



FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO –
PPGD/UNIFOR

Mestrado e Doutorado em Direito Constitucional

MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO
FUNDAMENTAL À PAZ NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE FORTALEZA

TEREZINHA ANTONIA DE ALBUQUERQUE GOMES

Fortaleza
Junho/2020

TEREZINHA ANTONIA DE ALBUQUERQUE GOMES

**MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO
FUNDAMENTAL À PAZ NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional (PPGD) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito Constitucional e Teoria Política.

Área de concentração: Direitos Humanos

Orientador(a): Profa. Dra. Mônica Mota Tassigny.

**Fortaleza
Junho/2020**

Ficha catalográfica da obra elaborada pelo autor através do programa de geração automática da Biblioteca Central da Universidade de Fortaleza

Gomes, Terezinha Antonia de Albuquerque .
MEDIÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À
PAZ NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA / Terezinha Antonia
de Albuquerque Gomes. - 2020
178 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade de
Fortaleza. Programa de Mestrado em Direito Constitucional,
Fortaleza, 2020.

Orientação: Mônica Mota Tassigny.

1. Direito à Educação. 2. Mediação Escolar. 3. Direito à
Paz. 4. Objetivos Sustentáveis. I. Tassigny, Mônica Mota . II.
Título.

TEREZINHA ANTONIA DE ALBUQUERQUE GOMES

**MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO
FUNDAMENTAL À PAZ NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE FORTALEZA**

Aprovada em: 24/06/2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mônica Mota Tassigny
Orientadora - Universidade de Fortaleza.

Profa. Dra. Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc
Membro - Universidade de Fortaleza

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Membro - Universidade de Fortaleza.

Prof. Pós-Doutor Fabrício Veiga Costa
Membro visitante – Universidade de Itaúna - MG

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, pelos diversos dons com que me presenteou, a Jesus Cristo, pela eleição como alma esposa e a Maria Santíssima, pela intercessão permanente, durante o curso de mestrado.

Aos meus pais, Pedro e Anastácia, aos meus irmãos Thiago e Eduardo, as minhas cunhadas Ana Carolina e Rebeca, pelo sustento emocional e incentivo, nesse tempo.

A minha Orientadora, Mônica Tassigny, pelo estímulo e orientações repassados dentro da academia, e demais membros da banca examinadora, Katherinne Macêdo Maciel Mihaliuc, Rosendo Freitas de Amorim e Fabrício Veiga Costa, pela disponibilidade e pelas contribuições, que enaltecem o presente trabalho.

À Comunidade Católica Shalom e irmãos de comunidade pelas orações durante a escrita, nesse período de pandemia.

À Coordenação do PPGD/Unifor, ao corpo docente e aos funcionários, pelo auxílio e aprendizado.

Aos amigos e colegas da turma 20 – 2018.2 do mestrado acadêmico do PPGD/Unifor, na pessoa da minha grande amiga Daiane de Queiroz.

Aos procuradores de justiça, componentes do Conselho Superior do Ministério Público do Estado do Ceará, que votaram favoravelmente ao meu afastamento funcional para me dedicar a este sonho.

Aos colegas promotores de justiça, em especial, aqueles que me incentivaram durante este trajeto, nos estudos e pesquisas.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, na pessoa da responsável pelo programa municipal de mediação escolar do município de Fortaleza, Lady Lima Vieira, e da técnica em mediação, Joelma Gomes, pelas informações e pelo auxílio no fornecimento dos documentos relativos ao Programa EMPAZ, desenvolvido pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz.

Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem.

(ROSSEAU, 1995)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ADOLESCENTES	15
1.1 Direitos Fundamentais e Democracia	16
1.1.1 <i>Direito fundamental à Educação</i>	18
1.1.2 <i>Princípio da Não Discriminação e Direito Fundamental à Paz</i>	21
1.1.3 <i>Principais fundamentos legais do direito à Educação e à Paz</i>	23
1.1.4 <i>A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	24
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação Cidadã	26
1.3 Educação, Cidadania e Direitos Humanos	30
1.4 Agenda 2030 e o Desenvolvimento Sustentável	34
1.4.1 <i>Agenda 2030 e ODS - 4</i>	36
1.4.2 <i>Agenda 2030 e ODS - 16</i>	38
1.5 Proteção dos Direitos Humanos no Âmbito Internacional	39
2 MEDIAÇÃO, DEMOCRACIA E CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS	42
2.1 Mediação, Coparticipação e Democracia	43
2.2 Concepção de Paz e de Comunicação	45
2.3 Cultura de Paz e Educação para a Paz	48
2.4 Crise no Poder Judiciário e Crise Estatal	50
2.5 Acesso à Justiça e Cultura Política	53

2.5.1 <i>Cultura política e Judiciário brasileiro</i>	58
2.5.2 <i>Outros meios de resolução de conflitos</i>	63
2.5.3 <i>Mediação como mecanismo de pacificação social</i>	68
3 MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À PAZ	71
3.1 Mediação Escolar como Desdobramento da Mediação Comunitária	72
3.1.1 <i>Mediação Comunitária – Considerações gerais</i>	74
3.1.2 <i>Regulamentação da mediação extrajudicial no Brasil</i>	75
3.1.3 <i>Mediação escolar no Brasil e no Ceará</i>	76
3.2 Mediação Escolar nas Instituições Públicas Municipais de Fortaleza	81
3.2.1 <i>Justificativa do projeto, a violência nas escolas</i>	81
3.2.2 <i>Sistematização da mediação escolar</i>	87
3.2.3 <i>Práticas restaurativas e mediação escolar</i>	89
3.3 Bases Teóricas do Projeto EMPAZ	90
3.3.1 <i>Características do Projeto EMPAZ</i>	91
3.3.2 <i>Eixos básicos de ação</i>	93
3.3.3 <i>Capacitação e treinamento</i>	96
3.4 Desafios e Contribuição do Projeto na Efetivação do Direito à Paz	97
3.5 Conflitos com maior incidência nas unidades escolares de Fortaleza	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	126

