46	24	33	22	18
Recife	58	27	30	30	21
Maceió	35	25	23	15	15
Salvador	54	26	30	31	27
Vitória	47	24	18	21	24
Rio de Janeiro	48	25	17	30	19
São Paulo	57	31	23	25	23
Florianópolis	42	27	19	31	22
Porto Alegre	54	35	24	28	24

Fonte: ABRAMOVAY, 2003, p. 68

Nas palavras de Miriam Abramovay,

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola, um lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores. (ABRAMOVAY, 2003, p. 65).

Em complementariedade ao diagnóstico feito em 2002, foi lançado em 2006 o livro “Cotidiano das escolas: entre violências.” (ABRAMOVAY, 2006).

Uma das principais constatações dessa última pesquisa é que a violência aumenta o grau de insatisfação e de não identificação entre os atores da comunidade escolar. Professores, corpo técnico e estudantes não se veem como parceiros e cooperadores na construção de um ambiente escolar sustentável.

Como observado nas tabelas abaixo, tanto estudantes quanto professores consideram, majoritariamente, que a relação entre os alunos tende a ser péssima/ruim ou mais ou menos.

Tabela 3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre eles – 2003/2004

Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Péssima ou Ruim	10,8	178.814
Mais ou menos	40,4	671.089
Boa ou Ótima	48,8	810.670
Total	100,0	1.660.573

Fonte: ABRAMOVAY, 2006, p. 86

Tabela 4 - Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com os professores – 2003/2004

Opinião sobre a relação entre alunos e professores	%	N
Péssima ou Ruim	11,8	196.818
Mais ou menos	43,7	729.764
Boa ou Ótima	44,5	743.451
Total	100,0	1.670.032

Fonte: ABRAMOVAY, 2006, p. 93

Já a percepção do relacionamento entre professores e alunos encontra-se um pouco melhor, mas ainda assim preocupante, como revelam os dados a seguir:

Tabela 5 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação com os alunos – 2003/2004

Opinião sobre a relação entre alunos e professores	%	N
Péssima ou Ruim	4,3	75
Mais ou menos	36,5	634
Boa ou Ótima	59,2	1.027
Total	100,0	1.736

Fonte: ABRAMOVAY, 2006, p. 91

A fragilização das relações entre os atores da comunidade escolar traz como consequência, além do aumento da violência, a tentativa de juridicização e judicialização dos conflitos. Propostas como a criminalização do *bullying*, a intervenção policial nas escolas e a diminuição da maioria penal são alguns dos caminhos apontados para a “solução” dos problemas vivenciados dentro da instituição. Contudo, tais respostas somente reforçam a polarização e a adversariedade no ambiente escolar, não provocando maiores alterações no cenário de insegurança que se apresenta²⁶.

Como afirma Sposito, a violência gera na instituição escolar um clima de constante apreensão, no qual todos estão sob uma tensão permanente, seja ela real ou imaginária. Segundo a Autora, “o medo dos alunos leva o docente a uma freqüente demanda por segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa” (SPOSITO, 2001, p. 100) e a tensão produz a quebra nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro.

A análise da realidade brasileira revela que, apesar dos esforços dos educadores e dos avanços formais na legislação, a efetividade do direito à educação encontra-se comprometida, uma vez que a escola tem se tornado um espaço de exclusão e aniquilação, estando esvaziados os princípios de formação cidadã e pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Se a socialização e o encontro de diversidades são característicos da escola, é fundamental perguntar: por que os encontros possibilitados por ela têm se transformado em desencontros mediados pela violência?

²⁶ “A questão da judicialização dos conflitos escolares encontra-se embaraçada nesta trama social, expressando, de um lado, a canalização dos conflitos e situações de violências ocorridos no âmbito da escola para o Sistema de Justiça, onde, implicada na delegação de responsabilidades da instituição escolar à esfera do judiciário, na tentativa de resolução destas questões, repercute na judicialização das relações escolares, e de outro, consequentes processos de exclusão que acabam resultando na evasão e abandono escolar, abalando a universalização do direito à educação e refletindo a fragilidade da política de educação em assegurar a garantia deste direito humano.” (AVILA, 2013).

5 PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE ACERCA DA CULTURA DE TRATAMENTO DE CONFLITOS NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Para entender o que se passa entre os muros da escola é necessário observar fora deles. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

A escola é um reflexo da sociedade na qual se insere. Nela estão desenhados os traços culturais e históricos de um povo, assim como as relações de dominação e poder.

Como visto, a escola promove o contato com o extrafamiliar, com o outro, sendo uma de suas funções facilitar a socialização e o intercâmbio privilegiado de saberes. (UBIERTO, 2011, p. 24). Contudo, o encontro com a diversidade tem sido mediado pela violência, trazendo como consequência a deterioração das relações no ambiente escolar.

Segundo Vera Maria Candau (1999), a problemática da violência é complexa e multicausal, apresentando uma dimensão estrutural e outra dimensão cultural, ambas intimamente articuladas. Portanto, “é necessário compreender que a crise assistida entre os muros da escola é antes de tudo reflexo das mudanças que estão para além deles.” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Neste capítulo será desenvolvida uma análise acerca da cultura de tratamento de conflitos no Brasil, de modo a compreender os efeitos que a abordagem negativa das controvérsias gera na sociedade. Por sua vez, a estrutura institucional de abordagem do conflito escolar será estudada, com a finalidade de constatar se ela contribui para a formação cidadã ou para a perpetuação de violências.

5.1. Um olhar sobre a Teoria do Conflito: a Teoria dos Processos de Interação

Não há existência sem conflito, uma vez que a diferença, as divergências e a pluralidade são marcas de nossa humanidade.

De acordo com Christopher Moore (1998, p. 22), “desacordos e problemas podem surgir em quase todos os relacionamentos”, pois as diferenças entre os indivíduos normalmente ocasionam o embate de interesses, ideias e opiniões.

Estranho seria uma sociedade sem conflitos, uma vez que - como visto em Hannah Arendt - a ausência de conflitos é própria dos regimes totalitários, nos quais a vontade de um prevalece sobre as demais, não havendo espaço para a manifestação de divergência.

As teorias do conflito têm por finalidade estudar os conceitos, as causas, os atores, as funções e os efeitos que as divergências causam para os sujeitos e para a sociedade. Cada uma possui um enfoque científico específico, trazendo perspectivas complementares sobre o fenômeno. Para os fins deste trabalho, a abordagem escolhida foi a Teoria dos Processos de Interação, sob a perspectiva defendida por Morton Deutsch, segundo a qual os conflitos surgem da interação humana, uma vez que somos seres sociais.

Para Morton Deutsch, “um conflito existe quando atividades incompatíveis ocorrem”(…), sejam elas originadas em uma pessoa (conflito intrapessoal), uma coletividade (conflito intracoletivo), uma nação (conflito intranacional); ou da relação entre pessoas (conflitos interpessoais), coletividades (conflitos intercoletivos) ou nações (conflitos internacionais). Os efeitos de uma ação incompatível com outra são o impedimento, obstrução, interferência, danificação ou queda de efetividade da perspectiva defendida por uma das partes em conflito. (DEUTSCH, 1973).

Segundo Deutsch (1973), os conflitos ocorrem por falha de comunicação e/ou de percepção da realidade, assim como pela diferença do que é valorizado pelas partes conflitantes. Os cinco tipos básicos de fatos geradores de conflito são:

- a) Controle sobre recursos: podem ser recursos físicos, tais como dinheiro e terra, ou intangíveis, tais como poder e prestígio. Os “conflitos desse tipo são difíceis de serem resolvidos construtivamente quando há rígida fixação no recurso específico em questão e pouca possibilidade de encontrar um substituto satisfatório para ele.” (DEUTSCH, 1973);
- b) Preferências e incômodos. Surgem pelo embate de atividades, gostos e preferências de sujeitos ou grupos. A realização do desejo de um cria incômodo no outro;
- c) Valores: conflitos que compreendem o que “deveria ser”. “Conflitos de valor podem se dar sobre questões relativamente isoladas ou tomar a forma de conflitos ideológicos ou religiosos em que sistemas de valores são postos um contra o outro.” (DEUTSCH, 1973). O que produz o conflito é a alegação de que um valor é universal, superior e deve dominar sobre o outro;
- d) Crenças: conflitos se dão sobre o que “é”, sejam sobre fatos ou crenças sobre a realidade. “Os conflitos podem ser sobre algo tão aberto e direto como as percepções de duas pessoas olhando a mesma coisa. Ou o conflito pode ser mais sutil, como na diferença de suposições básicas sobre como as coisas relacionam-se entre si.” (DEUTSCH, 1973).

Considerando que o conflito é potencialmente de valor pessoal e social, a ideia principal defendida na obra “A resolução do conflito” de Deutsch (1973) diz respeito “às condições que determinam se um conflito irá ser resolvido com consequências construtivas ou destrutivas”.

Por consequências construtivas tem-se a satisfação dos participantes na solução criada para o conflito. Já as consequências destrutivas ocorrem se os indivíduos estão insatisfeitos com a conclusão da controvérsia, e trazem em si o sentimento de derrota.

Para a abordagem construtiva do conflito é necessário compreender suas funções positivas, que dizem respeito ao potencial transformativo criado por um contexto de divergências. A desestabilização de laços provocada por uma situação conflitiva previne a estagnação, o comodismo, estimula a criatividade na criação de soluções e na construção de novas realidades. O conflito é a “raiz da mudança pessoal e social.” (DEUTSCH, 1973). Além disso, “o conflito demarca grupos e, dessa forma, ajuda a estabelecer uma identidade coletiva e individual; o conflito externo geralmente fomenta coesão interna.” (DEUTSCH, 1973).

Com relação à formulação de normas de convivência, o conflito auxilia na revitalização de normas, na desativação de umas e no surgimento de outras. É por meio das divergências que a necessidade de adequação normativa é revelada, sendo a crise criada para o posterior equilíbrio das forças:

Uma sociedade flexível beneficia-se do conflito por causa desse comportamento, na medida em que ajuda a criar e a modificar normas, assegura sua continuidade sob condições diversas. Tal mecanismo de reajustamento de normas é dificilmente observado em sistemas rígidos: suprimindo o conflito, eles abafam um sinal de aviso geralmente útil, aumentando, assim, o perigo de haver um colapso catastrófico. (DEUTSCH, 1973).

A valorização das várias funções positivas do conflito justifica-se pela necessidade de contrapor o senso comum que interpreta o conflito como sinônimo de problema, como se ele “em si fosse a causa da psicopatologia, da desordem social e da guerra.” (DEUTSCH, 1973). Tais resultados destrutivos verificam-se não pela existência das divergências em si, mas sim pelo tratamento dispensado a elas.

Deutsch ressalta que conflito e competição não são sinônimos, uma vez que a competição implica, necessariamente, a oposição entre os objetivos das partes – para que uma alcance seu ideal a outra necessariamente precisa perder. O conflito, por sua vez, pode

ocorrer mesmo quando não há competição – as partes têm objetivos concordantes mas diferem no que tange aos meios para alcançá-los, por exemplo.

Através de seus estudos, Deutsch criou duas classificações para as situações conflitivas: cooperativas e competitivas, sendo que o processo competitivo de solução de conflitos é provavelmente destrutivo.²⁷

Por “situação cooperativa” compreende-se aquela “em que os objetivos dos participantes estão tão ligados que qualquer participante os alcançará se, e somente se, os outros com quem está ligado também o podem fazer.” (DEUTSCH, 1973). Como as atitudes dos envolvidos no conflito têm uma ligação de ganho direta há “o fomento de confiança mútua e abertura de comunicação, bem como uma base mais estável para uma cooperação contínua.” (DEUTSCH, 1973). Assim, o diálogo é facilitado quando há divergência de pontos de vista, reduzindo-se o uso de técnicas de coerção e ampliando-se o uso de técnicas de convencimento. A troca de informações se dá em uma base aberta e honesta, uma vez que há o interesse de informar e ser informado. Isso ocorre pois o “outro” é percebido como parceiro e não como adversário.

Neste contexto, o processo de escuta se torna empático, sendo possível expor necessidades, interesses e pedidos de forma segura. Por fim, na organização das estratégias para lidar com a divergência, as partes enxergam os interesses conflitantes como um problema mútuo, e, portanto, há a necessidade de responsabilização para a construção de uma solução colaborativa. “Facilita-se o reconhecimento da legitimidade dos interesses do outro e da necessidade de se procurar uma solução que responda aos anseios de todos.” (DEUTSCH, 1973).

Já a situação competitiva ocorre quando “os objetivos dos participantes são inversamente interdependentes”. Isso significa que “um participante pode alcançar seu objetivo se, e somente se, os outros com quem está ligado não o podem fazer.” (DEUTSCH, 1973). Nessa situação, a comunicação entre as partes conflitantes é não-

²⁷ Apesar de considerar que conflitos competitivos tendem a ser destrutivos, Deutsch ressalta que é possível a produção de resultados construtivos nesta abordagem. Segundo o Autor, “A competição também proporciona um mecanismo social útil para selecionar os mais aptos a desempenhar as atividades envolvidas na competição. (A maior habilidade no desempenho pode, é claro, refletir diferenças no treinamento e nos recursos, bem como diferenças de talento ou motivação.) Terceiro, o conflito competitivo, com suas resultantes perdas para uma ou ambas as partes envolvidas, pode ser uma pré-condição necessária para motivar as partes a se empenharem em um processo cooperativo. Uma Autoridade ou uma maioria opulenta e complacente pode ser indiferente a uma descontente minoria subordinada até que as ameaças e perdas de um conflito competitivo motivem-na a buscar uma solução cooperativa. Finalmente, parece razoável especular que muito do prazer na competição surge quando ela ocorre em um encontro cooperativo; então há um interesse cooperativo em ter uma competição mutuamente agradável em vez de um interesse primário em derrotar o outro.” (DEUTSCH, 1973).

confiante e empobrecida. Os canais e as oportunidades de diálogo disponíveis não são utilizados ou são usados na tentativa de enganar ou intimidar o outro. Pouca confiança é conferida à informação que é obtida diretamente do outro. A comunicação “ruidosa” potencializa a probabilidade de erros de interpretação e má-informação, o que estimula “a visão de que a solução do conflito pode apenas ser imposta por um ou outro lado por meio de força superior, fraude ou esperteza. O crescimento do poder próprio e a redução complementar do poder do outro se tornam objetivos”. O resultado é nefasto na medida em que a hostilidade “aumenta a sensibilidade a diferenças e ameaças enquanto minimiza a percepção de similaridades. Isto, por sua vez, torna menos aplicáveis as normas de conduta e moralidade geralmente aceitas que governam o comportamento de um para com os que são similares a si.” (DEUTSCH, 1973).

Os processos de interação realizam-se em um ambiente social caracterizado por símbolos, categorias, regras e valores. Por meio da análise de tais elementos o paradigma de solução de conflitos no Brasil foi estudado, com a finalidade de verificar se o modelo adotado é predominantemente cooperativo ou competitivo.

5.2 Influências históricas sobre a cultura de solução de conflitos: da ocidentalidade à brasilidade

Como visto, Morton Deutsch trabalha uma abordagem sociopsicológica dos conflitos, e, portanto, analisa a influência da cultura na forma como o sujeito percebe os conflitos. Para ele, cada sujeito de uma interação social responde ao outro indivíduo de acordo com suas próprias convicções e formas de enxergar a realidade, que podem ou não corresponder à maneira como o outro compreende os mesmos fatos. Há sempre expectativas envolvidas em uma interação conflitiva acerca de como os indivíduos devem se comportar. (DEUTSCH, 1973).

A sociedade contemporânea é marcada pela complexidade, pela diversidade e pela multiplicidade de estilos, crenças, culturas e ideologias. Neste contexto, os conflitos têm aumentado em velocidade alarmante, originando a dificuldade de gestão e tratamento adequado das disputas. Nas palavras de Camila Nicácio,

Tal dificuldade se encontra em dois níveis diversos, pois, além de se dirigir à troca entre culturas diferentes - presentes, no entanto, em um mesmo plano espaço-temporal - o desafio por uma inter-compreensão autêntica e respeitosa se impõe também no interior de uma sociedade específica, altamente diferenciada

dentro de seus próprios limites, ainda que disponha de uma matriz cultural e societária mais ou menos homogênea. Essa diferenciação não deixa camuflar, contudo, a unicidade de fonte em que tanto um quanto outro registro estão calcados: a aversão ao outro, a dificuldade de compreendê-lo e respeitá-lo segundo os seus parâmetros, a intolerância, enfim. (NICÁCIO, 2010).

Na cultura ocidental, o paradigma ainda dominante de tratamento de conflitos é o competitivo, inserido em uma lógica adversarial. As pessoas, de um modo geral, não são capacitadas para resolverem seus conflitos de forma cooperativa; e os modelos binários – vencedor/perdedor, bom/mau, certo/errado – não admitem uma terceira realidade que não a das partes. (ORSINI; SILVA, 2012).