RESUMO

A educação é um mecanismo de proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes. Alcança-se essa assertiva com base na concepção de Estado Democrático de Direito adotada pela Constituição Federal de 1988 no Brasil. O princípio democrático está profundamente vinculado à ideia de direitos fundamentais. Isso após a consagração pela Constituição daqueles direitos humanos considerados vitais para a nova ordem jurídica instaurada. Diante disso, a regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90 do art. 227 do texto constitucional – viabiliza um tratamento diferenciado com vistas à consecução plena da proteção integral assegurada pelo legislador constituinte, em relação aos menores. A escola é a instituição encarregada, ao lado da família e da sociedade, de auxiliar na formação plena dos adolescentes, público-alvo do presente estudo. Isso, sem perder de vista o intento democrático participativo, por meio de uma educação voltada para a construção da paz. Logo, são vetores expostos, no presente trabalho científico, os fundamentos normativos do próprio direito fundamental à educação, bem como do princípio da não discriminação e do direito fundamental à paz, os quais consolidam o direcionamento da formação escolar para a consciência de corresponsabilidade cidadã e solidária, no âmbito da educação básica, dentre outros instrumentos normativos de caráter nacional e internacional, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Agenda 2030, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotadas no país e enfatizadas no presente estudo. Incluído como direito fundamental e objetivo sustentável a ser assegurado em prol da coletividade, a paz precisa ser internalizada pelos povos e seus dirigentes, sob pena de nunca se efetivar eficazmente. Logo, expõe-se como proposta a utilização das técnicas de mediação escolar para legitimar a ideia de corresponsabilidade social e difundir esse intento junto à comunidade, já que é o ensino a base de formação de toda consciência cidadã. Concomitantemente, apresenta-se a experiência desenvolvida no ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza. Portanto, o objetivo geral do presente trabalho é analisar a mediação escolar na efetivação do direito à paz na rede pública municipal de ensino em Fortaleza. Por outro lado, são objetivos específicos da presente dissertação: (a) Identificar os fundamentos legais e constitucionais do direito à educação como mecanismo de proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes, dentro de uma perspectiva cidadã e de inclusão social; (b) descrever a relação entre democracia, cultura de paz e mediação, a expor aspectos da crise do Poder Judiciário brasileiro; (c) analisar as características e os desafios da mediação escolar, para o alcance de uma cultura de paz nas escolas e colaborar na efetivação do direito fundamental à paz, com base na experiência do município de Fortaleza. Em relação à metodologia de trabalho, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, cuja abordagem é qualitativa com objetivos de caráter descritivo analítico. Na pesquisa bibliográfica, utilizam-se artigos das bases Ebscohost, Scielo, Vlex, livros e trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Na documental, além de leis, tratados e convenções, documentos da Secretaria Municipal de Educação acerca do programa de mediação escolar do município. Como resultado precípuo do estudo, tem-se a constatação de que a mediação escolar é instrumento adequado para desenvolver uma cultura de paz nas escolas e conseqüentemente colaborar na efetivação do direito fundamental à paz na rede pública municipal de Fortaleza.

Palavras-Chave: Direito à Educação. Mediação escolar. Direito à Paz. Objetivos Sustentáveis.

ABSTRACT

Education is a mechanism of protection of fundamental adolescent rights, supported by the concept of democratic rule of law, as set forth in the Brazilian Constitution of 1988. Democracy is inseparable from the idea of fundamental rights, especially since the Constitution hallowed human rights vital to the new legal order. As a result, the Child and Adolescent Statute (Law #8.069/90, Article 227 of the Constitution) provides the means to safeguard integral protection of minors, as intended by the constitutional legislators. Along with the family and society, the school is responsible for the overall formation of adolescents—the target population of the present study. To this must be added the promotion of participatory democracy by way of peace education. The vectors orienting our study include the principles underpinning the fundamental right to education, the right to non-discrimination and the fundamental right to peace (which allow basic public school education to foster responsible and solidary citizenship) and other national and international legal instruments, such as Article 26 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights, Agenda 2030, the Law of Directives and Bases of National Education (Law #9.394/97) and the National Curricular Guidelines, adopted in Brazil and highlighted in this study. Considered a fundamental right and a sustainable objective in the interest of the community, the right to peace must be assimilated by peoples and their leaders on pains of never producing effects. We propose to use school mediation techniques to legitimize and disseminate the idea of social co-responsibility, considering the role of education in the building of citizenship awareness. We also look at the experience acquired over time in basic public education in Fortaleza. Our main objective was to evaluate the ability of school mediation to implement the right to peace in the public school system of Fortaleza. Our specific objectives were i) to identify the legal and constitutional basis for the right to education as a mechanism of protection of fundamental adolescent rights within the perspective of citizenship and social inclusion, ii) describe the relationship between democracy, peace culture and mediation in light of the current crisis of the Brazilian Judiciary, and iii) appraise the characteristics and challenges of school mediation in the formation of a peace culture in public schools which can contribute to establish the fundamental right to peace, based on experience in public education in Fortaleza. This was a desk study with a qualitative approach and descriptive-analytical objectives. The reviewed literature was retrieved from the databases Ebscohost, Scielo and Vlex, and from specialized books. In documentary research, in addition to laws, treaties and conventions, documents from the Municipal Department of Education about the municipality's school mediation program. As the main result, school mediation was found to be an adequate tool for the development of a peace culture in public schools and, consequently, a contributing factor to the establishment of the fundamental right to peace in the public school system of Fortaleza.

Key words: Right to education. School mediation. Right to peace. Sustainable objectives.

INTRODUÇÃO

As estatísticas nacionais indicam o estado do Ceará e a cidade de Fortaleza como regiões nas quais a violência durante a adolescência atinge níveis exorbitantes. Além de reduzidas oportunidades de emprego e de estudo profissionalizante, percebe-se que os serviços assistenciais de apoio a esse público e as suas famílias enfrentam dificuldades relacionadas ao porte ilegal de armas de fogo, ao tráfico de drogas, à intimidação de profissionais, bem como outros obstáculos de caráter social.

A mediação como método de resolução consensual de conflitos surge como um primeiro passo na efetivação do direito fundamental à paz, pois tem como características fomentar o diálogo, a cooperação, o desenvolvimento de habilidades, o engajamento social e político. Até porque, no meio escolar, torna-se também mecanismo de prevenção de dissensos, que estimula a inclusão social, na medida em que integra diversos setores da sociedade, de modo a evitar a continuidade de diferentes tipos de violência.

No âmbito escolar, o mecanismo ganhou destaque, no começo dos anos 1970, nos Estados Unidos, após a consolidação dos primeiros centros de justiça de vizinhos. A finalidade de sua implementação, nas escolas americanas era fomentar a instrução e o desenvolvimento humano dos alunos, como forma de capacitá-los para lidar naturalmente com os possíveis conflitos advindos do necessário relacionamento entre eles e demais indivíduos, uma vez que já se acreditava ser possível solucioná-los com a colaboração dos próprios colegas de escola.

No Brasil, a regulamentação federal desse meio consensual de resolução de conflitos ocorreu apenas em 2015, por meio da Lei da Mediação – Lei n. 13.140/15, e, no âmbito judicial, de forma mais expressa, pelo Novo Código de Processo Civil – Lei n. 13.105/15.

No Ceará, a mediação comunitária surgiu, pela primeira vez, em 24 de setembro de 1999, na Federação do Movimento Comunitário do Pirambu, em Fortaleza. Em 2003, o Programa Casa de Mediação Comunitária, vinculado à Secretaria da Ouvidoria Geral e do Meio Ambiente (SOMA), foi transferido para a Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS), na qual permaneceu até maio de 2008, sendo então transferido para o Ministério Público do Estado do Ceará.

Em 2013, deu-se início também a um projeto embrionário de mediação escolar, desenvolvido em oito escolas municipais de Fortaleza, juntamente com o Ministério Público do Estado do Ceará, sob o título “Mediação – Convite de Paz”. Diversas questões administrativas, em nível municipal, dificultaram uma ação contínua nesse sentido, até que o projeto foi retomado e, atualmente, é denominado Projeto EMPAZ – Escola Mediadora que promove a Paz.

Mas a tentativa de se garantir o direito à educação e à paz a todos os cidadãos é antiga, pois há normatização específica em relação à primeira, desde a Conferência Geral ocorrida em 14 de novembro e 15 de dezembro de 1960, na cidade de Paris, quando foi aprovada a Convenção Relativa à Luta contra Discriminação no Campo do Ensino e, em relação à paz, desde a Resolução n. 33/73, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, de 15 de dezembro de 1978. Contudo, referidos direitos continuam a ser preocupações mundiais, que não podem ser ignoradas pelos diversos setores da sociedade, no século atual, conforme reafirmam constantemente os relatórios anuais que medem o desenvolvimento humano das nações.

Prova disso é que educação de qualidade é o item número quatro e a paz o item número dezesseis dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODSs (antigos ODNs), elencados pela Agenda 2030, e persiste como meta, para os países membros do acordo firmado em 2015, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, agência da Organização das Nações Unidas – ONU para a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável.

Por isso, indaga-se como pergunta problema do estudo de que forma a mediação escolar pode colaborar na efetivação do direito fundamental à paz? Isso, em razão do processo de desenvolvimento intelectual e formativo do ser humano que deve ocorrer, principalmente, no período da adolescência, a considerar-se, para tanto, a inserção desse indivíduo na rede pública de ensino fundamental.

Por outro lado, a proposta da presente dissertação alcança também a verificação do aparato normativo e jurídico que respalda a utilização da mediação escolar, como instrumento disponível para a efetivação dos direitos fundamentais à educação, à paz e à inclusão social, de modo a viabilizar a formação integral do adolescente, bem como a indicação de uma definição filosófica mais adequada do termo paz para o contexto ora estudado. Além disso,

buscou-se apontar argumentos que justificam as vantagens dos métodos consensuais de resolução de conflito, no que diz respeito ao acesso à justiça, e apresentou-se uma proposta de sistematização da mediação escolar, com base em doutrina estrangeira. Da mesma forma, citam-se dados e características do programa da rede pública municipal de Fortaleza.

A interdisciplinaridade e a transversalidade aplicadas ao ensino surgem como mecanismos auxiliares que podem favorecer a inserção, na escola, desse meio consensual de solução de conflitos, pois, conforme regulamentação legal, as disciplinas ministradas devem inserir em seus conteúdos didáticos temas de direitos humanos e cidadania, que envolvem as realidades práticas vivenciadas.

A questão dialógica e participativa com a comunidade é o diferencial da escola do século XXI, que deve buscar aprimorar e desenvolver habilidades que preparam o aluno para as novas exigências profissionais e humanas, a fim de desenvolver competências, tais como capacidade para resolução de problemas, criatividade, comunicação, trabalho em equipe, dentre outras.

Aduz-se, ainda, como justificativa para a importância do estudo, em relação ao município de Fortaleza, a existência de uma lacuna legislativa que regulamente formalmente a matéria, no município, apesar das ações atualmente desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação, por meio do projeto EMPAZ (Escola Mediadora que promove a Paz). Essas ações demonstram os benefícios trazidos pela mediação escolar nas escolas municipais da capital, onde o programa já existe.

Some-se àqueles, como justificativa para a pesquisa, os conflitos diversos com que se deparam os educadores, no ambiente escolar, como é o caso da discriminação, da desigualdade social, política e cultural, dentre outros dissensos. Logo, não há como desvincular mediação escolar de cultura de paz e, conseqüentemente, de direito fundamental à paz.

Portanto, é objetivo geral do presente trabalho analisar a mediação escolar para a efetivação do direito à paz na rede pública municipal de ensino em Fortaleza. Por outro lado, são objetivos específicos da presente dissertação: (a) Identificar os fundamentos legais e constitucionais do direito à educação como mecanismo de proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes, dentro de uma perspectiva cidadã e de inclusão social; (b) descrever a relação entre democracia, cultura de paz e mediação, a expor aspectos da crise do Poder

Judiciário brasileiro; (c) analisar as características e os desafios da mediação escolar, para o alcance de uma cultura de paz nas escolas e colaborar na efetivação do direito fundamental à paz, com base na experiência do município de Fortaleza.

Em relação à metodologia de trabalho, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, documental, cuja abordagem é qualitativa com objetivos de caráter descritivo analítico. Na pesquisa bibliográfica, utilizam-se artigos das bases *Ebscohost*, *SciELO*, *Vlex*, livros e trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Na documental, têm-se, em nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODSs, a Agenda 2030; o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; e, em nível nacional, a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.69/90; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/97; os Parâmetros Curriculares Nacionais, outros regramentos infralegais, além da Lei da Mediação – Lei n. 13.140/15, do Novo Código de Processo Civil – Lei n. 13.105/15, e de projeto de lei municipal relativo à mediação.