A “cultura do chamamento” pressupõe a busca de um terceiro alheio à controvérsia para dizer “de quem é a razão”, produzindo, assim, o extermínio do conflito, a culpabilização e a desresponsabilização das partes na solução da controvérsia. (ORSINI; SILVA, 2012). Esse terceiro manifesta-se na figura dos pais, dos diretores, dos professores e por fim, na persona do juiz. Nesse contexto, o Estado, e conseqüentemente o direito e os sistemas de justiça, são vistos como primeira saída – exterior –, à qual se recorre para obtenção de uma sentença que extermine a controvérsia, e julgue “alguém culpado”. (NICÁCIO, 2011).

Na análise da formação da cultura brasileira, no que tange ao paradigma de solução de conflitos, é possível concluir que desde os tempos do Brasil colonial até os tempos atuais, a dimensão de condução de disputas tem sido marcada pelo caráter tutelar.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda, o Brasil, colonizado por nações ibéricas, mais especificamente por Portugal, assumiu traços culturais de seus colonizadores, dentre eles o personalismo. Tanto na Espanha quanto em Portugal, a “solidariedade existe somente onde há vinculação de sentimentos mais do que relações de interesse.” (HOLANDA, 1997, p. 39). Isto significa que a relação interpessoal, tanto na esfera privada, quanto na esfera pública, é pautada pelos laços afetivos que existem entre os indivíduos. Daí a lógica de favorecimento daquele que é próximo, que soa quase como obrigação entre os pares, mesmo que isso implique injustiça contra um terceiro que não integra os laços sociais.

A cooperação, identificação e solidariedade entre as pessoas ligava-se a um pressuposto afetivo que as conectava. Ademais, a noção de sociedade, como um todo, e da importância da esfera pública não assumiam posições de destaque dentro dessa lógica, visto que no personalismo, valoriza-se o indivíduo, sua personalidade e seus feitos.

Nesse contexto, a cooperação não é autêntica, uma vez que está condicionada ao laço afetivo entre os sujeitos. A participação na constituição de espaços públicos e a

valorização do debate para a formulação de medidas para a promoção do bem-estar comum também se esvazia, uma vez que os interesses individuais e familiares ocupam posição de privilégio em detrimento dos demais.

O resultado é que o personalismo favorece o acirramento das disputas intergrupais, uma vez que o conflito não é analisado de forma objetiva, mas sim “mediado” pelo “dever” de defesa do grupo de pertença. “O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente enérgica do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação ou antes uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras.” (HOLANDA, 1997, p. 61).

Precárias eram, assim, a noção de coletividade e de cidadania ativa no Brasil. A vida resumia-se à esfera privada, e às influências de poder que eram exercidas nestes ambientes. Somado à cultura personalista, o patriarcalismo assumiu grande importância na formação cultural brasileira. Toda a estrutura da sociedade colonial foi construída fora dos meios urbanos, ou seja, a base do colonialismo adveio do meio rural. E tal situação tem reflexos até os dias de hoje.

Os brasileiros, como defende Sérgio Buarque de Holanda, têm raízes rurais e as formas de socialização são marcadas pelas estruturas desenvolvidas nos engenhos:

As famílias de estilo patriarcal, onde os vínculos biológicos e afetivos que unem ao chefe os descendentes, colaterais e afins, além da famulagem e dos agregados de toda sorte, não de preponderar sobre as demais considerações. Formam, assim, como um todo indivisível, cujos membros se acham associados, uns aos outros, por sentimentos e deveres, nunca por interesses ou idéias. (...) nos domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplicas. Tudo se fazia consoante a sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica. O engenho se constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo. (HOLANDA, 1997, p. 79-80).

Cada casa era considerada uma república, pois nela funcionava uma cidade, que se autossustentava, e tinha seu próprio sistema de comando e regulamentação, todo ele concentrado na figura do senhor de engenho, que reunia em si os três poderes. O “pátrio poder” exercido dentro das fazendas era virtualmente ilimitado; o senhor fazia a própria Justiça e lei. Nos engenhos, a entidade privada precedia a entidade pública.

Com declínio da sociedade colonial e a gradual transferência da sociedade para a área urbana, a lógica patriarcal foi transposta para o funcionamento das cidades.

Os antigos senhores de engenho e fazendeiros escravocratas, e seus filhos, educados nas profissões ditas liberais, passaram a monopolizar as posições de comando, ocupando inclusive a esfera política, fundando a estabilidade das instituições nesse domínio. Os

preceitos senhoriais, antes observados nos engenhos, passaram a reger a vida profissional e pública dos indivíduos.

Contudo, para que a nação brasileira se consolidasse como um povo era necessário não somente a solidariedade familiar, mas sim um ideal que promovesse a unidade nacional – a construção da cidadania.

Jessé de Souza estuda a constituição do mito brasileiro em sua obra “Ralé Brasileira: Quem é e como vive”, de 2009. Segundo o Autor, o “mito nacional” é a forma moderna por excelência para a produção de um sentimento de “solidariedade coletiva”. Sem a construção de um sentimento de “pertencimento coletivo” desse tipo, não existe nação no sentido moderno, nem sentimento de compartilhamento de uma mesma história e de um mesmo destino.” (SOUZA, 2009, p. 29).

É a formação do mito nacional que possibilita a superação dos limites familiares e grupais para a construção da noção de cidadania, ou seja, de pertencimento político a uma comunidade maior e mais geral, com uma identidade própria e compartilhada pelos seus constituintes. Portanto, esse ideal precisa “ser internalizado pelas pessoas comuns como algo “seu”, como algo indissociável de sua personalidade. [...]. Todos precisam se sentir construtores e participantes do projeto nacional.” (SOUZA, 2009, p. 33).

A formulação do mito nacional brasileiro para a promoção da solidariedade nacional passou por dois momentos cruciais.

O primeiro deles ocorreu na independência do País, em 1822, pois havia a necessidade de criação de uma identidade que promovesse a coesão interna, fundamental para a “sobrevivência” de um país com dimensões continentais como o Brasil. Como havia um complexo de inferioridade grande do povo brasileiro com relação aos europeus, as riquezas naturais da nação serviram de inspiração para o mito, que “vai retirar sua razão de ser de um meio natural exuberante, as primeiras noções “positivas” acerca da brasilidade, do que nos permite ser brasileiros com orgulho e não com vergonha.” (SOUZA, 2009, p. 35).

Segundo Jessé de Sousa, apesar da exaltação da beleza natural do país ter sido promovida por meio da literatura, da música e da poesia nacionais, este primeiro mito não foi suficiente para promover uma coesão interna forte, principalmente no contexto dos séculos XIX e XX, nos quais “o racismo possui “prestígio científico” internacional. Isto porque, como construir uma imagem positiva, que causasse orgulho nacional, se o povo brasileiro era considerado um povo de mestiços?

A resposta a essa pergunta foi dada por Gilberto Freyre em 1933, com a publicação do livro *Casa-grande & senzala*. Um dos líderes da virada culturalista, Freyre deu ênfase à cultura, e não mais à raça, como o fundamento da singularidade do povo brasileiro.

A mistura étnica e cultural do povo brasileiro deveria ser motivo de orgulho, pois, “a partir dela é que poderíamos nos pensar como o povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo precisamente por sua capacidade de articular e unir contrários. (SOUZA, 2009, p. 37).

A ideia de Freyre assume projeção nacional quando é adotada por Getúlio Vargas, em 1933, que utiliza o mito da brasilidade para a integração nacional a ser promovida pelo Estado reformista e interventor.

A união do mito à identidade nacional e individual foi tão enraizada no imaginário dos cidadãos brasileiros e do mundo, que hoje o brasileiro é definido por sua alegria, sua afetividade, seu calor humano, sua cordialidade, sua hospitalidade, sua “emocionalidade” e sua “espontaneidade”.

E qual é o impacto do patriarcalismo, do paternalismo e do mito da brasilidade para a cultura de abordagem dos conflitos no Brasil?

A identidade nacional tem como núcleo a aversão ao conflito, sendo retirada qualquer legitimidade do diferente e da diferença, do crítico e da crítica. (SOUZA, 2009). Isto por que a existência da divergência constitui ameaça àquilo que é mais precioso à brasilidade: o elogio à unidade do povo brasileiro. Inconscientemente, as posturas de enfrentamento e responsabilização pelos conflitos não são incentivadas. A cultura do “deixa pra lá”, do “não vai dar em nada mesmo”, do “a gente dá um jeitinho”, é refletida de forma incontestável no conto de Machado de Assis: “Teoria do Medalhão”.

A história diz respeito aos conselhos de um pai para um filho de 21 anos, nas artes e ofícios de um medalhão – personalidade social que não pensa, não contradiz e busca ascensão e prestígio social em uma sociedade de aparências:

Nesse ramo dos conhecimentos humanos tudo está achado, formulado, rotulado, encaixotado; é só prover os alforjes da memória. Em todo caso, não transcendas nunca os limites de uma invejável vulgaridade.

— Farei o que puder. Nenhuma imaginação?

— Nenhuma; antes faze correr o boato de que um tal dom é ínfimo.

— Nenhuma filosofia?

— Entendamo-nos: no papel e na língua alguma, na realidade nada. “Filosofia da história”, por exemplo, é uma locução que deves empregar com frequência, mas proíbo-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por

outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc. (MACHADO DE ASSIS, 1992).

A aversão ao novo, ao diverso, àquilo que pode causar conflito é rechaçada na história. O não pensar e o não contradizer constituem os melhores caminhos para a conquista de uma posição social.

Machado de Assis traduz, por meio da literatura, o que Jessé de Souza traz como fundamento do mito da brasilidade: por um lado, “o elogio da unidade, da homogeneidade, da “índole pacífica do povo brasileiro”, do encobrimento e da negação de conflitos de toda espécie” e, por outro, “a demonização da crítica e da explicitação de conflitos e das diferenças”. (SOUZA, 2009, p. 38).

Quando é impossível o encobrimento e a negação do conflito, há a polarização entre as partes, assim como a abordagem adversarial da controvérsia, transferindo-se a responsabilidade de solução para um terceiro, representado, no caso brasileiro, pela figura patriarcal do Poder Judiciário.

A análise histórica de formação do povo brasileiro revela que a dinâmica estrutural de tratamentos de conflitos traz muito do paradigma competitivo e da abordagem destrutiva. O reflexo é o enfraquecimento da cidadania ativa, democrática e participativa, uma vez que, em um contexto de negação e de terceirização de conflitos, o espaço público de debates e construção coletiva do bem comum enfraquece. Este contexto se reproduz no ambiente escolar.

5.3 O paradigma negativo de tratamento: reflexos no ambiente escolar

Após as análises propostas na pesquisa, conclui-se que o cotidiano das escolas revela a cultura negativa de tratamento de conflitos, sendo este um dos motivos que explicam o aumento da violência escolar e da construção de uma inclusão-excludente.

Segundo Michael Foucault (1994), a instituição escolar reproduz os mecanismos sociais e suas relações de poder, submetendo o indivíduo a forças de adestramento que possibilitem sua adaptação à vida em sociedade.

O “poder disciplinar” é institucionalizado como fundamento da escola, assim como ocorre em outras instituições, como os presídios. A estrutura é pensada para que o sujeito se sinta constantemente vigiado, e, em caso de erro, há punição, que serve de exemplo tanto para o indivíduo quanto para os outros que o assistem. Tal poder age de modo a promover uma homogeneização social, a partir de uma regra que normatiza as ações e os

comportamentos dos sujeitos. Para alcançar tal feito, ela faz uso da dicotomia “punir e recompensar”, que em si precisa diferenciar, hierarquizar. Desta maneira a escola categoriza, fazendo clara distinção do mau e do bom aluno, e passa a tratar os indivíduos a partir dos estigmas que lhes foram imputados.

Foucault (1994), ao estudar os recursos para um bom adestramento, discute três ferramentas as quais considera ser o sucesso deste modelo de poder disciplinar: a vigilância hierarquizada, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierarquizada é compreendida como o olhar externo que controla as ações, um modo de vigiar marcado no ambiente, na estrutura. Ao observar o espaço da escola é possível notar a presença de seguranças e vigias; salas onde a única saída leva a grandes corredores, de fácil observação; câmeras; dentre outros recursos. Na sala de aula, o olhar vigilante parte do professor, que, à frente e em pé diante da turma, possui um campo de visão ampliado. (BISPO; DE LIMA, 2014).

Já a sanção normalizadora está contida em todo este olhar e nesta maneira de vigiar. A introjeção das normas acaba por tornar os sujeitos “vigilantes de si” – atualmente mais ainda, com o advento das tecnologias que permitem o vigiar permanente. Qualquer comportamento é passível de registro no “Big Brother” da realidade. Nas palavras de Foucault:

As instituições disciplinares produziram uma maquinária de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. Nessas máquinas de observar, como subdividir os olhares, como estabelecer entre eles escalas, comunicações? Como fazer para que, de sua multiplicidade calculada, resulte um poder homogêneo e contínuo? (FOUCAULT, 1994).

Os indivíduos começam a introjetar as regras que a eles foram dadas como normas. Mas, quando o sujeito não se amolda à regra ele, é rebaixado e degradado. Neste contexto, as escolas buscam formas de punir, mesmo que tragam discursos de recompensa, como mecanismo de supressão de conflitos.

O último recurso, o exame, combina elementos de ambas as ferramentas, tornando-se um método eficiente para qualificar, classificar e rebaixar.

A escola tem ampliado cada vez mais suas formas de disciplinar e, conseqüentemente, limitar o comportamento de seus aprendizes. O poder disciplinar, assim, não é apenas o aspecto punitivo do sistema educacional. Ele é uma ordenação, do espaço, do tempo, dos conteúdos ministrados, pensado e estruturado de forma a tornar

desnecessário o aspecto punitivo ao permitir o maior controle das ações e dos pensamentos dos que estão a ele submetidos. Dentro desse contexto, fundado sob os signos da autoridade tradicional e do poder disciplinar, a escola transmuda-se em instituição que não permite o questionamento ou a contestação. (DINIZ, 2014, p. 32).

A imposição de normas de conduta produz uma não identificação entre estas e os atores da comunidade escolar (principalmente os estudantes), uma vez que as regras de convivência não fazem sentido para eles e/ou não são includentes. Professores se sentem ameaçados e sobrecarregados pela pesada responsabilidade de promoção de justiça social. A maior parte dos atores não reconhece o espaço educacional como um espaço seguro. Os laços afetivos são frágeis e a tensão paira no ambiente. Nesse cenário, o não cumprimento das normas e a manifestação de violências não se encontram mais na esfera do “se”, mas do “quando”. É tudo uma questão de tempo.

Regras são violadas e, em algumas vezes, os “culpados” são identificados, sendo aplicadas sanções. Após o cumprimento da “penalidade”, o “sujeito indisciplinado”, também reconhecido como “aluno problema”, retorna ao ambiente conflitivo - que não havia mudado - e ali, ocorrerão novas violações. Há pouca responsabilização, pouca reparação de dano, e pouca restituição de laços de convivência. A escola continua a existir, mas não constitui a identidade de nenhum dos atores que a compõem.

Se não me pertence, qual o interesse em cuidar? Se não há espaço de voz, por que devo ouvir? Se ninguém me respeita, por que eu irei respeitar alguém? Se dizem que eu sou mau aluno, não era assim que deveria me comportar? Se não há segurança e valorização, como e por que exercer um bom trabalho? Se não há desejo, qual o sentido da educação? Por que eu devo estar na escola? Essas são algumas perguntas que circundam o imaginário dos atores da comunidade escolar, motivando muitas das controvérsias que ocorrem no ambiente²⁸.

Como visto, na medida em que a escola se universaliza, é cada vez maior o período de permanência do aluno na instituição. O encontro da diversidade e o convívio com as diferenças geram inúmeros conflitos (SILVA, 2014), definidos como aqueles que acontecem no espaço próprio da escola ou com seus atores diretos, quer sejam alunos, educadores, técnicos/funcionários e/ou comunidade/família. Envolvem “toda opinião divergente ou maneira

²⁸ O cotidiano relatado na pesquisa teve como base as experiências vividas pela pesquisadora nos anos de 2014 e 2015, nos quais foram realizadas iniciativas – promovidas pelo Programa RECAJ UFMG - tanto com educadores do Estado de Minas Gerais, quanto com a Escola Municipal Salgado Filho, em Belo Horizonte, MG. O objetivo de tais ações é a educação em solução de conflitos nas escolas para a promoção do acesso à justiça e formação cidadã.

diferente de ver ou interpretar algum acontecimento e que resultaria da diferença de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, considerando ser parte integrante da vida e da atividade social.” (CHRISPINO, 2007, p. 16 -20).