O estudo tem ainda, em relação à metodologia empregada, natureza teórica e abordagem qualitativa, com vistas à publicização das informações referentes ao programa de mediação escolar da rede municipal de Fortaleza, a fim de subsidiar a concretização de futura regulamentação legal, por meio de uma lei municipal acerca da matéria. Some-se a isso a tentativa de favorecer a ampliação e o aprimoramento da proposta da Secretaria Municipal de Educação, atualmente existente, por meio da análise das constatações advindas do estudo.

Ressalte-se, por outro lado, que o presente estudo adota a definição de educação consolidada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90 e demais instrumentos normativos correlatos. Já em relação ao termo paz, utiliza-se, inicialmente, a definição de paz trazida por Kant, para quem ela decorre de uma criação humana e cuja manutenção é um trabalho precípuo da política.

Concomitantemente, crescem-se outras definições, em caráter complementar, de autores que se reportam ao tema paz. No que diz respeito a sua classificação dogmática, adota-se a classificação do direito fundamental à paz trazida pelo jurista Paulo Bonavides, todos na perspectiva de efetivação desses direitos fundamentais, na órbita interna, por meio da mediação escolar.

Enfatiza-se ainda que o alvo do presente estudo, bem como destinatário das sugestões e investigações realizadas, é o adolescente, assim considerado o maior de 12 anos de idade, conforme previsão do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90, norma regulamentadora do art. 227 da Constituição Federal de 1988, que consolida o princípio da proteção integral e da preponderância de atendimento desse público em todas as esferas públicas e privadas.

Em síntese, expõem-se na primeira seção os fundamentos legais e constitucionais do direito à educação como mecanismo de proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes. Isso em uma perspectiva cidadã e de inclusão social, no Estado Democrático de Direito, inaugurado pelo Brasil na Constituição Federal de 1988. Também, abordam-se as metas do ODS 4 e do ODS 16 encartadas na Agenda 2030, relativas ao direito humano à educação e à paz. Destaca-se também a relação entre educação, cidadania e direitos humanos, bem como algumas peculiaridades da proteção desses direitos, no âmbito internacional.

Na segunda seção, descreve-se a relação entre democracia, cultura de paz e mediação, além de se expor aspectos relevantes da crise do Poder Judiciário brasileiro. Da mesma forma, aponta-se a concepção de paz adotada no presente trabalho e expõe-se a importância de uma cultura de paz para o alcance de uma educação para a paz. Faz-se alusão ao direito ao acesso à justiça como direito fundamental, que também pode ser alcançado por meio da mediação e de outros meios de resolução de conflitos. Enumeram-se também as principais características da mediação como mecanismo de pacificação social.

Por fim, na terceira seção, analisa-se, além do surgimento da mediação escolar nos Estados Unidos e da regulamentação da mediação extrajudicial, no Brasil, o programa da rede pública municipal de ensino da capital, com eixos básicos de ação e treinamento, além de se expor dados e desafios, com base na experiência do município de Fortaleza.

1 EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS ADOLESCENTES

A educação como mecanismo de resguardo dos direitos fundamentais permite que o ser humano desenvolva com autonomia, igualdade e liberdade suas competências e aptidões. Com efeito, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 determina, em seu artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além da previsão na Constituição Federal de 1988, em seu art. 227¹, esse direito fundamental assegurado a todos os cidadãos e, conseqüentemente, também ao adolescente, é amparado pelo Sistema Constitucional Especial de Proteção aos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente², ratificado pela legislação federal que regulamenta a matéria, no caso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90.

Sabe-se, contudo, que a doutrina menorista inaugurada no Brasil, em 1927, com a edição do Código de Menores, estabeleceu a vedação do trabalho para menores de 12 anos e outras medidas de salvaguarda em relação ao menor em situação de delinquência ou abandono (ANTÃO, 2013).

A doutrina especial de proteção a crianças e adolescentes atualmente vigente, entretanto, advém da recepção da doutrina da proteção integral consolidada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU.

Aduz Renata Antão (2013) que, apesar da atuação de diversos profissionais, como pedagogos, psicólogos, operadores do direito e médicos, nessa seara, o regime anterior estabelecia uma distinção entre menores regulares e aqueles em situação irregular, o que gerava uma distinção abusiva, pois privava não somente os menores que haviam praticado alguma infração, de parte de seus direitos, mas também órfãos e aqueles advindos de lares

¹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e às convivências familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

² Reúne os artigos 226, 227, 228 e 229 da Constituição Federal e possui como base fundante a condição de indivíduo em processo de desenvolvimento.

muito humildes, pois todos eram colocados em unidades de internação, de forma indiscriminada.

Logo, o reconhecimento dos adolescentes, público-alvo do presente estudo, como titulares de direitos fundamentais e dignos de resguardo por um conjunto legal de normas protetivas, consolida-se a partir da Constituição Federal de 1988 e da regulamentação infraconstitucional de suas normas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/90. É com base nesses marcos de proteção que se pode falar em isonomia substancial e não apenas formal em relação a esse público.

O tratamento diferenciado de crianças e de adolescentes em relação aos demais cidadãos justifica-se pelo fato de ainda estarem em formação, o que os coloca num patamar de vulnerabilidade, que fez o legislador constituinte optar por protegê-los de forma mais expressiva, a garantir-lhes maior atenção e cuidado em todas as esferas de atuação (ANTÃO, 2013).

Por outro lado, o complexo de normas que garante proteção integral aos adolescentes, portanto, advém da quebra com o referencial normativo anterior, cujo caráter era contundentemente sancionador e não preventivo. O entendimento contemporâneo acerca do tema é, portanto, no sentido de oferecer às crianças e aos adolescentes o reconhecimento da cidadania e da titularidade de direitos. Daí advém a concepção principiológica da plena proteção (SMÂNIO; BERTOLIN, 2015), sem perder de vista o princípio maior da dignidade da pessoa humana.

1.1 Direitos Fundamentais e Democracia

O termo “direitos fundamentais” passa a ser utilizado, originalmente, em 1770, por ocasião da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Embora a doutrina não especializada, por vezes, não estabeleça diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais, sabe-se que os direitos humanos dizem respeito à garantia de uma vida com dignidade, à liberdade e à igualdade para quaisquer homens, independentemente da etnia ou momento histórico em que se encontram, enquanto os direitos fundamentais estão condicionados ao reconhecimento pela ordem jurídica interna posta, em cada país (LOPES, 2001). Logo, não se pode ignorar a distinção, sob pena de se evidenciar unicamente a concepção jusnaturalista, que defende a existência de direitos natos, antes mesmo do surgimento do próprio Estado.

Sabe-se, concomitantemente, que a admissão do ser humano como destinatário de direitos sociais e políticos, como o direito à paz, à qualidade de vida, à cultura, à integração social, ao bem-estar social, à saúde, à educação, dentre outros, em especial, nos países em desenvolvimento, permite a sedimentação de direitos de terceira dimensão, em contraposição à validação de direitos fundamentais de primeira dimensão, fundamentados no princípio da liberdade (GARCIA, 2011). Isso porque a sedimentação ou a concretização dos direitos sociais, em especial, os de 3ª dimensão, como o direito fundamental à educação, ou de 5ª dimensão, como o direito fundamental à paz, estão vinculados à própria concepção de Estado Democrático de Direito.

É habitual os conhecedores do direito utilizarem, em suas obras especializadas, o termo “dimensões” dos direitos fundamentais, quando, na verdade, estão fazendo referência aos fundamentos axiológicos que tentam explicar a consagração de tais direitos. A utilização da expressão “dimensões”, em vez de “gerações”, tem por finalidade, na verdade, excluir a ideia equivocada de sucessão ou substituição, já que a consagração de uma diferente dimensão não corresponde à troca ou à superação da anterior (NASCIMENTO, 2016).

Ressalte-se que embora, a princípio, direcionados a uma classe social privilegiada, esses direitos tiveram como marco a Carta Magna de 1215, que estabeleceu aos nobres ingleses alguns direitos, que serviram de referência para as sucessivas garantias e liberdades, alcançadas pelos demais membros da comunidade (SARLET, 2011).

Atualmente, com a admissão do povo como titular do poder político nas constituições, têm-se a concretização dos direitos fundamentais e a separação de poderes como mecanismos de expressão concreta da democracia (BONAVIDES, 2009). Logo, a opção de desvincular-se dessas premissas enfraquece a legitimação concedida aos próprios representantes eleitos.

Até porque, conforme aponta Renata Antão (2013), “faz-se obsoleta a premissa de Aristóteles de que possa haver governos legítimos que não sejam democráticos”, pois não apenas as formas de posse no cargo, mas em especial os direcionamentos para exercício do poder político, são premissas da democracia, que é além de uma forma de governo, um princípio material protegido pela adoção de uma Constituição. Nesse sentido, o artigo 2º da Carta Democrática Interamericana:

O exercício efetivo da democracia representativa é a base do Estado de Direito e dos regimes constitucionais dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos. A democracia representativa reforça-se e aprofunda-se com a

participação permanente, ética e responsável dos cidadãos em um marco de legalidade, em conformidade com a respectiva ordem constitucional.

Conforme as lições de Daniel Sarmento (2004), há três referenciais para os Estados Constitucionais modernos. São eles o Estado Liberal, o Estado Social e o Estado Pós-social. O atual estágio, do Estado Pós-social, que se encontra em construção, incita o envolvimento da sociedade civil, baseado na ideia de espírito comunitário e colaboração em vista da harmonia social (ROBERT, 2006). Explica a autora que esse novo modelo enaltece a função de organizações da sociedade civil, como no caso das ONGs, de modo a se privilegiar a comunidade como protagonista e destinatária dos direitos fundamentais.

Essa diretriz conduz o Estado a conjugar interesses aparentemente antagônicos e autônomos, como livre iniciativa e intervenção na economia, por meio do princípio da subsidiariedade. Para Sarmento (2004), sob essa perspectiva, os direitos fundamentais, nesse novo modelo, adquirem uma linha objetiva, que os direciona não mais unicamente para uma visão subjetiva individual, como limites apenas em face do Estado, mas também em relação aos particulares e como princípios orientadores que se comunicam com os demais ramos do sistema normativo para alcançar a coletividade de forma participativa.

Logo, o Estado Democrático de Direito não pode ser compreendido como mecanismo de respaldo isolado da liberdade dos indivíduos, mas como garantidor da participação dos cidadãos de forma isonômica em todas as esferas de atuação, a conjugar liberdade e igualdade. Isso com vistas a efetivar os direitos fundamentais, com base no princípio da dignidade da pessoa humana (ROBERT, 2006) e não simplesmente reconhecê-los, como outrora, segundo Norberto Bobbio (2004).

No Brasil, apenas em 1980, com a influência dos movimentos sociais, incorpora-se ao texto constitucional a ideia de Estado democrático, consolidado na cidadania e na dignidade da pessoa humana (GILSILENE; *et al.* 2011). São esses preceitos basilares que justificam o reconhecimento do Direito Fundamental à Educação e do Direito Fundamental à Paz, pelo Estado brasileiro.

1.1.1 Direito Fundamental à Educação

O direito fundamental à educação é resguardado, no Brasil, pelos artigos 6º e 205 da Constituição Federal, que o coloca no patamar de direito fundamental de caráter social. Mas é

preciso esclarecer, a princípio, que há uma distinção entre os significados dos termos educação e ensino, apesar do uso indistinto das expressões, inclusive na lei.

Segundo Eduardo Bittar (2001), a educação engloba os diversos aspectos culturais, sociais, éticos, religiosos, políticos, familiares e ideológicos que colaboram para a formação intelectual e moral da pessoa. É nessa perspectiva que autoridades governamentais ou institucionais de caráter público ou privado constroem objetivos e metas nacionais e internacionais.

Já o ensino é um aspecto específico desse processo maior, que decorre do relacionamento direcionado entre professor e aluno, no ambiente escolar. Para o autor, o ensino colabora na formação do indivíduo, a estimular suas capacidades e potências, de modo a propiciar, além de integração e participação social, capacitação técnica, intelectual ou aplicada.

O texto constitucional, em seu artigo 206, concomitantemente, estabelece que o ensino deva ser submetido aos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência; da liberdade de expressão; do pluralismo em nível pedagógico; da coexistência de instituições públicas e privadas; da gratuidade do ensino público; da valorização dos profissionais de ensino e da gestão democrática (BRASIL, 1988).