A tabela abaixo, criada com base na teoria de Martinez Zampa (2005, p. 31-35), ilustra um modelo classificatório para os conflitos escolares. Nela estão expostas as dinâmicas mais comuns entre os atores, assim como as divergências recorrentes entre eles.

Tabela 6 - Tipos e causas do conflito escolar, segundo Martinez Zampa

Tipo de Conflito	Causas do conflito
Entre docentes	Falta de comunicação; interesses pessoais; questões de poder; conflitos anteriores; valores diferentes; busca de “pontuação”; conceito anual entre docentes; não-indicação para cargos de ascensão hierárquica; divergência em posições políticas ou ideológicas.
Entre alunos e docentes	Não compreensão das aulas; notas; divergência sobre critério de avaliação; avaliação inadequada (na visão do aluno); discriminação; falta de material didático; falhas na comunicação (não ser ouvido, compreendido, interpretado corretamente); desinteresse pela matéria de estudo.
Entre alunos	Mal entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; bullying; uso de espaços e bens; namoro; questões relacionadas à sexualidade; perda ou dano de bens escolares; eleições (de variadas espécies); viagens e festas.
Entre pais, docentes e gestores	Agressões ocorridas entre alunos e entre professores; perda de material de trabalho; associação de pais e amigos; cantina escolar ou similar; falta ao serviço pelos professores; falta ou deficiência de assistência pedagógica pelos professores; critérios de avaliação, aprovação e reprovação; uso de uniforme escolar; não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Fonte: Elaborada pela autora

Quando as controvérsias que ocorrem na comunidade escolar são analisadas sob a ótica da cultura de tratamento de conflitos do ocidente e do Brasil, percebe-se que os paradigmas adversarial e competitivo constituem-se como fatores de agravamento da violência, uma vez que as diferenças e as situações de embate são consideradas como algo

negativo, gerando a desestruturação, o rompimento de laços sociais e a perpetuação de atos cíclicos de agressão.

É interessante notar que o Sistema Disciplinar ou Regimento da maioria das escolas adotou historicamente o modelo penal, de cunho retributivo, e não o civil. Em geral, a cada infração disciplinar corresponde um castigo (pena) – advertência, suspensão, encaminhamento ao Conselho da Escola. Como no sistema penal, as punições na escola existem porque houve a transgressão e porque se quer dissuadir novas transgressões. A medida em que as punições previstas no Sistema Disciplinar deixaram de ter qualquer efeito coercitivo sobre os alunos, que não encaram como castigo as advertências e suspensões, algumas escolas passaram a recorrer ao Sistema de Justiça para garantir a ordem - daí os Boletins de Ocorrência. Ou seja, o fato de que as punições disciplinares não mudavam o comportamento dos alunos, foi interpretado não como um sinal de que punições não levam à aprendizagem e não mudam comportamento, mas como um indício de que as punições não estavam funcionando por serem leves demais. Portanto, era preciso recorrer a métodos mais drásticos, como encaminhar alunos adolescentes transgressores às Delegacias de Polícia. (SANTANA, 2011, p. 51).

A ideia clássica de educação: renunciar a algo próprio para conseguir um bem superior, o pertencimento social à cultura como instrumento de desenvolvimento pessoal, se opõe hoje, mais do que nunca, à promoção do individualismo - cada um é proprietário de sua identidade (sexual, religiosa, cultural), de seu estilo de vida, de sua humanidade, e, portanto, não tem que dar satisfação ao outro. A legitimidade de sua existência é pautada somente naquilo que é privado, não há uma dimensão pública. O indivíduo se orienta não por deveres coletivos, mas sim pelo alcance de sua máxima satisfação. (UBIERTO, 2011, p. 23).

O cartunista Alexandre Beck, criador do personagem Armandinho, expõe de forma crítica a inserção da cultura de consumo e mercantilização da educação na charge abaixo:

Figura 3 - A mercantilização da educação



Fonte: BECK, 2016

A ilustração da preparação do aluno como um “produto” a ser consumido revela o esvaziamento do espaço escolar como um ambiente de formação cidadã, passando a ser considerado um local de preparação para o mercado, que é caracterizado pela competição, desigualdade de oportunidades e de acesso.

O silenciamento das palavras e a supressão dos conflitos representam o abafamento de sinais úteis, que indicam a iminência de um colapso catastrófico (DEUSTSCH, 1973), realidade já vivenciada nas escolas brasileiras.

É necessário, portanto, analisar a crise da educação e da formação cidadã nas escolas sob a ótica positiva e criativa, qual seja, como oportunidades de reestruturação e de mudança. A crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas. “[...] Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona”. (ARENDRT, 1979).

Se o aumento da violência escolar decorre tanto da **cultura negativa de tratamento dos conflitos** quanto da **ausência de espaços públicos para o diálogo e para a construção de normas que acolham a diversidade** é fundamental reestruturar o paradigma de tratamento dos conflitos escolares para a efetivação da formação cidadã.

6 EDUCAÇÃO EM SOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS: desvelando mais aspectos da revolução democrática de justiça

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela "Long Walk to Freedom", (MANDELA, 1995)

Como implementar, na prática, a educação para a cidadania em contextos sociais e econômicos bastante diversificados?²⁹

Soluções para a efetivação material do direito à educação e para a consolidação do aprender a viver nas escolas já têm sido trabalhadas no contexto internacional e nacional.

Como visto, as “Conclusões e Proposições de Ação” da 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE) reforçam a necessidade de elaboração de políticas públicas e ações para a diminuição da violência, promoção da cooperação e cultura do diálogo nas escolas.

A necessidade de resgate da formação cidadã foi reconhecida na CIE como fundamental para a interação dinâmica, a construção da identidade de grupo, da identidade local, da elaboração de métodos e de práticas institucionais que, ativamente, promovam diversas formas de participação sociais e democráticas. Tais conclusões constituem um patrimônio sólido de afirmações e proposições educativas em um amplo conjunto de países e no seio da comunidade mundial dos ministros da Educação. (UNESCO, 2003, p. 105).

“Aprender a viver juntos” não deveria basear-se na hipótese errônea de que seria possível a existência de um mundo sem conflitos ou de que nenhuma forma de diferença faria apelo a reações negativas. No decorrer das últimas décadas, a noção de “direito à educação” passou por uma considerável evolução. A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama que cada um tem direito à educação. A Declaração adotada pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, em 1990, lembra que cada pessoa — criança, adolescente ou adulto — deveria beneficiar-se de uma educação que correspondesse a suas necessidades educativas básicas. Assim, a partir de Jomtien, a noção “direito à educação” já não está focalizada na oferta educativa — o que a sociedade deveria colocar à disposição —, mas na demanda: qual é a necessidade dos indivíduos e como satisfazer tais necessidades? O Devemos compreender melhor a natureza dos conflitos e adquirir melhores competências para gerenciá-los, evitando que estes degenerem em violência ou opressão. Devemos aprender a aceitar a realidade de que os outros são diferentes; ora, a realidade é que seja pouco

²⁹ A pergunta que orienta a presente pesquisa é a mesma abordada 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação. “Como a comunidade educativa pode contribuir, do modo mais eficaz possível, na educação para a cidadania? Estas questões suscitam desafios específicos, em particular, ao serem abordados: • os novos papéis e responsabilidades dos professores; • a participação e a prática direta da vida cívica em diversas situações pedagógicas; • uma convergência das mensagens educativas e dos valores transmitidos pela escola e pela sociedade em geral (e a mídia, em particular); • as possibilidades e os limites da utilização das TIC; • a importância a ser atribuída à construção de redes de cidadania que sejam acessíveis.”(UNESCO, 2000, p. 54).

provável que eles venham a modificar-se justamente para nos darem prazer. “Aprendermos a viver com os outros” implica o reconhecimento de seu direito de permanecerem “outros”. John Daniel, Diretor-Geral Adjunto para a Educação. (UNESCO, 2003, p. 41).

Conforme os debates ocorridos na Conferência, as escolas deveriam:

- a) Promover a participação dos alunos e das associações de alunos nas decisões internas da escola;
- b) Desenvolver uma ética institucional que venha a incentivar o diálogo, a cooperação e as relações democráticas, além de cooperar com as famílias, as comunidades e o entorno social;
- c) Promover, no nível de cada estabelecimento escolar, a educação para a cidadania democrática focalizada não só na transmissão de valores, mas também na aquisição de conhecimentos e na possibilidade de serem vividas, cotidianamente, experiências de práticas democráticas.

Todas essas ações dialogam com o conceito de formação cidadã adotado na pesquisa, qual seja, uma educação que garanta a efetivação de direitos infanto-juvenis no ambiente escolar, para a promoção do bem-estar comum, para a proteção integral de crianças e adolescentes; para a participação democrática e solidária no espaço público escolar; e para a construção de normas de convivência que respeitem a diversidade.

A cidadania democrática e participativa não pode ser construída em um espaço de perpetuação de violências, pois em tais ambientes não há liberdade para a manifestação de opiniões diversas e a promoção de igualdade entre os sujeitos. Se é pela cidadania que há a democratização das relações para a sustentação da diversidade, são necessários: “a) desocultação das variadas formas de violências; b) resgate do ‘princípio de comunidade’; c) relações horizontalizadas e coextensivas; d) estímulo ao desenvolvimento de competências individuais, interpessoais e coletivas.” (GUSTIN, 2005, p. 198).

A LDB estabelece, em seus artigos 32 e 35, as iniciativas a serem adotadas no ensino fundamental e médio para a promoção da formação cidadã, sendo as mais relevantes para este estudo:

- a) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- b) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

- c) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- d) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- e) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996)

Apesar de elencar os processos de formação essenciais para o desenvolvimento da cidadania e do direito à educação, a LDB não problematiza a estrutura de solução de conflitos adotada nas escolas. Como afirmado por Deutsch (1973), a deficiência em tal formação é prejudicial, na medida em que, na esfera interpessoal, a maioria de nós recebe treinamento considerável para manter ou suprimir um conflito e temos instituições elaboradas para lidar com relações adversárias [...] Em contraste, há pouco treinamento formal nas técnicas de resolução construtiva de conflito e os recursos institucionais para ajudar pessoas a resolver conflitos são mesmo escassos.

Mediante o contexto apresentado – de aumento da resposta violenta aos conflitos escolares, devido à adoção majoritária do paradigma competitivo e destrutivo de tratamento das divergências – defende-se nesta pesquisa que a implementação prática da formação cidadã perpassa pela transformação da estrutura de administração dos conflitos no ambiente escolar, do destrutivo para o construtivo, chamando “à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão das diferenças são para sempre.” (CHRISPINO, 2007, p. 22).

Para compreender em que consiste a educação em solução de conflitos voltada à cooperação, assim como a construção da cultura restaurativa, é necessário afirmar a escolha da educação como caminho possível para a efetivação do acesso à justiça infanto-juvenil.

6.1 A educação em solução de conflitos e a “revolução democrática de justiça”: caminhos para a efetivação de direitos e para a formação cidadã infanto-juvenil

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) dispõe sobre o acesso à justiça em seu artigo 37, afirmando que “Todos os jovens têm direito de viver em um ambiente seguro, sem violência, com garantia da sua incolumidade física e mental, sendo-lhes asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para seu aperfeiçoamento intelectual, cultural e social”. Da mesma forma, o ECA e a CRFB/88 tratam do dever do

Estado, da família e da sociedade na proteção integral de crianças e adolescentes, sendo estes compreendidos como sujeitos plenos de direito.

A promoção de um ambiente seguro, onde os direitos sejam garantidos, pressupõe a erradicação da violência como resposta aos conflitos escolares. Para tanto, é necessária uma revolução democrática de justiça dentro das escolas.

6.1.1 A Revolução democrática de justiça em Boaventura

Compreende-se que a efetivação do direito de acesso à justiça não está restrita à esfera formal de acesso ao Poder Judiciário, uma vez que sua concreção é complexa e multidimensional. Isto significa que não há apenas uma dimensão jurídica neste direito, mas também sociológica, psicológica, pedagógica, dentre outras. Kazuo Watanabe (2009) afirma que o acesso à justiça, em sua concepção ampla, implica um novo método de pensamento, segundo o qual a ordem jurídica deve ser estruturada sob a perspectiva do povo. Isto significa que a efetivação de acesso à justiça está ligada à efetivação de direitos, por meio da consolidação de políticas públicas. (AVRITZER, 2014).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2011), as promessas da modernidade, de acesso à igualdade, à liberdade e à fraternidade não se cumpriram. Ao contrário, os Estados Democráticos são marcados pela exclusão social, pela desigualdade e pela degradação ambiental, geradas por uma sociedade moldada por processos de uniformização, igualização e homogeneização. Nesse modelo de sociedade, o poder absoluto toma o lugar de uma democracia emancipatória e a cidadania participativa perde seu espaço para uma cidadania passiva, exercida somente em épocas eleitorais.

Desde a década de 80, o Poder Judiciário assumiu o protagonismo político, justificado tanto pela necessidade mercadológica de um judiciário eficaz, rápido e independente, quanto pela precarização dos direitos socioeconômicos. Na redemocratização do Brasil, em 1988, “o novo marco constitucional deu maior credibilidade ao uso da via judicial como alternativa para alcançar direitos.” (SANTOS, 2011, p. 14).

Contudo, as expectativas acerca do sistema judiciário como o órgão apto a resolver o problema que outras instâncias não solucionam são igualmente problemáticas, uma vez que o Poder Judiciário não consegue – nem deve - absorver todas as demandas sociais. Em uma democracia em equilíbrio, os três Poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – atuam em conjunto com a sociedade para a promoção dos direitos, não havendo sobrecarga de nenhuma das esferas. Além disso, variados métodos de solução de conflitos revelam

uma sociedade madura e que exerce sua cidadania, no que tange à compreensão de que nem todas as demandas são solucionadas por uma via de acesso à justiça – o processo judicial.

Nas palavras de Luis Alberto Warat,

A cidadania está reduzida a indivíduos que participam indiretamente na produção das decisões do Estado, para logo delegar-lhe a missão de decidir seus próprios conflitos. É um cidadão que renuncia a administrar seus próprios conflitos, porque foi forçado a crer que era melhor que o Estado, que ele ajudava indiretamente, fosse o que tomasse medidas coercitivas sobre suas próprias situações de insatisfação. [...] Chegou a hora de devolver à cidadania e aos Direitos Humanos suas possibilidades de humanizar nossa relação com os outros, principalmente, por intermédio de um Direito comprometido com a humanização de suas funções nos conflitos, o Direito da mediação. (WARAT, 2001, p. 161).

Para o alcance dos ideais democráticos da modernidade é necessário, segundo Boaventura, adotar uma postura emancipatória, crítica e radical das concepções dominantes do direito. O “novo senso jurídico comum” seria essa nova forma de pensar o direito, trazendo em seu bojo o pluralismo jurídico, o caráter político e a ampliação da compreensão do direito “como princípio e instrumento universal da transformação social politicamente legitimada.” (SANTOS, 2007, p.7). Além disso, é preciso promover a reconfiguração do papel da principal instância de solução de conflitos na modernidade, o tribunal, assim como a consolidação do direito como princípio e instrumento de transformação social politicamente legitimada.

A revolução democrática de justiça, segundo o Autor, operaria em diversos âmbitos, envolvendo: a. reformas processuais; b. novos mecanismos e novos protagonismos no acesso à justiça; c. novas organizações e novas instituições judiciárias; d. revolução na formação de magistrados desde as faculdades de Direito até a formação permanente; e. uma relação mais comprometida com os movimentos e organizações sociais; f. uma relação de poder judicial mais transparente com o poder político e a mídia; g. uma cultura democrática e não corporativista.

Para os fins desta pesquisa, importa a revolução na formação jurídica e a capacitação jurídica do cidadão.

6.1.2 A educação em solução de conflitos e a formação cidadã nas escolas

A proposta do trabalho é ampliar as lentes da revolução democrática de justiça de Boaventura, estendendo seus valores ao ensino básico, de modo a promover um repensar das formas de solução de conflitos nas escolas. Isto porque a mudança do paradigma de

justiça de uma sociedade perpassa pela reestruturação cultural e ideológica de todos, a começar pelas crianças e adolescentes.

É necessário compreender que

O conflito é constitutivo da democracia: na ordem democrática o conflito não é uma anomalia a ser combatida. Na democracia, as pessoas que pensam diferente não são inimigas, a quem queremos derrotar ou excluir, mas representam diferentes modos de ver, com os quais devemos conviver, respeitar e construir consensos, projetos comuns que somos capazes de colocar acima de nossas divergências”. (WERNECK, 2000, p. 720).