Sabe-se que existe, na ordem jurídica nacional, a determinação de corresponsabilidade por uma educação básica de qualidade, aqui entendida, segundo o art. 206, inc. VII, da Constituição Federal de 1988, e estabelecida como meta pela Agenda 2030, como aquela que garante patamares mínimos de excelência, exigidos para um ensino/aprendizagem adequado, cujo ambiente favoreça não somente o acesso/permanência, mas também a igualdade de tratamento dos educandos, em razão do multiculturalismo (coexistência da pluralidade de culturas) e do interculturalismo (inter-relações entre os referidos grupos), atualmente existentes, na sociedade. Pois é por meio da educação que o ser humano torna-se apto a analisar o mundo e a refletir acerca do seu papel nele (TASSIGNY; BRASIL, 2012).

Por outro lado, a partir da edição do texto constitucional de 1988, o menor em situação irregular, como era denominado pelo Código de Menores – Lei n. 6.697/79, passa à situação de sujeito de direitos. Tal fenômeno ocorre, em especial, após a regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei federal n. 8.069/90, que estabelece, da mesma forma, como dever da família, da sociedade e

do Estado, garantir à criança e ao adolescente ou jovem, dentre outros direitos, o direito à educação, de forma plena (BRASIL, 1990).

Referido direito fundamental está assegurado formalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990, em seu art. 53 e seguintes, no qual está amparada a doutrina da proteção integral, de forma a assegurar a todas as crianças e aos adolescentes, não somente a isonomia formal, mas também a material, por meio da sua qualificação para o desempenho da cidadania e do trabalho, com vistas a um crescimento integral, com base em uma educação de qualidade, que não distingue estudantes, sob qualquer aspecto.

A Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, estabeleceu, à época, a prioridade do ensino fundamental, no sentido de obrigar a participação de Estados e Municípios no que diz respeito ao seu custeio. Prova disso é que o texto constitucional dedica ao direito à educação, no Título da Ordem Social, dez artigos que compõem a seção I, do capítulo III, sendo que o art. 211 estabelece o regime de colaboração na matéria, entre os entes federados:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação da Emenda Constitucional (EC) 14/1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação da EC 14/1996).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (EC 14/1996).

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação da EC 59/2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Redação da EC 53/2006).

Há um movimento no Legislativo brasileiro para se normatizar a responsabilidade pela falta de cumprimento pelos gestores dos ditames legais na área da educação. No entanto, o que se percebe é a carência não somente basilar dos alicerces governamentais, mas também de vigilância e de comprometimento da sociedade, que precisa concebê-la como corresponsabilidade de todos (XIMENES, 2012).

1.1.2 Princípio da Não Discriminação e Direito Fundamental à Paz

O princípio constitucional da não discriminação traz em sua gênese o reconhecimento da multiplicidade e da isonomia de direitos entre os indivíduos, de modo a não reconhecê-los como contrários, mas diferentes, nos contextos em que a paridade desfigura ou desvirtua suas peculiaridades. Isso, em especial, nos ambientes de ensino e aprendizagem (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Declaração de Joimtien, de março de 1990³, trata acerca do preenchimento das exigências essenciais pertinentes à aprendizagem. Além do desenvolvimento da leitura, escrita, manifestação oral, cálculo, resolução de problemas, o documento internacional, ratificado pelo Brasil, faz referência à promoção de competências e capacidades, nas quais se inclui o desenvolvimento da cultura de paz.

Outro ponto importante é o acatamento e a aceitação de sua gênese cultural, linguística e espiritual, de modo que o ensino e a aprendizagem estejam sustentados em preceitos que promulguem a justiça social, a defesa do meio ambiente, o respeito às diferenças sociais, políticas e religiosas, bem como assegurem o comprometimento com os direitos humanos e a busca pela paz e pela solidariedade, em um mundo globalizado (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012). Como afirma Liberati (2004), de “modo a permitir a completude da finalidade do Estado de proporcionar o bem-estar de todos.”

Já no que diz respeito ao direito fundamental à paz, ressalte-se que a concepção adotada no presente trabalho filia-se aos ensinamentos de Paulo Bonavides, no sentido de ser considerado direito inerente às nações, ou seja, aquele de perspectiva permanente, feição mundial, integradora e uniformizadora dos povos, similar aos ensinamentos de Kant e decorrente de uma evolução em relação ao momento do contrato social de Rousseau.

Tem-se a paz como meta consolidadora de preceitos morais universais e superiores, sendo força capaz de reunir legitimamente povos de culturas e valores distintos, o que lhe permite conduzir hábitos e gerenciar comportamentos inclusive da classe governante. Isso é tão verdadeiro que sua inobservância pode constituir crime contra toda a coletividade, conforme ensina Bonavides (2008).

³ Evento realizado no período de 5 a 9 de março, sob a organização da ONU e da UNESCO, agência líder da Organização das Nações Unidas para a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável – EDS.

Paulo Bonavides (2008) faz alusão a um Poder Constituinte moral, que surge como mecanismo de salvaguarda da liberdade e da igualdade. Isso como direito de 5ª dimensão, de caráter humanista, ao lado do direito ao desenvolvimento, à democracia e à participação política. Esses dois últimos atualmente reconhecidos como de 6ª dimensão⁴, em um momento histórico, frise-se, em que o mundo luta não apenas contra armas nucleares, ou tecnológicas, mas também biológicas.

A noção de paz no patamar do regramento jurídico atinge, portanto, uma evolução considerável dentro da teoria dos direitos fundamentais (BONAVIDES, 2008). Isso ao ser elencado como direito de 5ª dimensão e não mais de 3ª, como outrora. A defesa da paz também é preceito constitucional inscrito no artigo 4º, inciso VI, da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988 e, portanto, dispõe de força normativa similar a todos os demais direitos fundamentais.

Esse reconhecimento progressivo a título universal, do direito fundamental à paz, por outro lado, já o torna preceito normativo e não mais apenas jurídico. Prova disso é que, em muitos países, já passa a ser reclamado da mesma forma que o regime democrático; ou a garantia da igualdade, bem como da moralidade, ou da ética, por exemplo.

Mas sob o aspecto normativo, o ordenamento jurídico brasileiro estabelece como um dos princípios das relações internacionais (CF, art. 4º), que orienta a solução pacífica dos conflitos (inc. VII); a capacidade de resolução pacífica das controvérsias (CF, preâmbulo); o predomínio dos direitos humanos (inc. II); a defesa da paz (inc. VI); e o auxílio mútuo dos povos para o progresso da humanidade (inc. IX).

Ao considerar a diferenciação entre a terminologia direitos humanos e fundamentais, anteriormente citada, é possível defender o direito humano de paz, no âmbito das relações internacionais, e o dever de paz, concomitantemente, no âmbito interno e externo já citado. Isso em consonância com o regramento da Declaração dos Direitos dos Povos à Paz, da Resolução n. 39, da ONU, de 12 de novembro de 1984 (VIEIRA; WEBER, 2009).

Como fim a ser alcançado, Wangari Maathai (2008) estabelece um vínculo entre paz, meio ambiente e democracia, sob o argumento de que os indivíduos, uma vez que desenvolva

⁴ Ressalte-se que Pedro Lenza acrescenta os problemas relativos ao mundo virtual vinculado à internet, a robótica, o direito cibernético, a proteção contra os crimes virtuais e o direito autoral pela internet como direitos fundamentais de 5ª dimensão.

suas potencialidades, detêm a capacidade para solucionar suas controvérsias. Isso com base na perspectiva de que o desenvolvimento humano é inseparável da problemática dos direitos humanos e da proteção dos homens, cuja preocupação não está unicamente reduzida ao nível de salvaguarda de limites territoriais (REZENDE, 2016, p.188).

Contudo, um conteúdo diretivo mínimo, no processo de construção de uma cultura de Direitos Humanos, é um dos principais desafios a serem enfrentados, pois a complexidade da realidade contemporânea estimula os mais variados tipos de discriminação e exclusão, em nível cultural e social.

1.1.3 Principais Fundamentos Legais dos Direitos à Educação e à Paz

Inobstante a existência de diversos diplomas legais que resguardam os direitos fundamentais de solidariedade e fraternidade, destacam-se, em nível internacional, em relação ao direito à educação⁵ e ao direito à paz, dentre os documentos da Organização das Nações Unidas – ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966; a Resolução n. 33/73, aprovada na Assembleia Geral de 15 de dezembro de 1978, e a Resolução n. 39 de 12 de novembro de 1984⁶ e, mais recentemente, a Agenda 2030, que enumera dentro da meta 4 e da meta 16, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODSs, respectivamente, a Educação de Qualidade e a Promoção de Sociedades Pacíficas e Inclusivas para o Desenvolvimento Sustentável.

Os mecanismos internacionais de tutela dos direitos humanos fazem parte do chamado “bloco de constitucionalidade”, porque complementam a relação de direitos e garantias fundamentais e integram o núcleo mínimo assegurado pelo legislador constituinte (BASÍLIO,

⁵ A Carta das Nações Unidas de 1945; a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança de 1959; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação em Matéria de Ensino de 1960; a Declaração da Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1963; Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito mútuo e Compreensão entre os Povos, e Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; Recomendação da Educação para Compreensão, Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais de 1974; Declaração sobre Raça e Prejuízos Raciais de 1978; Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979; a Convenção contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes de 1984; as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça de Menores de 1985; Convenção Interamericana para Prevenir e Sancionar a Tortura de 1985; o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais- Pacto de San Salvador; Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989 e o documento de Jomtien, assinado na Tailândia, em 1990, por ocasião da Conferência Educação para todos.

⁶ ... os povos de nosso planeta tem o direito sagrado à paz (...) proteger o direito dos povos à paz e fomentar sua realização é obrigação fundamental de todo Estado...

2009). O art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece os direitos humanos à Educação e à Paz, como se vê:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. (...).(ONU, 1948)

A Organização das Nações Unidas – ONU, por meio da Resolução n. 33/73, ao seguir a linha da Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (1948) e o Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos (1966), também proclama que “toda nação e todo ser humano independente de raça, convicções ou sexo, tem o direito imanente de viver em paz...” Referido direito é colocado como inerente à vida, de maneira intransponível para se alcançar o desenvolvimento por parte dos Estados (BONAVIDES, 2008).

Outro documento internacional que faz alusão ao direito à paz é a Resolução 128 (VI), de 27 de abril de 1979, na qual a Organização para Proscrição das Armas Nucleares na América Latina – OPANAL enfatiza a paz como direito do homem. Tanto que, por ocasião da Conferência Geral ocorrida em Quito, Equador, é ratificada em consonância com a Resolução n. 33/73 da Assembleia Geral das Nações Unidas, que prescreve possuir todos os indivíduos, as nações e a humanidade o direito de viver em paz (BONAVIDES, 2008).

1.1.4 A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente

No que diz respeito especificamente à tutela dos direitos fundamentais dos adolescentes, o atual sistema de proteção em nível internacional formou-se tendo por base precípua a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, adicionada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Legislativo n. 28.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 consolidou os direitos fundamentais *infanto-juvenis*, a recomendar aos países que reunissem todos os empenhos no

sentido de promover a proteção integral, por meio de políticas governamentais. Já a Convenção Internacional adveio de extenso debate, no plano internacional, após anteprojeto da Polônia, em 1978, tendo aprovação final pela Assembleia das Nações Unidas, em 1989 (SAUERBRONN, n.d).

Conforme aduz essa autora, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança reuniu todos os princípios sobre o assunto encartados nos diversos documentos internacionais e exigiu o comprometimento da família, bem como dos Estados signatários no sentido de adotar providências em nível legal e administrativo para a consolidação dos interesses das crianças e dos adolescentes lá elencados. Sob essa perspectiva, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90.

Em 1990, na Conferência Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, representantes de 150 países também se reuniram para discutir educação, numa perspectiva internacional. Na ocasião, foram aprovados, dentre outros pontos, o dever de se disponibilizar, para fins de tirocínio, ferramentas básicas, como leitura, escrita, resolução de questões, bem como desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (ONU, 1990).

A partir de readequações exigidas das escolas, também no Brasil, com intuito de satisfazer as necessidades sociais, produziu-se um documento com dez artigos, cujo objetivo era garantir a isonomia na disponibilização desse direito para toda e qualquer pessoa, sem discriminação de qualquer natureza:

- a) Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem;
- b) Expandir o Enfoque;
- c) Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade;
- d) Concentrar a Atenção na Aprendizagem;
- e) Ampliar os Meios e o Raio de Ação da Educação Básica;
- f) Propiciar um Ambiente Adequado à Aprendizagem;
- g) Fortalecer as Alianças;
- h) Desenvolver uma Política Contextualizada de Apoio;
- i) Mobilizar os Recursos;
- j) Fortalecer a Solidariedade Internacional.