A ampliação do acesso ao saber possibilita aos indivíduos de uma sociedade o pensar criativo³⁰ sobre novas soluções para a construção de um ambiente mais justo e democrático, uma vez que a informação produz empoderamento. Nas palavras de Paulo Freire, “quanto mais (o sujeito) refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” (FREIRE, 1979, p. 19).

O novo modelo de educação estrutura-se na formação do sujeito para lidar com a complexidade e novos desafios de uma sociedade democrática marcada por desigualdades. Para tanto, visa promover a consciência crítica que considere a aspiração de igualdade assim como o respeito pela diferença.

Como toda revolução pressupõe a demolição de bases antigas, Boaventura (2011) defende a desconstrução da cultura de culpabilização do outro, de desresponsabilização sistêmica e da cultura autoritária, na qual quem tem poder, tem privilégios. Em substituição ao paradigma individualista e adversarial, é proposta uma educação pautada na defesa dos direitos humanos, na cooperação para a solução de conflitos e a elaboração normativa, no diálogo e na colaboração interdisciplinar. Tal modelo dialoga com os dois objetivos da formação cidadã, e, por isso, constitui um caminho para sua efetivação nas escolas.

³⁰ Pensamento criativo. O processo criativo tem sido descrito como consistindo em várias fases sobrepostas. Apesar de vários Autores diferirem levemente na caracterização das fases, todos sugerem uma sequência parecida com (1) um período inicial que leva à experiência e ao reconhecimento de um problema que seja suficientemente estimulante para motivar esforços em ser resolvido; (2) um período de esforço concentrado para resolver o problema por meio de ações rotineiras, prontamente disponíveis ou habituais; (3) uma experiência de frustração, tensão e desconforto que se segue à falha de processos costumeiros de resolver o problema e leva a um desvio temporário em relação a ele; (4) a percepção do problema de uma perspectiva diferente e sua reformulação de uma forma que permita novas orientações para o surgimento de uma solução; (5) o aparecimento de uma tentativa de solução em um momento de perspicácia, frequentemente acompanhado de uma sensação de alegria; (6) a elaboração da solução e seu teste contra a realidade; e finalmente (7) a comunicação da solução a públicos relevantes. (Deutsch construiu baseado nas teorias do pensamento criativo de Stein (1968)).

Para a consolidação de uma cidadania que promova a alteridade, a autonomia na gestão de controvérsias e a convivência sustentável³¹, é necessário problematizar como a implementação das formas consensuais de solução de conflitos se dará nas escolas.

A inserção pontual e descontextualizada de um método, sem a modificação estrutural da instituição e a educação de seus atores, não se configura como suficiente para promover uma mudança na cultura de tratamento de conflitos escolares.

6.2 A autonomia como pressuposto para a educação em solução de conflitos e para a formação cidadã

A LDB estabelece, no artigo 26, §9º, que os “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares”.

Contudo, a educação em solução de conflitos não pode restringir-se ao modelo tradicional de “ensino bancário” (FREIRE, 1996), segundo o qual o conhecimento é a mercadoria a ser depositada, transferida e transmitida; o educador é aquele que detém o poder do conhecimento, sendo responsável por transmitir conteúdos domesticadores; e o educando é o receptor/depositário das informações, ocupando a posição do “nada saber”.

O ensino bancário pressupõe que o aprendiz atue como sujeito passivo, devendo memorizar, repetir e reproduzir o “conhecimento recebido”. Isto dificulta a formação de um saber dialógico e de uma consciência crítica, essenciais para o ser humano que vive em constante transformação. (COSTA; ORSINI, 2014).

Além disso, se a formação se volta à cidadania, é necessário que ela promova a participação, o debate, a construção coletiva de saberes para o bem comum. Neste modelo, todos os atores da comunidade escolar precisam participar de forma ativa e livre em um espaço aberto de manifestação de opiniões. Para ser transformadora, é preciso que exista a promoção da autonomia dos sujeitos. É nesta perspectiva que Paulo Freire desenvolve a “Pedagogia da Autonomia” (1996), uma teoria voltada à construção de uma educação libertadora, pautada na: curiosidade, dialogicidade; responsabilidade; participação; abertura

³¹ Como dito, por sustentabilidade adota-se o conceito desenvolvido por Juarez de Freitas (2011), que defende a sustentabilidade não só como um princípio constitucional referente ao campo ambiental, mas sim dotado de um caráter pluridimensional, com um modelo inclusivo das dimensões social, ética e política. O Autor define a sustentabilidade como “o princípio que determina, independentemente de regulamentação legal, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar físico, psíquico e espiritual, em consonância homeostática com o bem de todos”.

ao saber do outro; ética; habilidade de análise crítica; corporificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento do ser e da constante construção pela convivência; respeito à autonomia do ser do educado; bom senso; apreensão de realidade; compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo; necessidade de tomada consciente de decisões; disponibilidade para o diálogo e para a escuta e o querer bem ao outro.

Na aprendizagem voltada à promoção da autonomia, os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 14). Nesse cenário, o professor deixa transparecer aos educandos que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 15). Na pedagogia da autonomia, a escola tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16).

A importância da autonomia e do equilíbrio entre a esfera privada e a pública é ressaltada por Habermas como fundamental para preservação da vivência corresponsável em comunidade e da coesão social:

[...] para a preservação e o aprimoramento das condições necessárias para as formas de vida escolhidas pelas pessoas, a autonomia privada e a autonomia pública são mutuamente dependentes. Intuitivamente, notam que somente alcançam uma regulamentação equitativa de suas autonomias privadas se fizerem um uso apropriado de sua autonomia cívica, e que, inversamente, só estão capacitadas a fazê-lo a partir de uma base social que as torna, como particulares, suficientemente independentes. Elas aprendem a conceber a cidadania como o suporte para uma dialética entre igualdade legal e igualdade efetiva, de onde as condições de vida justas e adequadas para todas elas poderá emergir. (HABERMAS, 1995, p. 98).

A adoção da pedagogia da autonomia para a inserção da educação em solução de conflitos nas escolas é fundamental, uma vez que ela promove a construção conjunta de saberes, contribuindo, portanto, para a vivência sustentável em comunidade e a manutenção das diversidades.

6.3 A mudança do paradigma de tratamento de conflitos escolares como pressuposto para a formação cidadã: do modelo disciplinar às práticas restaurativas

Como estudado, os conflitos são naturais das interações em sociedade. Quanto maior a diversidade mais conflitos existirão, devido às divergências de posicionamento, valores, opiniões e culturas.

As respostas positivas ou negativas aos conflitos são o que determinam as consequências advindas dos mesmos: transformação ou destruição de realidades.

Na análise do contexto escolar, concluiu-se que um dos fatores que explica o aumento da violência é o paradigma destrutivo de tratamento de conflitos adotado no Brasil, que traz como resultado a aniquilação de tudo o que é divergente - além de uma cultura de desresponsabilização e de culpabilização do outro. A violência e o extermínio das diferenças, assim como a terceirização da solução de todo e qualquer conflito, constituem fatores que ameaçam a cidadania e a solidariedade em uma comunidade, uma vez que esvaziam os espaços de debate para a produção de normas de vivência, a promoção de direitos e do bem comum.

Sendo os conflitos escolares de natureza relacional e continuada, uma vez que os atores envolvidos continuarão a conviver juntos após a ocorrência do fato, é fundamental implementar um modelo que promova a cooperação, e não o acirramento das disputas.

É preciso criar, na escola, um clima de respeito que favoreça o desenvolvimento de uma cultura democrática, oferecendo um modo de funcionamento da instituição que venha estimular a participação dos alunos na tomada de decisão, além de uma definição compartilhada dos projetos e das atividades de aprendizagem. (UNESCO, 2003, p. 102).

E qual seria este modelo?

Segundo Miriam Abramovay (2003), a violência interna à escola, que está no cotidiano da sala de aula e faz parte do sistema educacional, surge pela má administração dos conflitos no cotidiano da instituição.

Como visto, o sistema escolar é pautado na lógica disciplinar e punitiva. Na ocorrência de um conflito identificam-se os envolvidos, “apura-se” o caso para a descoberta do “culpado”, e assim uma sanção é aplicada. A linguagem, inclusive, assemelha-se muito à linguagem policial: há o registro de ocorrências, o aluno tem seu boletim preenchido e penalidades devem ser cumpridas.

A insustentabilidade desse modelo é revelada na medida em que as tensões e conflitos dentro da escola não são mais silenciadas pelo poder de controle. A tensão

excessiva “reduz os recursos intelectuais disponíveis para se descobrir novas maneiras de se lidar com um problema (...). A intensificação do conflito é o resultado provável, na medida em que o raciocínio simplista e a polarização do pensamento levam os participantes a enxergarem suas alternativas como sendo limitadas à vitória ou à derrota.” (DEUTSCH, 1973).

A não modificação da estrutura de tratamento de conflitos nas escolas tem como resultado fatalístico a falência da própria instituição, uma vez que o conflito, quando tratado de forma destrutiva, é caracterizado por uma tendência à expansão e à intensificação:

A expansão ocorre em várias dimensões do conflito: o tamanho e o número das questões imediatamente envolvidas; o número de motivos e participantes implicados em cada lado da questão; o tamanho e o número dos princípios e precedentes que parecem estar em risco; os custos com os quais os participantes estão dispostos a arcar em relação ao conflito; o número de normas de conduta moral que se derrogam no comportamento para com o outro lado; e a intensidade de atitudes negativas para com o outro lado. (DEUTSCH, 1973).

Quanto mais escalonado o conflito, menor o espaço para a cidadania, uma vez que “dentro de cada uma das partes conflitantes, há uma crescente pressão por uniformidade de opinião e uma tendência da liderança e do controle serem tomados por elementos militantemente organizados para sustentar o conflito por meio de combate e serem afastados daqueles mais conciliatórios.” (DEUTSCH, 1973).

Na contramão do paradigma adversarial e competitivo de tratamento de conflitos, tem sido pensado um novo modelo de regulação social escolar, pautado na cooperação, no diálogo, na autonomia, na responsabilização dos sujeitos pelos seus atos, na restauração de danos causados em caso de conflitos, na reintegração social e no reestabelecimento de vínculos.

Todos esses valores corroboram para a efetivação das diretrizes expostas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei nº 13.005 como objetivos da educação quais sejam:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

O fomento de uma educação de qualidade perpassa, segundo a Meta 7 do PNE, pela garantia, pelo Poder Público de:

[...] políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (BRASIL, 2014).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) indica, na diretriz 19 do Eixo Orientador V - Educação e Cultura em Direitos Humanos - a necessidade do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Para tanto, é previsto o desenvolvimento:

e. (...) de ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar. (BRASIL, 2010, p. 192).

E o que seria uma escola restaurativa?

O conceito de Justiça Restaurativa foi criado pelo teórico Howard Zehr (2008), como resposta à lógica retributiva do sistema penal. O Autor a define como uma mudança de lentes sobre um sistema de justiça, de modo a promover a aproximação e encontro entre pessoas, a participação social, a corresponsabilização de sujeitos, a inserção da comunidade na construção de soluções de conflitos, a restauração de laços sociais, a compensação de danos e a construção de compromissos para a estruturação de um bem viver que seja harmônico, cidadão e democrático.

Segundo Zehr, o paradigma tradicional de solução de conflitos, em caso de violação de normas, baseia-se em uma lógica retributiva, segundo a qual as consequências da ação são pré-determinadas, de forma que vítima e ofensor pouco participam da solução aplicada ao caso concreto. (ZEHR, 2008, p. 86). A punição é determinada pelo grau de culpa do indivíduo e não há reparação do dano específico causado, uma vez que a punição ao caso é pré-determinada por lei. Tem-se que o paradigma da Justiça Retributiva já não corresponde eficazmente às complexidades dos conflitos sociais e não cumpre um papel de implicação da comunidade na prevenção, gestão e solução dos conflitos protagonizados por crianças e adolescentes.

Em um cenário plural, no qual há a vigência do princípio constitucional da proteção integral, a Justiça Restaurativa emerge como possibilidade a ser implementada como uma política pública de acesso e efetivação de direitos.

As práticas restaurativas compreendem um conceito ampliado de justiça, e, assim, transcendem a aplicação meramente judicial de princípios e valores da Justiça Restaurativa. Além do campo da justiça institucional, as reflexões propostas pelo modelo Restaurativo permitem visualizar e reconfigurar a forma como atuamos nas atividades judicativas que exercemos quotidianamente, em nossos relacionamentos, nas instâncias informais de julgamentos, em ambientes como a família, escola ou trabalho. (SOBRE...2016).

A escola restaurativa é específica quanto à necessidade de enfoque nos processos – não somente nos resultados - realizados nas instituições escolares para a concretização dos objetivos da educação. Para tanto, Estado e comunidade escolar, mediados pelo diálogo, são convocados para reconstrução multicultural da escola, seus conteúdos e regulações, de modo a promover a autonomia, os direitos humanos e um bem viver que seja harmônico, cidadão e democrático. Isso implica um repensar da instituição como espaço público de decisão coletiva, simultaneamente coeso e rico em diversidade. É através da construção da solidariedade que as escolas estimulam a constituição da base do bem-estar individual, da resiliência, do desenvolvimento social e da cidadania produtiva, nutrindo relações positivas dentro da comunidade escolar e da comunidade mais ampla.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com tal realidade trazem o diálogo permanente aos relacionamentos construídos, objetivando ouvir as diferenças, exercer a liberdade de pensamento e de expressão, assim como educar para a assertividade da comunicação entre todos os atores. Em tais instituições, são abertas oportunidades para o debate de soluções criativas para as divergências existentes, assim como para a construção das regras de convivência. (CHRISPINO, 2007, p. 23).

A inserção da Justiça Restaurativa nas escolas transforma o paradigma retributivo em restaurativo, o competitivo em cooperativo, empoderando aqueles envolvidos em um conflito, quais sejam: vítima, ofensor e comunidade.

A adoção deste paradigma de solução de conflitos ocorre de diversas maneiras, dentre eles a inserção de programas ou processos restaurativos nas instituições, conforme conceituado pelo Conselho Econômico e Social das Nações, por meio de Resolução 2002/12:

1. Programa restaurativo: se entende qualquer programa que utilize processos restaurativos voltados para resultados restaurativos.
2. Processo Restaurativo: significa que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, participam coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. O processo restaurativo abrange mediação, conciliação, audiência e círculos de sentença.
3. Resultado restaurativo: significa um acordo alcançado devido a um processo restaurativo, incluindo responsabilidades e programas, tais como reparação, restituição, prestação de serviços comunitários, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e logrando a reintegração da vítima e do infrator. (ONU, 2002).

As práticas restaurativas³² são, portanto, formas de gerenciamento de conflitos, através das quais um “facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas num conflito, a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição em relação de cooperação.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, p. 21).

Pedro Scuro Neto, ao comparar os paradigmas de solução de conflitos, demonstra as diferenças entre as duas abordagens de justiça, como ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 7 - Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa: pressupostos
(continua)

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Infração: noção abstrata, infração à lei, ato contra o Estado	Infração: ato contra pessoas, grupos e comunidades
Controle: Justiça Penal	Controle: Justiça, atores, comunidade.
Compromisso do infrator: pagar multa ou cumprir pena	Compromisso do infrator: assume responsabilidades e compensar o dano
Infração: ato e responsabilidade exclusivamente Individuais	Infração: ato e responsabilidade com dimensões individuais e sociais
Pena eficaz: a ameaça de castigo altera condutas e coíbe a criminalidade	Castigo somente não muda condutas, além de prejudicar a harmonia social e a qualidade dos relacionamentos
Vítima: elemento periférico no processo legal	Vítima: vital para o encaminhamento do processo judicial e a solução de conflitos
Infrator: definido em termos de suas deficiências	Infrator: definido por sua capacidade de reparar danos

³² É importante ressaltar que elas não são soluções para todos os problemas, mas são ferramentas úteis a possibilitar uma melhoria nos relacionamentos de forma a alterar os seguintes paradigmas: elas levam a mudanças diretas no campo das inter-relações; mostram aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio; buscam a restauração das relações; guiam as pessoas a lidar com os conflitos de forma diferenciada, pois ao desafiar tradicionais padrões punitivos, passa-se a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, 2012, p. 21)

Preocupação principal: estabelecer culpa por eventos passados (Você fez ou não fez?)	Preocupação principal: resolver o conflito, enfatizando deveres e obrigações futuras. (Que precisa ser feito agora?)
Ênfase: relações formais, adversativas, adjudicatórias e dispositivas	Ênfase: diálogo e negociação
Impor sofrimento para punir e coibir	Restituir para compensar as partes e reconciliar
Comunidade: marginalizada, representada pelo Estado	Comunidade: viabiliza o processo restaurativo

Fonte: SCURO NETO, 2000 (b), p. 277

Ao pensar na escola, é possível elaborar uma releitura deste quadro, construindo um panorama comparativo entre o modelo atual e o restaurativo:

Tabela 8 – Escola Retributiva e Escola Restaurativa: principais diferenças

(continua)

ESCOLA RETRIBUTIVA	ESCOLA RESTAURATIVA
Papel passivo de crianças e adolescentes na construção do espaço escolar	Papel ativo e espaço amplo de manifestação de crianças e adolescentes na construção do espaço escolar
Escola como espaço de domesticação	Escola como espaço de participação
Valorização do indivíduo e da esfera privada	Valorização da comunidade e da esfera pública, sendo a escola um espaço de convivência das diversidades
Infração/indisciplina: noção abstrata, infração à lei, ato contra o Estado ou as normas escolares	Infração: ato contra pessoas, grupos e comunidades e as normas construídas por todos os atores da escola
Controle: órgãos da justiça, executivos e conselhos administrativos	Controle: Justiça, atores, comunidade escolar.
Compromisso do "Autor": cumprir sanções impostas pela direção escolar, órgãos administrativos e/ou Judiciários	Compromisso do Autor: assume responsabilidades de compensar o dano causado mediante quem sofreu o dano e a comunidade escolar
Infração/indisciplina: ato e responsabilidade exclusivamente individuais	Infração/indisciplina: ato e responsabilidade com dimensões individuais e sociais
Pena eficaz: a ameaça de castigo e isolamento social	Trabalha-se com o conceito de responsabilização e não de culpabilidade

Vítima: participação marginalizada na solução do conflito	Vítima: papel ativo e espaço de voz na solução do conflito
"Autor": definido em termos de suas deficiências	"Autor": definido por sua capacidade de reparar danos
Preocupação principal: estabelecer culpa por eventos passados (Você fez ou não fez?)	Preocupação principal: resolver o conflito, enfatizando deveres e obrigações futuras, assim como a necessidade de sustentabilidade dos laços para uma convivência harmônica. (Que precisa ser feito agora?)
Ênfase na abordagem negativa/adversarial dos conflitos e no esvaziamento dos espaços decisórios.	Ênfase no diálogo e cooperação para a sustentabilidade um bem-estar comum
Impor penalidades para a inibição de comportamentos indesejáveis	Responsabilização de todos os atores, seja na compensação dos danos, seja na restauração dos laços
Comunidade escolar: espectadora e marginalizada. Participação baixa na elaboração das regulamentações e na construção de soluções para conflitos.	Comunidade: viabiliza o processo restaurativo, seja pela participação ativa na solução de conflitos, seja pela elaboração de normas para o bem-estar comum.

Fonte: Elaborada pela autora

Percebe-se que as mudanças propostas para o tratamento dos conflitos não dizem respeito a uma nova disciplina, mas sim a uma reestruturação da escola em sua integralidade. Novas orientações são necessárias para educar indivíduos que sejam capazes de conduzir mudanças a longo prazo, de agir contra as desigualdades e de combater a violência. (UNESCO, 2003, p. 48.49).

A lógica é: na violação de normas e ocorrência de danos, todos os atores reúnem-se e, mediante a atuação de um terceiro facilitador³³, são abordados os fatos do ocorrido, as responsabilidades de todos os envolvidos, e é decidido coletivamente como reparar os danos e restaurar os laços, considerando as necessidades individuais de todos envolvidos, assim como as da coletividade.

³³ Conforme os ensinamentos de Howard Zehr, são três os modelos de aplicação da Justiça Restaurativa mais reconhecidos: os encontros vítima-ofensor (com base no *Victim-offender mediation programs* – VOMs – dos Estados Unidos, desenvolvidos na década de 1970), as conferências de grupo familiares (baseados no *family group conferences*, implantados em 1989 da Nova Zelândia, a partir do *Children, Young Persons, and Their Families Act*) e os círculos de Justiça Restaurativa, os quais somam várias metodologias de processos circulares com base em antigos costumes aborígenes, aperfeiçoados diferentemente de acordo com o contexto onde serão aplicados. (ZEHR, 2012).

No modelo restaurativo, toda a comunidade escolar é chamada à participação ativa e à responsabilidade compartilhada. Seja na solução dos conflitos ou na construção das normas de regulação social, o espaço público é essencial para trabalhar a prevenção, a gestão e a solução de controvérsias. A gestão democrática pressupõe o exercício da autonomia e a participação de todos os segmentos envolvidos com o trabalho da escola, além de incentivar atitudes de respeito à diversidade e de ênfase na cooperação. Tudo isso envolve mudança de cultura, seja nas relações com a rede, com os familiares, os educadores, os funcionários e os estudantes. Como principais vantagens da gestão democrática têm-se: “comprometimento de todos os segmentos com o trabalho da escola; redução das relações manipulativas; instalação de um clima favorável ao trabalho e à aprendizagem; redução da dependência vertical e ampliação da integração horizontal.” (PORTELA; MOURA; BASTOS, 2000, p. 369).

A participação dos pais (por dever legal) e da própria comunidade (enquanto proposta democrática) no momento de se responder aos atos de indisciplina constituem auxílio que não deve ser descartado, notadamente pela ambiência de co-responsabilidade que se instaura e integração direcionada à verdadeira prática da cidadania. Com efeito, o envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade nas questões educacionais se constitui fórmula de participação ditada pela Constituição Federal (os arts. 205 e 227, caput, estabelecem claramente a necessidade da integração entre família, comunidade, sociedade e Estado no processo de educação de crianças e adolescentes, bem como na sua proteção contra toda forma de violência, crueldade ou opressão), sendo que disposições semelhantes são encontradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (cf. arts. 4º, caput; 5º; 17; 18; 53, caput e par. único e 70), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (cf. arts. 2º; 12, inc. VI; 13, inc. VI; 14, caput e inc. II e 29). (NETO, 2000 (a), p. 517).

Como analisado, a inserção de Práticas Restaurativas no ambiente escolar tem como resultado a prevenção de indisciplinas e violências³⁴, para lidar com uma gama de conflitos escolares, desde os mais simples até os mais sérios. Por ser um modelo plástico e em constante construção, diversas são as práticas restaurativas que podem ser utilizadas no contexto escolar, entre outras, o “perguntar restaurativo, o diálogo restaurativo, a mediação escolar, os encontros restaurativos, as conferências restaurativas, os círculos de paz e os círculos restaurativos”. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, 2012, p. 6). Em todas elas, os objetivos propostos são:

³⁴ A inserção das práticas restaurativas no ambiente escolar não exclui a apreciação, pelo Poder Judiciário, de violações à direitos infanto-juvenis. A proposta deste trabalho é demonstrar a possibilidade de construção de um sistema multiportas de justiça e de solução de conflitos, no qual o acesso ao direito possa ser promovido por diversas vias, não só a processual.

- a) ajudar na segurança da comunidade escolar, pois têm estratégias que constroem relacionamentos e capacitam todos da escola para assumirem a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros;
- b) desenvolver competências nas pessoas, pois aumentam habilidades pró-sociais daqueles que prejudicaram outros, ajudando no fortalecimento da personalidade de cada um;
- c) trabalhar valores humanos essenciais, tais como: participação, respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade, como veremos adiante;
- d) restaurar aquela relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima;
- e) responsabilização: as práticas restaurativas permitem que os infratores prestem contas àqueles a quem prejudicaram, habilitando-os a repararem, na medida do possível, os danos causados. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, 2012, p. 6).

Seja qual for a metodologia adotada, conclui-se que o paradigma restaurativo de solução de conflitos escolares dialoga com a cidadania democrática e participativa, uma vez que sua implementação propicia a integração social, a criação de espaços de debate, a construção de normas de convivência pela coletividade e a criação de laços de solidariedade e interdependência para a promoção do bem viver cooperativo.

7 TEMPO DE DIÁLOGO: o compartilhar de experiências na educação em solução de conflitos escolares

Nunca duvide que um pequeno grupo de pessoas conscientes e engajadas possa mudar o mundo. De fato, sempre foi assim que o mundo mudou.

Margaret Mead

A proposta do presente trabalho não é indicar um modelo ideal de solução de conflitos a ser implementado nas escolas, mas sim apontar a necessidade de mudança de paradigmas, assim como alguns caminhos e possibilidades para o alcance dessas mudanças. A cultura restaurativa é plástica e, portanto, permite diversas construções, que se adequam melhor ao contexto onde se desenvolve.³⁵

Neste capítulo serão apresentadas experiências de inserção da formação em solução de conflitos nas escolas que possam servir como inspiração para a elaboração de políticas públicas de efetivação da educação, da formação cidadã e do acesso à justiça infanto-juvenil.

Ressalta-se a relevância da cooperação entre todos os atores da sociedade na construção do direito à educação. Nesse sentido, as Universidades assumem um papel muito importante na proposição de soluções para problemas sociais complexos.

Segundo Boaventura Santos (2008), a “Universidade do século XXI” é aquela que propõe, dentre outras ações, a parceria com escolas públicas na esfera pedagógica e científica para a articulação de ações que promovam a ecologia dos saberes e a cidadania – contribuindo assim para a política pública de educação.

Essa forma de fazer operar o direito à educação resulta do novo paradigma - igualmente contido no corpo constitucional - seguindo os princípios da

³⁵ Hopkins (2004) descreve a abordagem da escola inteira à justiça restaurativa como uma estrutura que monta o quebra-cabeças da vida na escola e descreve um *continuum* de processos restaurativos de complexidade crescente, onde um crescente número de pessoas está envolvido no processo. Especificamente, ela sugere a seguinte gama de respostas: investigação restaurativa; discussão restaurativa em situações desafiadoras; mediação; mediação vítima/infrator; reuniões comunitárias e círculos de solução de conflitos; encontros restaurativos e encontros restaurativos com grupos de familiares. Thorsborne e Vinegrad (2004) utilizam uma abordagem de reuniões de múltiplos níveis, dividindo os processos de encontros em dois grupos: (1) processo pró-ativo que aumenta o ensino e o aprendizado; (2) processo reativo para responder ao mal comportamento. Os processos pró-ativos são administrados através de reuniões em sala de aula que abordam uma gama de assuntos importante para a vida escolar. Os processos reativos incluem: reuniões individuais; reuniões de pequenos grupos; reuniões de classes inteiras e reuniões de grupos grandes. Blood (2004) usa uma abordagem de pirâmide reguladora, descrevendo intervenções universais que abordam a escola inteira e envolvem a capacidade de desenvolvimento social e emocional por: (1) responsabilidade; (2) responsabilidade por si mesmo e pelos outros; (3) trabalhar junto; (4) potência pessoal. Estes são postos em prática dentro da escola e da sala de aula através de políticas, currículo e programas de habilidades sociais. Intervenções secundárias administram dificuldades e problemas na escola e na sala de aula por conferências de corredor, mediação e círculo de resolução de problemas. Intervenções terciárias visam restabelecer relações pelo uso de encontros restaurativos. (MORRISON, 2005, p. 11).

descentralização, da mobilização e da participação. Assim, a política de Estado para educação, que é uma política pública, deve assumir e operacionalizar o determinado na Lei Magna e no artigo 2o da Lei no 9.394/96. A política pública de educação inclui e ultrapassa a política de governo, isto é, a política pública de educação é diferente da política educacional de governo porque não é só um programa de governo: inclui também atores da sociedade, ou seja, é, também, dever da sociedade. Trata-se, em verdade, de um espaço de atuação da cidadania. (COSTA; LIMA, 2000, p. 306).

A legitimidade da Universidade na esfera social desenvolve-se por meio das ações de extensão e pesquisa-ação, nas quais a experiência universitária compreende a conjugação da teoria com a prática, a análise reflexiva acerca da realidade e a participação na criação de espaços dialógicos entre a sociedade e a universidade.

É nesse sentido que as ações desenvolvidas pelo projeto “Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul” e pelo Programa RECAJ UFMG – serão estudadas como embasamento prático da educação em solução de conflitos escolares e promoção de práticas restaurativas com enfoque nas escolas de ensino básico e médio, junto a professores e estudantes de diferentes instituições de ensino.

7.1 Lições a aprender: relatos de São Caetano do Sul

Frente aos desafios de coadunar o acesso à educação com a gestão dos conflitos inerentes ao espaço das instituições de ensino, em São Caetano do Sul – São Paulo – surgiram, desde 2005, as primeiras diretrizes que delinearão a chamada “Escola Restaurativa”.

Tal projeto teve seu embrião criado no ano de 2004, quando o Ministério da Justiça, por meio do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, lançou três projetos-pilotos para validarem a nova metodologia, sendo eles: Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes, em Brasília, no Distrito Federal; Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; e São Caetano do Sul, em São Paulo.

Na Vara da Infância e da Juventude de São Caetano do Sul o Ministério da Justiça, atuou em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), introduzindo a Justiça Restaurativa e suas práticas em escolas públicas. A criação de um segundo projeto intitulado “Justiça e Educação: parceria para a cidadania”, teve como finalidade lidar com as situações de conflito e violência, que ocorrem dentro das escolas,

contribuindo na formação de crianças, jovens e adolescentes.³⁶ (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 5).

O documento “Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania” é representativo ao trazer as características relacionadas às escolas restaurativas, indicando elementos que inserem o espaço escolar em uma posição estratégica de coesão entre a instituição de ensino, a comunidade e as organizações.

Por objetivos norteadores deste novo modelo educacional, são elencados:

- 1 – Aprimorar, fortalecer e priorizar a boa conexão entre escola-família-comunidade, principalmente com o fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- 2 – Realizar atividades contínuas que possam melhorar o vínculo interno nas unidades escolares e tornar pacíficos os ambientes escolares;
- 3 – Construir coletivamente as regras de convivência;
- 4 - Democratizar a escola e tornar democráticos os espaços no sistema escolar;
- 5 – Fortalecer a cidadania e a participação nas atividades escolares, construindo canais que permitam o protagonismo de todos;
- 6 - Fortalecer os grêmios estudantis e os conselhos escolares;
- 7 – Aprimorar o vínculo interno nas relações humanas, priorizando o diálogo e a cooperação entre todas as pessoas da comunidade escolar;
- 8 – Aperfeiçoar competências e habilidades que permitam uma boa comunicação e um bom diálogo entre todos;
- 9 - Construir soluções complementares e dialógicas aos conflitos, diminuindo os índices de violência;
- 10 – Construção de conteúdos e de atividades pedagógicas que sejam contextualizadas e façam sentido para os alunos.
- 11 – Criar redes informais de apoio a crianças e adolescentes necessitados e manter uma boa articulação com a rede intersetorial de atendimento, da qual a escola também é parte. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, 2012, p. 5).

Há, por certo, um avançar da compreensão do *lôcus* da escola, entendendo que a educação, inclusive em solução dialógica dos conflitos, é essencial para o enfrentamentos dos múltiplos desafios da convivência plural e intercultural em sociedade.

As características principais de uma “Escola Restaurativa” aduzem a uma mudança de perspectiva da situação estática, para uma situação dinâmica do espaço escolar. São elas:

- a) Foco nas pessoas, na interação, na energia;

³⁶ Esse projeto-piloto envolveu, inicialmente, três escolas públicas de ensino médio, e contou com o apoio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. A ação conjunta que ocorreu em São Caetano do Sul, buscou fortalecer as relações entre estas escolas, outras organizações e instituições da comunidade, como o Fórum e Conselho Tutelar, em defesa dos direitos básicos das crianças, adolescentes e seus familiares. Em uma segunda etapa, transcorrido um ano e meio, o projeto foi ampliado para mais onze escolas públicas. Por intermédio do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Judiciário viabilizou verbas para a contratação de profissionais técnicos, para que realizassem a formação de mediadores de práticas restaurativas e de lideranças educacionais, para que acolhessem a inovação representada pelos Círculos Restaurativos, que de acordo com Souza (2007) são reuniões entre as partes envolvidas, onde ocorre uma das aplicações da Justiça Restaurativa, tentando resolver conflitos por meio do diálogo. (VARELA; SASAZAKI, 2014, p. 5).

- b) Interação com a comunidade, seus movimentos e organizações;
- c) Disciplina como autodisciplina e autodomínio;
- d) Visão do conflito como oportunidade de crescimento e mudança.

A primeira característica baseia-se na identificação do espaço escolar com as crianças, adolescentes e jovens que a compõe. Há um importante fator de enlaçamento entre esses sujeitos sociais que deve ser assegurado, uma vez que a escola propicia e se perfaz pela convivência dos seus atores que ali interagem em um processo de aprendizagem³⁷. A partir desse entendimento, a escola não é apenas um espaço com recursos físicos e regras específicas e passa a ser considerada um lugar de encontro e de formação de importantes relações humanas.

Ademais, a escola restaurativa compreende que a instituição escolar se insere em um microssistema juntamente com a comunidade e as organizações locais. Daí a segunda concepção da escola restaurativa: interação com a comunidade, seus movimentos e organizações. Nenhuma escola está distanciada de seu contexto local e esse fato deve interferir nas medidas de gestão e nas tomadas de decisões. Todos os sujeitos de dentro da escola vem de fora, e trazem de lá suas angústias, conflitos e o modo de ver o mundo. É preciso aproveitar esse contexto para somar esforços junto à comunidade, abrindo-se as portas para trabalhos cooperativos conjuntos. Uma escola aberta se insere ainda mais no contexto social local, propiciando novas possibilidades de parcerias e maior conscientização acerca da corresponsabilidade no processo de educação de crianças e adolescentes.

O fator “disciplina como autodisciplina e autodomínio” refere-se à superação da punição e dos constrangimentos embasados na obediência de regras rígidas escolares. Assume-se a concepção de que os alunos precisam ser protagonistas no contexto intraescolar, agindo com autonomia consciente e responsável no cenário da socialização. Prima-se pela aprendizagem da convivência com alteridade e empatia, reconhecendo-se a

³⁷ “As práticas restaurativas ajudam os jovens no (re)descobrimto de suas autoestimas e o valor que eles têm para si mesmos, para as suas famílias e para o mundo ao redor; - são excelentes para que os jovens assumam a responsabilidade individual por seus comportamentos e por suas vidas; - desenvolvem no jovem o pensamento crítico, as habilidades para solucionar problemas, a assertividade e a empatia pelos outros; - melhoram as relações do ambiente escolar e as relações aluno e professor, aluno e sua família; - melhoram o ambiente em sala de aula pela diminuição das tensões; - desenvolvem um ambiente cooperativo e o senso de comunidade na escola; - resolvem problemas que interferem no clima da escola e nos processos de educação, ao contrário dos métodos punitivos que pouco fazem para reduzir a reincidência ou os comportamentos negativos nas escolas; - permitem mais tempo ao professor para cuidar de seus afazeres para os quais foi formado.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO, 2012, p. 7).

importância de cada um sobre si mesmo e do todo coletivo. Crianças e adolescentes passam a ser partícipes do processo de construção de um ambiente escolar sustentável.

É nesse sentido que se insere a última característica delineada: visão do conflito como oportunidade de crescimento e mudança. Trata-se de um enfoque das relações escolares sobre as necessidades e intenções que permeiam os laços entre os atores da escola. Os estereótipos, rotulações e vitimizações abrem espaço para uma compreensão não violenta do conflito, sob o olhar construtivista, indicando que as adversidades são frutos de divergências naturais de espaços democráticos de interações humanas e sociais. Os conflitos passam a ser concebidos como fatores de potencialização e maximização dos ganhos coletivos, a partir de propostas de gestão e resolução que se coadunem com o propósito de atuação cooperativa e dialógica entre todos que compõem o cenário intra e extra escolar. Assim “abrem-se possibilidades coletivas para a criação de opções respeitadas de convivência e de reflexão sobre as causas internas da eclosão da violência na escola, e sobre como modificá-las, em articulação com outras organizações, da família e da comunidade.” (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 74).

7.2 A efetivação do acesso à justiça infanto-juvenil: a trajetória do Programa RECAJ UFMG e do Projeto RECAJ nas Escolas

O Programa RECAJ UFMG – Resolução de Conflitos e Acesso à justiça – coordenado pela Profa. Dra. Adriana Goulart de Sena Orsini, atua, desde 2007, na promoção das formas consensuais de solução de conflitos e do acesso à justiça. Por meio de grupos de estudo, pesquisas e ações de extensão, alunos e ex-alunos da graduação e da pós-graduação tem trabalhado de modo a ampliar o debate e as reflexões sobre os temas nucleares relacionados. As ações do Programa valorizam o diálogo e as decisões compartilhadas para a solução de questões socialmente relevantes, tendo como finalidade a efetivação de direitos humanos-fundamentais. (CARTILHA BULLYING, 2013)³⁸.

³⁸ Ao longo dos anos, o Programa RECAJ UFMG contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão voltados à promoção do acesso à justiça infanto-juvenil. Dentre as contribuições acadêmicas, abaixo as mais relevantes:

- a) SENA, Adriana Goulart. Orsini. *Ensino, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG*. Juris Plenum Ouro, v. 46, p. 10-35, 2015.
- b) ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. *Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG*. Universitas Jus, v. 24, p. 11-21, 2013
- c) SENA, Adriana Goulart Orsini.; MORAES, Juliana. Castro Sander; SILVA, Lucas Jerônimo Ribeiro da. *Recap nas Escolas: Promoção de Cidadania e Formas Alternativas de Resolução de Conflitos no Ambiente Escolar*. Revista Ciência em Extensão, v. 8, p. 1-7, 2012.
- d) SENA, Adriana Goulart Orsini; ANDRADE, Oyama K. B. (Org.); CORRÊA DA COSTA, Mila B. L. (Org.). *Justiça do Século XXI*. 1. ed. São Paulo: Editora LTR, 2014. v. 1. 436p.

O Projeto Recej nas Escolas, criado em 2011, visa promover a mudança de paradigmas no convívio entre os atores da comunidade escolar – estudantes, educadores, funcionários e família - para fomentar a cultura dialógica nas escolas, contribuindo para a formação cidadã no ambiente escolar. Por meio da troca de saberes, dialogicidade, intercompreensão e alteridade busca-se a difusão das formas consensuais de solução de conflitos no universo dos estudantes, a fim de se construir um convívio plural sustentável. Não obstante, o Projeto também objetiva contribuir para o empoderamento de educadores e alunos, de modo que alcancem de forma cooperativa soluções criativas e não violentas para os seus próprios conflitos.

Figura 4 - Logo RECAJ nas Escolas



Fonte: ARQUIVO RECAJ UFMG

-
- e) SENA, Adriana Goulart Orsini.; FIGUEIREDO, A. T. F. (Org.) ; Guerra, A.M. C (Org.) ; COSTA, A. T. (Org.) ; LARA, Caio A. S. L. (Org.) ; BISPO, F. S. (Org.) ; BERNI, J. T. (Org.) ; SILVA, Lucas Jeronimo Ribeiro (Org.) ; VIEIRA, M. M. (Org.) ; LIMA, N. L. (Org.) ; SILVA, N. F. (Org.) . *Capacitação de Formadores em Práticas Restaurativas no Ambiente Escolar*. 1. ed. Belo Horizonte: RECAJ UFMG, 2014. v. 1. 78p.
- f) SENA, Adriana Goulart Orsini; COSTA, Anelice Teixeira. A arte de ensinar e aprender: construindo caminhos para a reinvenção do ensino jurídico através de uma experiência pedagógica emancipatória de acesso à justiça. In: Conpedi UFPB: Coordenadores: Maria Creusa de Araújo Borges; Samyra Haydê Dal farra Naspolini Sanches. (Org.). *Direito, Educação, Ensino e Metodologia jurídicos I* (Recurso Eletrônico On-line). 1ed.Florianópolis: Conpedi, 2014, v. D 598, p. 70-99.
- g) SILVA, Lucas Jeronimo Ribeiro da; COSTA, Anelice Teixeira. Acesso à Justiça e Extensão: A Contribuição da Universidade para a efetivação dos direitos da Infância e Juventude. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, v. 2, p. 76-92, 2014
- h) SENA, Adriana Goulart Orsini; SILVA, Nathane Fernandes. A mediação como suporte para práticas de solução de conflitos voltadas a efetivação dos direitos humanos-fundamentais. In: Gilvan Luiz Hansen; Tânia Márcia Kale Lopes; José Eliezer Teixeira Pereira. (Org.). *Mediação, Cidadania e Democracia*. 1ed.Niterói: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, 2013, v. 1, p. 85-98
- i) SENA, Adriana Goulart Orsini.; SILVA, Lucas Jeronimo Ribeiro da ; COSTA, Anelice Teixeira. ; NEVES, Natália Sousa. . A globalização da Escola na América Latina. In: XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013, Santiago, Chile. *Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* v. GT 24. p. 1-11.
- j) SENA, Adriana Goulart Orsini; LARA, Caio A. S. L. . Acesso à Justiça pela Justiça Restaurativa: Um novo caminho para a resolução dos conflitos. In: *Congresso Nacional da FEPODI*, 2012, São Paulo. Problemáticas jurídicas e o estágio atual da pesquisa em Direito, 2012. p. 418-424.5.
- h) SENA, Adriana Goulart Orsini; SILVA, Nathane Fernandes. A mediação como instrumento de efetivação dos direitos humanos e de promoção da cidadania.. In: *XXI Encontro Nacional do CONPEDI*, 2012, Uberlândia. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI/UFU. Florianópolis: FUNJAB - Fundação José Arthur Boiteux, 2012. v. 1. p. 6455-6472.

Considerando, segundo determina o artigo 70 do ECA, ser dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, o Projeto atua nas instituições de ensino para a conscientização da responsabilidade coletiva de todos os atores da comunidade escolar na promoção do “aprender a viver juntos”.

Os valores adotados nas ações realizadas pelo Recaj nas Escolas consideram a escola como um espaço de bem-estar e efetivação de direitos, que se caracteriza por ser:

- a) livre de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art.5º, ECA)
- b) garantidora do desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (art.7º, ECA)
- c) promotora da autonomia e emancipação dos jovens, criando espaços de participação política e social nos quais a criatividade e a mobilização sejam valorizados para o desenvolvimento da comunidade (art. 2º, EJU);
- d) respeitadora da identidade e da diversidade individual e coletiva da juventude, assim como da cultura e história próprios do contexto social da criança e do adolescente (art.2º EJU; art.58, ECA);
- e) promotora da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação e incentivadora do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (art.2º, EJU).

Desde 2011, o Projeto articula, em conjunto com a escola participante, uma metodologia de atuação anual, que se renova constantemente consoante deliberação do grupo e da instituição que são responsáveis pelas ações em cada período.

Figura 5 - Bolsistas de extensão e alunos da E.M. Salgado Filho



Fonte: ARQUIVO RECAJ UFMG

Em quase 5 anos de existência, o projeto RECAJ nas Escolas contabiliza a participação de mais de 30 alunos de graduação e pós-graduação em Direito³⁹, os quais desenvolveram atividades com mais de 1000 alunos e 40 educadores da rede pública de ensino⁴⁰ até o início de 2016.

Para os fins desta pesquisa, será relatada a *metodologia de ação* desenvolvida no ano de 2015. Neste período, sob coordenação da Profa. Dra. Adriana Goulart de Sena Orsini, e orientação de campo da mestranda Anelice Teixeira da Costa, a equipe⁴¹ do Recaj nas Escolas atuou em parceria com a Escola Municipal Salgado Filho, em Belo Horizonte, Minas Gerais⁴². O projeto desenvolveu-se em duas frentes de atuação: uma interna, voltada à pesquisa e capacitação de seus membros; e a outra externa, focada na articulação da ação de extensão com a comunidade escolar.

Internamente, o grupo de estudos e pesquisa se dedicou à investigação aprofundada: dos conflitos sociais, principalmente conflitos escolares; do direito à educação; da formação

³⁹ O projeto é composto por bolsistas, vinculados ao Programa de Bolsas de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (PBEXT) e também voluntários, selecionados por meio de entrevistas e análise curricular formal realizado no âmbito do Programa de Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça. (SENA, 2014).

⁴⁰ Tal quantitativo refere-se às parcerias realizadas com instituições de ensino básico de Belo Horizonte e Região Metropolitana, a exemplo da Escola Estadual Manuel Casassanta, Escola Municipal Salgado Filho e Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – COLTEC-UFMG. (SENA, 2014).

⁴¹ A equipe do Projeto Recaj nas Escolas, no ano de 2015, era composta por: Adriana Goulart de Sena Orsini – Coordenadora – Faculdade de Direito da UFMG; Anelice Teixeira da Costa – Orientadora – Faculdade de Direito da UFMG; Anna Beatriz Abreu Otoni – Bolsista Pbext – Faculdade de Direito da UFMG; Fernanda Araújo Rabelo – Escola Superior Dom Helder Câmara; Lais Oliveira Barcelos Rezende – Faculdade de Direito da UFMG; Lucas Jerônimo Ribeiro da Silva – Faculdade de Direito da UFMG; Nayara acerda Rodrigues Silva – Faculdade de Direito da UFMG.

⁴² A Escola Municipal Salgado Filho está localizada na Rua Clovis Cyrilo Limonge, 151, Havai. É uma área de vulnerabilidade social da cidade de Belo Horizonte. A escola integra a rede municipal e pública de ensino, e conta com ensino regular (até o fundamental 2) e Escola Integrada. Para maiores informações <http://www.escol.as/141169-escola-municipal-salgado-filho>.

cidadã; da violência escolar e da proteção integral da criança e do adolescente. Foram adotados como nortes teóricos do Projeto a obra de Paulo Freire e seu princípio de formação diferenciada de crianças e adolescentes em prol da autonomia e da transformação social pelo viés participativo e construtivista; assim como a teoria da “comunicação não violenta”⁴³, de Marshall Rosenberg. Os debates acerca de tais temáticas possibilitaram a formação teórica dos integrantes acerca da violência escolar, direitos humanos, métodos de solução de conflitos, e acesso à justiça infanto-juvenil.

Considerando os princípios supracitados e os estudos realizados, os integrantes iniciaram as atividades de campo em março de 2015.

Em um primeiro momento foi realizado um estudo do ambiente da escola parceira, sendo observados: a relação dos atores da comunidade escolar entre si e os conflitos recorrentes; mecanismos de vigilância, de normas e controle da escola; e relação dos atores com o ambiente da instituição. Para tanto, a equipe, uma vez por semana, passava o dia na escola, conversando com funcionários, alunos e educadores; observando as interações sociais e regulamentos; analisando os murais, escritos e grafites existentes nas paredes e banheiros da instituição.

Após o diagnóstico, realizaram-se encontros com a coordenação da escola para a compreensão da dinâmica de tratamento de conflitos, assim como a construção da metodologia de trabalho. Uma turma de 9º ano, composta por 30 adolescentes, foi escolhida pela instituição para integrar a ação de formação que seria desenvolvida durante o ano.

Foram agendados 9 encontros⁴⁴, realizados quinzenalmente com duração de 1(uma) hora, sendo os temas abordados:

- a) Projeto Recaj nas Escolas: apresentação da equipe e construção conjunta das normas de relacionamento que orientariam os encontros;
- b) Adolescência: estudada em dois encontros, nos quais foram vistos os conceitos de adolescência e puberdade, os processos de construção identitária, a sociedade do prazer e do consumo, a falta de referenciais, os conflitos dessa fase, o mundo virtual e a juventude;
- c) Conflito: a teoria do conflito foi problematizada, de forma lúdica, para que os estudantes apreendessem as noções positivas e negativas do conflito, assim como suas potencialidades de transformação.

⁴³ A comunicação não violenta promove a expressão clara da situação conflitiva, bem como a recepção empática do ponto de vista do outro acerca do conflito.

⁴⁴ Por motivo de greve dos educadores da escola, foi possível a realização de apenas 9 encontros ao longo do ano.

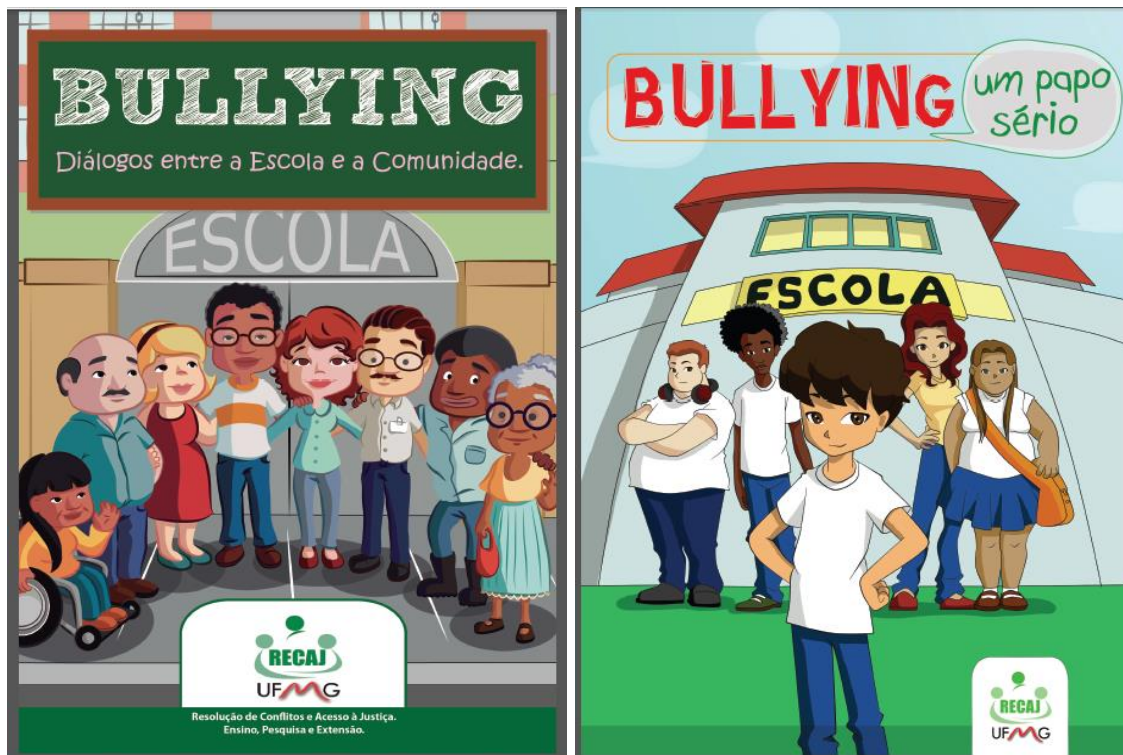
- d) Conflito escolar: o direito à educação foi abordado com o auxílio do filme “Escritores da Liberdade” e por dinâmicas de roleplay – os alunos simularam uma “Assembleia da Educação”, na qual a sala foi dividida em três grupos - pais, educadores e alunos. Cada grupo contribuía com propostas para a construção da escola do futuro, ao posicionar quais seriam os projetos de sua persona para uma escola sustentável e dialógica;
- e) A cooperação e a solução de conflitos no ambiente escolar: neste encontro os estudantes, por meio de dinâmicas, explicitaram os impactos que a ação do Recaj nas Escolas havia promovido na vivência diária;
- f) Comunicação não violenta⁴⁵: trabalhada em dois encontros. Foram estudados os conceitos da metodologia e por meio do Jogo CNV⁴⁶, os estudantes praticaram a comunicação não violenta e a solução consensual de conflitos;
- g) Despedida: no último encontro foram feitos grupos focais para analisar os impactos da ação na turma do 9ª ano. Além disso, os estudantes receberam um kit, composto pelas cartilhas sobre Bullying⁴⁷ e um cartão da equipe do Recaj nas Escolas.

⁴⁵ Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que precisamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida. A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras, para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política. No mundo inteiro, utiliza-se a CNV para mediar disputas e conflitos em todos os níveis. (ROSEMBERG, p. 32).

⁴⁶ “Jogo da CNV”. No referido jogo os alunos eram convidados a colocar a CNV em prática através de teatros que ilustravam situações nas quais a comunicação violenta era uma resposta quase que imediata. Os estudantes foram divididos em grupos e cada um era responsável por um caso de violência específico. Após discutir em grupo a CNV deveria ser aplicada e as respostas e encaminhamentos para o caso compartilhados com a turma.

⁴⁷ Projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação, por meio do Edital Proex 2013.

Figura 6 - Cartilhas Bullying: Diálogos entre a Escola e a Comunidade” e “Bullying: um papo sério”, produzidas com o financiamento PROEXT/MEC/ SESu 2013



Fonte: ARQUIVO RECAJ UFMG

O planejamento e dinâmica das atividades contavam com elementos lúdicos, tais como vídeos, simulações, teatros, charges, entre outros artifícios, uma vez que a utilização de uma linguagem acessível aos jovens favorece o diálogo e a compreensão das temáticas abordadas. Nos encontros, havia sempre espaços de “assembleia”, nos quais em pequenos grupos os estudantes tinham a oportunidade de expor sua opinião e construir conceitos e soluções por meio do diálogo. No decorrer do ano, problemas comuns à turma foram identificados pelos alunos (como a água quente do bebedouro e a sujeira dentro da sala de aula), e auxiliados por integrantes da equipe do Programa Recaj, soluções criativas foram pensadas e possibilidades de articulação em rede propostas. Esse mapeamento foi compartilhado com a direção da escola, para o desenvolvimento de soluções possíveis.

Ao final do projeto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com os alunos e professores a fim de avaliar o impacto da ação realizada. Tal pesquisa evidenciou uma mudança significativa da visão de conflito, uma maximização da noção de justiça, dos limites do outro e, especialmente, das formas complementares de solução de conflito. Os alunos se mostraram mais empoderados e perceberam que, a partir dos princípios assimilados, são capazes de solucionar os próprios impasses de uma maneira colaborativa.

Evidenciou-se uma melhora, inclusive, na relação professor-aluno, sendo notável a redução das respostas violentas aos conflitos ocorridos entres eles.

No último encontro que realizamos na Escola Salgado Filho, fizemos uma retomada de todos os temas tratados e percebemos que eles realmente conseguiram captar a essência do que queríamos transmitir. Foi muito gratificante ouvir eles mesmos dizerem que há diferentes pontos de vista sobre a maioria das coisas, e que nem sempre um será o certo e o outro, errado, e que, diante dessas divergências de opiniões, deve-se buscar entender o lado do outro. Mais gratificante ainda foi ouvir deles que conflito nem sempre será negativo e que devemos fazer do conflito um meio de entender o que o outro está sentindo e necessitando, e, assim, construir relações mais sólidas. Isso, por si só, já é a prova de que todo o nosso trabalho valeu a pena. (SILVA, 2015, p. 3).

Além destas melhorias no convívio pessoal na comunidade escolar, observou-se também o desenvolvimento de uma consciência coletiva de cuidado e responsabilidade com o ambiente escolar, em busca de uma convivência saudável e cidadã neste espaço em que passam parte considerável do tempo.

Desde os primeiros meses de atuação, algumas professoras nos informaram que a escola havia escolhido a turma 9T3 para fazer parte desse projeto por ser considerada a turma mais “problemática” da escola. Ao final deste trabalho, fomos notificadas por essas mesmas professoras que a 9T3 deixou de ser uma turma com muitos problemas e que os alunos melhoraram suas formas de se relacionarem entre si e com os professores. Tal afirmação também evidencia que trabalhar essas questões conflituosas com os alunos da 9T3 propiciou, de fato, uma visão diferente do conflito e uma melhora significativa na qualidade das relações desenvolvidas por eles. (OTONI, 2015, p. 2).

A experiência da pesquisa e da extensão também contribuíram positivamente para a formação dos graduandos e mestrados envolvidos no Projeto, como observado nos relatos abaixo:

A minha experiência no projeto de pesquisa e extensão do Recaj nas Escolas em 2015 foi extremamente enriquecedora. A partir dela aprendi mais sobre alteridade, em olhar o lado do próximo, sobretudo daqueles que são diferentes e tem pensamentos diferentes de nós. Achei que o trabalho realizado foi muito bom, os temas escolhidos são de extrema importância para os jovens e para uma cultura de paz. O modo com que os temas foram trabalhados, de uma maneira a tentar se aproximar da realidade dos adolescentes foi importante para que eles pudessem entender o ensinamento [...]Por fim, termino agradecendo a oportunidade, dizendo que foi motivo de muito orgulho poder fazer parte da equipe do RECAJ e poder aprender mais sobre temas como resolução de conflitos e cultura cidadã e de paz. (REZENDE, 2015, p. 1).

Primeiramente, adjetivo minha participação no programa de pesquisa e extensão Recaj nas Escolas como uma das experiências mais positivas enquanto acadêmica do curso de Direito, e serviu para agregar grandes valores à minha graduação e à vida pessoal. Trabalhar questões como a comunicação não violenta, conflitos que

permeiam o ambiente escolar e adolescente, o bullying, e as formas consensuais de resolução de conflitos foi deveras muito enriquecedor. (RABELO, 2015, p. 1).

Gostaria de aproveitar a oportunidade e agradecer à Prof. Adriana e à Ane por terem me propiciado essa experiência tão rica. Parece clichê, mas eu me tornei outra pessoa após minha participação nesse projeto de extensão. Ao construir o que seria levado aos alunos, eu aprendi juntamente com eles. O contato com pessoas com realidade completamente distintas da minha me fez crescer imensamente. (SILVA, 2015, p. 3).

Tendo em vista a aprendizagem construída junto à comunidade escolar acerca do acesso à justiça, da efetivação de direitos e das formas consensuais de solução de conflitos, assim como os laços de vivência desenvolvidos entre os membros da equipe do Recaj nas Escolas, pode-se afirmar que tal ação consolidou-se como uma formação cidadã e democrática.

7.3 A Educação de formadores em práticas restaurativas: parceria entre a universidade e o poder público

A Lei nº 13.185, de 2015, ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), elencou como objetivos do programa, em seu artigo 4º:

- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015).

A necessidade de capacitação dos professores está alinhada com a proposta da Unesco de aperfeiçoamento da formação docente, a fim de que eles possam contribuir para o desenvolvimento nos alunos de comportamentos orientados para valores de solidariedade e tolerância, de maneira a prepará-los para a prevenção e resolução pacífica de conflitos, assim como para o respeito pela diversidade cultural. Fazendo evoluir a relação entre professor e aluno, considerando a evolução da sociedade. (UNESCO, 2003, p. 102).

Tendo em vista a necessidade de formação de educadores para a prevenção e combate a todo tipo de violência e incentivo à implementação de mecanismos que promovam a efetiva responsabilização e mudança de comportamentos hostis, foi criado em 2014 o *Curso de formação em práticas restaurativas no ambiente escolar*⁴⁸, resultado de uma parceria institucional realizada entre a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais e a MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.

A possibilidade de interlocução entre a universidade e um ente do setor público foi viabilizada por meio das ações e projetos de extensão realizados pelo Programa RECAJ UFMG – Resolução de Conflitos e acesso à justiça.

O curso, realizado em agosto, teve por objetivo capacitar formadores para uma compreensão multidisciplinar dos conflitos infanto-juvenis, bem como auxiliá-los na implantação de práticas restaurativas para a solução de conflitos, baseadas no diálogo, na intercompreensão e na corresponsabilização, de modo a contribuir para a construção de uma cultura voltada à paz.

Com uma carga horária de 104 horas/aula, o curso ocorreu em agosto de 2014 e foi ministrado para 103 educadores do Estado de Minas Gerais.

Conjugando aulas teóricas e práticas, com a realização de discussões de casos, simulações e outros exercícios, os temas abordados foram subdivididos nos seguintes módulos:

a) 1º módulo: Conflitos e Desenvolvimento Integral da criança e do adolescente

- a. Objetivos: trabalhar os conceitos de violência, adolescência e crise escolar, sob a perspectiva da psicologia, assim como compreender o sistema de proteção integral à criança e ao adolescente.

b) 2º módulo: Formas de prevenção e solução de conflitos e acesso à justiça

- a. Objetivos: compreender as diferentes técnicas de solução de conflitos como formas de se conceder tratamento humanizado aos mesmos; aprender a

⁴⁸ O curso foi coordenador por: Prof. Dra. Adriana Goulart De Sena Orsini, Prof. Dra. Andréa Máris Campos Guerra e Prof. Dra. Nádia Laguárdia Lima. Como instrutores participaram: Ana Terra Ferrari Figueiredo; Anelice Teixeira Da Costa; Caio Augusto Souza Lara; Fábio Santos Bispo; Juliana Tassara Berni; Lucas Jerônimo Ribeiro Da Silva; Marcelo De Mello Vieira e Nathane Fernandes Da Silva. Foi produzido uma apostila denominada “Capacitação de Formadores em práticas restaurativas no ambiente escolar”.

diferenciar essas formas, conforme suas peculiaridades; conhecer e aplicar técnicas diferenciadas para a solução dialógica dos conflitos.

c) **3º módulo: Justiça restaurativa e práticas restaurativas**

- a. Objetivos: Aprofundar o estudo sobre a justiça restaurativa e suas diferentes técnicas de aplicação no ambiente escolar.

Figura 7 - Abertura do Curso de Formação de Educadores da Rede Pública Estadual de Minas Gerais – MAGISTRA/SEE



Fonte: ARQUIVO RECAJ UFMG

Figura 8 - Módulo Mediação de Conflitos



Fonte: ARQUIVO RECAJ UFMG

O terceiro módulo do curso de capacitação de formadores em práticas restaurativas no ambiente escolar merece uma análise mais aprofundada, uma vez que a abordagem dos parâmetros da escola restaurativa foi desenvolvida nesta etapa. Posteriormente a compreensão dos esteios jurídicos e sociológicos do acesso à justiça, da abordagem de leis e estatutos que compõe o sistema de direitos de crianças e adolescentes e dos princípios e técnicas da mediação, o terceiro módulo teve por objetivo abordar o histórico, as características, os princípios, as tipologias e as práticas da Justiça Restaurativa, introduzindo as possibilidades de aplicação dessas práticas nos mais diversos contextos escolares.

Na semana de capacitação, os educadores tiveram contato com conteúdo teórico acerca dos projetos de justiça restaurativa implementados em escolas no Brasil, principalmente tendo por base a experiência de São Caetano do Sul – SP, e também com possibilidades de práticas que incrementam os vínculos dos autores escolares com atividades aplicadas à justiça restaurativa. Nesse sentido, foi trabalhado a metodologia dos processos circulares, trazidos para o Brasil para a implementação do Programa Justiça para o Século XXI, em Porto Alegre, a partir do trabalho desenvolvido pelas autoras Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis, ambas do Centro de Justiça restaurativa de Suffolk University (Boston, Estados Unidos). Essas práticas vêm ganhando cada vez mais notoriedade nas instituições de ensino e complementam as teorias da comunicação não-violenta e das práticas restaurativas para uma abordagem holística e humanizada dos conflitos intersubjetivos nessas instituições.

As atividades da semana de capacitação incluíram a aplicação de simulações de práticas restaurativas (com base nos processos circulares) e o desenvolvimento de grupos de discussões acerca das possibilidades e desafios de implementação dessas práticas nas escolas de Minas Gerais. Para tanto, foram formados grupos de interação entre os educadores de distintas regiões do Estado para o estímulo à formação de redes cooperativas de trabalho entre as escolas, bem como a troca de material teórico e prático sobre os temas do curso, conforme a formação de cada educador e suas experiências no percurso escolar.

Como resultado de todo curso, destacam-se as importantes reflexões e intercâmbio de ideias entre os educadores. Foi contundente a percepção da necessidade de mudança de foco sobre os conflitos escolares, não mais sob o enfoque negativo e sob aplicação de punições, mas sob o olhar do aperfeiçoamento dos vínculos de solidariedade e empatia entre alunos, pais e professores. A realização de práticas consideradas restaurativas, humanizadoras, sensíveis às relações afetivas dos indivíduos, ficaram mais próximas da

realidade dos educadores, facilitando a compreensão sobre as possíveis reestruturações que podem ser feitas para uma gestão escolar que prime pela identificação e solução dos problemas internos a seus espaços em um plano de ação que envolva também pais e comunidade.

Após o terceiro módulo, como conclusão do curso, todos os 103 educadores apresentaram trabalhos em grupos com viés propositivo. O objetivo era que cada um, observando as peculiaridades locais e regionais de seus municípios, estruturasse propostas para suas escolas que viabilizem metodologias restaurativas de prevenção, gestão e resolução de conflitos interpessoais, buscando parcerias com órgãos e instituições voltadas à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, quando necessário, e estimulando a inclusão dos pais e de atores comunitários dentro dos espaços institucionais.

Se a criação de novos caminhos adequados e possíveis para aperfeiçoar a tratativa dos conflitos entre crianças e adolescentes depende dos agentes que integram o contexto das escolas, é de grande relevância ações que visam multiplicar metodologias que privilegiem a formação de uma cultura cada vez mais cidadã e norteada pela paz social. Seguramente, todo o percurso formativo e as apresentações finais demonstraram a internalização de conceitos e valores da justiça restaurativa por parte dos educadores que concluíram mais de 100 horas de curso, o que pode contribuir de forma significativa para uma prática diferenciada desses atores juntamente a suas respectivas equipes de trabalho em seus municípios.

O curso de formação ora apresentado é apenas um passo para uma concepção de acesso à justiça que pode ser efetivado desde os espaços escolares aos mais diversos ambientes de vivência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, conclusões importantes foram aprendidas.

A primeira delas refere-se à infinitude do trabalho a ser desenvolvido.

Assim como uma corrida de revezamento, percorreu-se uma parte do trajeto para que posteriormente o bastão seja retomado e o caminho continue a ser traçado. Nesta construção, a cooperação entre os estudos já realizados é fundamental, uma vez que o combate à violência escolar e a efetivação da formação cidadã no Brasil são desafios complexos - mas que podem ser enfrentados se o trabalho for feito em equipe.

O diálogo entre diversas teorias e áreas do conhecimento— tais como o direito, a psicologia e a educação - revela a necessidade de promover a troca de saberes e a criatividade para a elaboração de soluções transformadoras aos conflitos vivenciados.

Como analisado, a escola, além de sua função informativa, traz um ambiente de alteridade e socialização, onde crianças e adolescentes podem, desde a mais tenra idade, conviver com “o outro” e reconhecê-lo em sua diferença. Nessa convivência é natural que ocorram conflitos, decorrentes da pluralidade de interesses dos sujeitos. Contudo, como um dos importantes motivos, destaca-se a abordagem destrutiva das divergências como fator de aumento significativo da violência escolar e da judicialização das relações. Sendo assim, a escola, que deveria ser um ambiente de proteção e segurança, tem se tornado um local inseguro, de violações de direitos, bem como do esvaziamento do diálogo.

Considerando tal cenário, constatou-se a necessidade de repensar a forma como as disputas são abordadas, sendo proposta a mudança do paradigma disciplinar de tratamento de conflitos para o paradigma restaurativo.

A educação em solução de conflitos nas escolas é capaz de colaborar para a promoção de dois objetivos atrelados à formação cidadã, quais sejam:

- a) Promoção dos direitos infanto-juvenis no ambiente escolar, para a construção do bem-estar comum e proteção integral de crianças e adolescentes;
- b) Educação dos atores da comunidade escolar, principalmente de crianças e adolescentes, para participação democrática, cooperativa e solidária no espaço público, de modo a elaborar normas de convivência e soluções para conflitos que respeitem a diversidade e combatam a violência.

O resgate da ação no espaço público das escolas e a participação na construção das normas de convivência, assim como a responsabilização individual e coletiva na solução dos conflitos, permitem a vivência da pluralidade em um ambiente democrático. Assim, a prevenção à criação de inimigos comuns e à aniquilação do outro é efetivada.

A cultura restaurativa, por sua vez, possui um papel macrossocial de enlaçamento dos atores sociais e de um resgate da corresponsabilização solidária face aos direitos e deveres infanto-juvenis. Se crianças e adolescentes, em um contexto de proteção/desenvolvimento integral, são pessoas completas e sujeitos de direitos, a educação em solução de conflitos vem afirmar uma autonomia que precisa ser considerada.

É chegada a hora de conceder, às crianças e aos adolescentes, a oportunidade de que sejam autores de suas próprias histórias, reconhecendo a dimensão de seus atos e se projetando para que soluções criativas aos impasses cotidianos emergjam, assim como construções de regulações sociais dos quais sejam participantes.

A educação, na perspectiva de uma pedagogia para a autonomia, passa a ser entendida como uma real formação do aluno em cidadania, refletindo, inclusive, no aprendizado das disciplinas dispostas nas grades curriculares dos alunos e propiciando um espaço sustentável para o convívio e o desenvolvimento humano de todos os protagonistas da comunidade escolar.

Os conflitos escolares, uma vez dinâmicos, plurisubjetivos e com ressonâncias para além dos muros das escolas, precisam ser abordados a partir de uma conjuntura sistêmica e inter-relacionada. É compreender que a manutenção de relações equânimes e empáticas não depende apenas de alguns atores sociais separadamente, mas de um todo em plena interação entre os mais diversos espaços.

Além disso, entendendo que a educação ultrapassa a absorção de conteúdos formais, as escolas restaurativas fomentam o aprender a conviver em diversidade e a lidar com os problemas cotidianos de forma consensual e comunicacional, sem recursos de violência ou subversão dos interesses coletivos. Restaura-se a noção de interconexão humana e da solidariedade no lugar das alienações sociais cotidianamente instauradas por costumes e relações egocêntricas, consumeiristas e individualistas.

A inserção da educação em solução de conflitos no ambiente escolar representa, portanto, uma das possibilidades de efetivação de acesso à justiça infanto-juvenil, uma vez contribui para a consolidação de direitos nas instituições, acesso à informação e participação. Além disso, o enfrentamento à violência e à cultura adversarial resultam na

construção de uma escola sustentável, segura e promotora de relacionamentos saudáveis, que visam a proteção integral de crianças e adolescentes.

Ressalta-se que a propositura de um modelo ideal de formação cidadã não é o objetivo da pesquisa, uma vez que o engessamento de uma fórmula única é contra a própria ideia defendida no trabalho – de sustentabilidade e criatividade na gestão das diferenças proporcionada pela criação de soluções múltiplas pelo diálogo entre cidadãos. A análise da experiência do Programa Recaj UFMG, do Curso de Capacitação em Práticas Restaurativas e do Projeto de São Caetano do Sul tiveram como finalidade apresentar possibilidades para a elaboração de políticas públicas voltadas à efetivação da formação para a cidadania no ambiente escolar.

Isso significa que o diálogo precisa continuar. A parceria entre Universidade, sociedade e Poder Público revela a assunção da responsabilidade de concreção da educação como dever de todos. Diversos modelos estão sendo trabalhados de forma pontual pelo Brasil, sendo necessárias a articulação e a troca de saberes entre tais ações para a elaboração de políticas públicas que alcancem todas as escolas do País. O desenvolvimento da educação em solução de conflitos, a capacitação de docentes em tais práticas e a reestruturação dos modelos normativos existentes atualmente nas escolas são desafios que precisam ser trabalhados de forma plural. Isto porque a estruturação de uma escola restaurativa implica uma mudança na cultura de tratamento de conflitos, assim como a promoção da esfera pública de convivência, na qual os cidadãos contribuem de forma ativa para a construção do bem viver de todos. Respeitar os regionalismos que caracterizam a nação brasileira, assim como promover, dentro de cada escola, uma identidade comum – de respeito ao diverso – são pilares para a orientação de políticas públicas de efetivação de uma educação de qualidade.

Por fim, para a concretização da educação e da cidadania é imprescindível reestruturar a escola segundo o paradigma cooperativo de solução de conflitos. Este é o desafio proposto como um caminho possível e necessário para todos. A garantia de futuro em uma sociedade democrática, promotora de direitos e plural depende do “aprender a viver juntos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências* – Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. Et al. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS. Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 11ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008, 2010.

_____. *Origens do totalitarismo*. Editora Companhia das Letras, 2006.

_____. *Sobre a violência*. Alianza editorial, 2004.

ARENDT, Hannah et al. *A crise na educação*. Entre o passado e o futuro, 1979.

AVRITZER, Leonardo. *Cartografia da justiça no Brasil: uma análise a partir de atores e territórios*. São Paulo: Saraiva, 2014.

BARBOSA, Gilmar. *Charge violência escolar*. Disponível em: <<http://gilmaronline.blogspot.com.br/?view=flipcard>> Acesso em: 17 Abr. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução, PLínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Alexandre. *Armandinho*. Disponível em: <<http://tirasbeck.blogspot.com.br/>> Acesso em: 11 Abr. 2016

BETTO, Frei. “Direitos” inumanos. *Correio da Cidadania*. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed428/betto.htm>> Acesso em: 02 Abr. 2016.

BEUST, Luiz Henrique. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

BISPO, FÁBIO SANTOS; DE LIMA, NÁDIA LAGUÁRDIA. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, v. 30, n. 2, 2014.

BLOJ, Ana. Educação, cidadania e subjetividade in: Jornada sobre el derecho a la educación y a la salud hacia la construcción del cidadania. Faculdade de psicologia da Universidade Nacional de Rosário, Argentina. 7..5 2010. *Anais...Rosário*,2010.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 5 Ago. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 Jun. 2014.

_____. Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015 Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 Nov. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 Jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 Dez. 1996.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRANCHER, Leoberto Narciso. Organização e gestão do sistema de garantia de direitos da infância e da juventude. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

BRIGA generalizada em escola termina com morte de adolescente em MS. *L 12 Sudoeste*. Campo Grande, 12 Set. 2013. Disponível em: <<http://www.112.com.br/noticias/142-2013/09/12/briga-generalizada-em-escola-termina-com-morte-de-adolescente-em-ms>> Acesso em: 05 Abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil, um longo caminho*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2010.

CHARLOT, Bernard et al. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. Uma Ideologia Perversa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999, 14 de março.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Estatuto e LDB: direito à educação. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

DALLARI, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DE DAKAR, O. *Marco de Ação. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos*. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal–26 a, v. 28, 2000.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DESLANDES, K. ; LOURENÇO, E. (org.) *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DUBET, François. "A escola e a exclusão." *Cadernos de pesquisa* 119. 2003.

DUDH. *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do "Movimento de Acesso à Justiça": epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce at alli. *Cidadania, Justiça e Violência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. 1999.

BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*. Martins, 2009.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire*. –São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Juarez. *Sustentabilidade: direito ao futuro*. Belo Horizonte: Forum, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GERSHENSON, Beatriz et al. Judicialização dos conflitos escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE. *Anais..., 2014, Brasil., 2014*.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza. Resgate dos direitos humanos em situações adversas de países periféricos. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*. Belo Horizonte, nº 47, 2005, p. 181-216.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re) pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 3. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HABERMAS, Jürgen. O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização. *Novos Estudos Cebrap*, v. 43, p. 87-101, 1995.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da *Assembléia Geral das Nações Unidas* em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br, 2012.

JARDIM, João; TAMBELLINI, Flávio R. *Pro dia nascer Feliz* [filme-vídeo]. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes. 2006.

JONTIEM, DECLARAÇÃO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jontiem, Tailândia. 1990.

KONZEN, Afonso Armando. O direito à educação escolar. *O direito é aprender*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, p. 659-668, 1999.

KREISBERG, S. *Transforming Power: domination, empowerment and education*. Albany, NY: State University of New York Press.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos avançados*, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

_____. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAS LEYES, DE EDUCACIÓN EN LOS; XXI, COMIENZOS DEL SIGLO. DEL NEOLIBERALISMO AL POSTCONSENSO DE WASHINGTON EN AMÉRICA DEL SUR. *Educ. Soc*, v. 32, n. 115, p. 287-304, 2011.

LOPES, Cícero. *Charges de Portfólio*. Disponível em: <http://www.cicero.art.br/novoSite/portifolio-2/charge/> Acesso em: 15 Abr. 2016.

Lourenço, E. Educação inclusiva. In: DESLANDES, K. ; LOURENÇO, E. (org.) *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013*. Organização das Nações Unidas (ONU). *A Ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado*. Disponível em: <http://www.un.org/files/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>. Acesso em 02 de abr de 2016.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Teoria do medalhão*. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

MANDELA, Nelson Mandela. *Long Walk to Freedom*. 1995.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e classe social*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1967.

MCCOWAN, Tristan. *O direito universal a educação: silêncios, riscos e possibilidades*. Práxis Educativa, v. 6, n. 1, p. 9-20, 2011.

MELLEGARI, Iara Lucia; RAMOS, Cesar Augusto. Direitos humanos e dignidade política da cidadania em Hannah Arendt. Princípios: *Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 18, n. 29, p. 149-178, 2011.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: CECIP, 2008. p.74

MENINA de 13 anos é espancada dentro de escola em Sorocaba, diz pai. *GI*. Sorocaba, 10 Set. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2014/09/menina-de-13-anos-e-espancada-dentro-de-escola-em-sorocaba-diz-pai.html>> Acesso em: 05 Abr. 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores*. 2012. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wp-content/uploads/2013/02/Manual-Pr%C3%A1tico-de-Justi%C3%A7a-Restaurativa-Minist%C3%A9rio-P%C3%ABlico.pdf>. Acesso em: 31 Mai. 2016.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p.763-789, set. 2003.

MOORE, Christopher. *O Processo de Mediação*. Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. In: *Educação com exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: Bastos, Márcio Thomaz; Lopes, Carlos e Renault, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). *Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em: www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA Acesso em: 10 Abr. 2016.

NETO, Olympio de Sá Sotto Maior. Ato infracional, medidas sócio-educativas e o papel do sistema de justiça na disciplina escolar. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000 (a).

NETO, Pedro Scuro. *Manual de Sociologia Geral e Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2000 (b).

NICÁCIO, Camila Silva. Mediação para a Autonomia: alteridades em diálogo. In: DIAS, Maria Tereza Fonseca Dias (Org.). *Mediação, Cidadania e Emancipação Social: a experiência da implantação do centro de mediação e cidadania da UFOP e outros ensaios*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010, 151-168.

NICÁCIO, Camila Silva. Direito e Mediação de Conflitos: entre metamorfose da regulação social e administração plural da justiça. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*. Belo Horizonte, nº 59, 2011, p. 11-47.

NÚMERO de casos de bullying foi de 7 para 220 em 5 anos. *Yahoo Notícias*. São Paulo, 24 Nov. 2014. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/n%C3%BAmero-casos-bullying-foi-7-220-5-anos-103200586.html> Acesso em: 05 Abr. 2016.

OLIVEIRA, D. A. *Política Educativa, crise da escola e promoção de justiça social*. In: FERREIRA, E.; OLIVERIA, D. A. (Org.). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ONU. Ficha Informativa Sobre Direitos Humanos n.º 16 | *Rev. 1* [ACNUDH] 2001.

ONU. Resolução 2002/12, do Conselho Econômico e Social da ONU. 2012.

ORSINI, A. et. al. RECAJ nas escolas: promoção de cidadania e formas alternativas de resolução de conflitos no ambiente escolar. *Revista extensão*, Cruz das Almas, BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão. v.3, n.1, p.191 - 201, setembro/2012. Disponível em www.ufrb.edu.br/revistaextensao/index.../download. Acesso em: 09 de janeiro de 2016.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane Fernandes da. Mediação como Instrumento de Efetivação dos Direitos Humanos e Promoção da Cidadania. In: *Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=92262bf907af914b>. Acesso em 11 de janeiro de 2016.

ORSINI et al. *Bullying: Diálogos entre a Escola e a Comunidade*. 2013.

OTONI. Anna Beatriz Abreu. *Relatório Final de Extensão Universitária*. Programa RECAJ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PORTELA, Adélia Luiza; MOURA, Esmeralda; BASTOS, Eni Santanta Barretto. O Direito de aprender direito: Garantindo a qualidade da educação escolar. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

PROFESSOR agride aluno em sala de aula; veja os vídeos que foram destaque na semana. *Uol Notícias*. São Paulo, 11 Mai. 2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2013/05/11/professor-agride-aluno-em-sala-de-aula-veja-os-videos-que-bombaram.htm> Acesso em: 05 Abr. 2016.

PROFESSORA é agredida por aluna dentro de escola em Parobé, no RS. *Uol Notícias*. Porto Alegre, 19 Ago. 2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/19/professora-e-agredida-por-aluna-dentro-de-escola-em-parobe-no-rs.htm> Acesso em: 05 Abr. 2016.

RABELO. Fernanda Araújo. *Relatório Final de Extensão Universitária*. Programa RECAJ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

REZENDE, Laís Oliveira Barcelos. *Relatório Final de Extensão Universitária*. Programa RECAJ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

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

SAFORCADA, Fernanda and VASSILIADES, Alejandro. *Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur*. Educ. Soc. [online]. 2011, vol.32, n.115. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de maio de 2016.

SANTANA, Clóvis da Silva. *Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz*. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra, 2008.

SENA, Adriana Goulart Orsini; COSTA, Anelice Teixeira. A arte de ensinar e aprender: construindo caminhos para a reinvenção do ensino jurídico através de uma experiência pedagógica emancipatória de acesso à justiça. In: *Conpedi UFPB*: Coordenadores: Maria Creusa de Araújo Borges; Samyra Haydêe Dal farra Napolini Sanches. (Org.). Direito, Educação, Ensino e Metodologia jurídicos I (Recurso Eletrônico On-line). 1ed. Florianópolis: Conpedi, 2014, v. D 598, p. 70-99.

SILVA, Nayara Lacerda Rodrigues. *Relatório Final de Extensão Universitária*. Programa RECAJ UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SOBRE a Justiça Restaurativa. *Programa Justiça para o Século XXI*. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=1&pg=0#.V0twrPkrLIW>> Acesso em: 13 Abr. 2016.

SOUZA, Jessé et al. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Editora UFMG, 2009.

TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007.

UBIERTO, José. *Violencia en las escuelas*. Grama, 2011.

UNESCO. *Aprender a viver juntos: nós falhamos?* — Brasília: UNESCO, IBE, 2003.

WARAT, Luis Alberto. *O Ofício do Mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001.

WERNECK, Nisia. Tecendo o amanhã – Pela Justiça na Educação. In: KONZEN, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

WATANABE, Kazuo. *Novas atribuições do judiciário: necessidade de sua percepção e de reformulação da mentalidade*. Porto Alegre: TRF – 4ª Região, 2009 (Caderno de Administração da Justiça – Planejamento Estratégico 2009: módulo 6).

ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. Tradução: Tônia Van Acker. Título original: *The little book of Restorative Justice*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foto sobre o crime e a Justiça*. Tradução de Tônia Van Acker. Título Original: *Changing Lenses: a new focus for crime and justice*. São Paulo: Palas Athena, 2008.