Uma década depois, no ano de 2000, países e organizações não governamentais, na cidade de Senegal, em Dakar, em evento similar, ratificaram referidos objetivos e determinaram outro prazo para o cumprimento daquelas metas que ainda não haviam sido alcançadas.

Posteriormente, no mesmo sentido, a Agenda 2030, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, por meio da UNESCO, em 2015, estipula como meta intransponível, para os países membros, a universalização da alfabetização e o acesso equitativo à educação de qualidade em todos os níveis.

Da mesma forma, a efetivação da paz, como dos demais direitos humanos, cuja efetivação pressupõe a integração das diversas nações, no sentido de implementação do princípio da solidariedade, (SOUZA, 2016) e, conseqüentemente, do desenvolvimento sustentável almejado.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o eixo delimitador da estrutura do ensino no Brasil. Isso porque, além de disciplinar a educação em todos os níveis (infantil ao superior), dispõe acerca dos princípios, organização e fins da Educação Nacional; dos deveres do Estado para com a educação; dos mecanismos de interação dos Sistemas de Ensino; do regime de gestão democrática do ensino público; da autonomia das escolas; dos profissionais da Educação; da origem dos recursos financeiros para a Educação; da descentralização administrativa entre os entes federativos; da educação profissionalizante, especial e de adultos (BRASIL, 1996).

Frise-se o impacto causado, no Brasil, nos anos de 1990, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que relativizou as normas para criação e ampliação das Instituições de Ensino Superior – IES e foi responsável pelo crescente número de cursos de direito e, conseqüentemente, pela multiplicação de profissionais no mercado (TASSIGNY; PELLEGRINI, 2018).

Referida lei estabelece ainda uma base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujo complemento fica a cargo de cada ente federativo e entidade estudantil, conforme as atribuições pertinentes a cada nível de ensino. O caráter flexível do regramento busca respeitar as diversas características regionais, culturais, políticas e religiosas inerentes à diversidade da sociedade brasileira, na contemporaneidade (MEC, 1997).

Logo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são referenciais de qualidade e de direcionamento para Educação Fundamental em todo o Brasil, que dispõem de uma visão

integrativa e interligada para políticas públicas, a serem implementadas a título sugestivo em todo o Brasil. Isso com vistas ao contínuo aperfeiçoamento do sistema e da prestação de ensino.

Sabe-se, por outro lado, que o MEC, ao criar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), estabelece o dever de o Estado fixar parâmetros compreensíveis na área curricular, que sejam suficientes e adequados para guiar as atividades educativas do ensino obrigatório, em consonância com os ditames democráticos e de aprimoramento da qualidade do ensino (MEC, 2010).

O Plano Nacional de Educação – PNE, que era uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna-se, com a Emenda Constitucional n. 59/2009, uma obrigatoriedade constitucional de caráter decenal. Isso significa que os planos plurianuais dos Estados, Municípios e DF precisam tomar por base a previsão do percentual do Produto Interno Bruto – PIB lá fixado para o Sistema Nacional de Educação e prever recursos orçamentários disponíveis com vistas aos gastos anuais de execução dos respectivos planos, nessa área (MEC, 2014). Logo, percebe-se que referidos parâmetros tratam de questões não somente de ensino e aprendizagem, mas pertinentes, inclusive, à questão orçamentária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 22, estabelece, por outro lado, que a educação básica, da qual faz parte o ensino fundamental, deve dispensar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As principais alterações, nesse aspecto de prevenção à violência, ocorridas nos últimos anos na LDB foram inseridas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146/15 e pelas Leis n. 13.663/18, n. 13.796/19; n. 13.803/19 e n.13.840/19, que dizem respeito, respectivamente, às obrigações das escolas em conscientizar e prevenir todos os tipos de violência (art. 12, inc. IX); permitir o exercício de liberdade de consciência e de crença (art.7º - A); promover a cultura de paz (art. 12, inc. X); promover estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (art. 12, inc. XI):

“Art. 12.

.....

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (NR)

Paralelamente, a Lei n. 13.185/2015 estabeleceu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – *bullying*, em todo o território nacional⁷, e a Portaria n. 1.130/2015, do Ministério da Saúde, estabeleceu entre os eixos norteadores da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança - PNAISC, na esfera do Sistema Único de Saúde (SUS), o de viabilizar “atenção integral à criança em situação de violências, prevenção de acidentes e promoção da cultura de paz...”⁸. São estratégias desse eixo temático:

(a) a articulação de ações intrasetoriais e intersetoriais de prevenção de acidentes, violências e promoção da cultura de paz; e (b) o apoio à implementação de protocolos, planos e outros compromissos sobre o enfrentamento às violações de direitos da criança pactuados com instituições governamentais e não-governamentais, que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

A Resolução n.º 169, de 13 de novembro de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, por outro lado, acerca da proteção dos direitos dos menores em atendimento por órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos, determina que: “Nas situações cotidianas de conflito em que a criança ou o adolescente estejam envolvidos, deverão ser priorizados os meios alternativos de resolução, visando à preservação de seus interesses...” (art. 8º).

Da mesma forma, em ambientes coletivos, devem-se priorizar tentativas de solução não contenciosas, com o fito de não se estimular a judicialização, nem a submissão ao Sistema de Segurança Pública (art. 9º). Isso em consonância com a Política Nacional de Atendimento da Criança e do Adolescente, estabelecida nos artigos 86, 87, incisos I, III, V e VI, e 88, do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90.

Por fim, frise-se que a Lei n. 13.010/14⁹ alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, em relação ao assunto, em seu art.70-A, ao aduzir que os entes federativos devem integrar-se

⁷ Dentre os objetivos da regulamentação tem-se “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua” (art. 4º, inc. VII).

⁸ Referida legislação propõe articulações “... de ações e estratégias da rede de saúde para a prevenção de violências, acidentes e promoção da cultura de paz, além de organizar metodologias de apoio aos serviços especializados e processos formativos para a qualificação da atenção à criança em situação de violência de natureza sexual, física e psicológica, negligência e/ou abandono, visando à implementação de linhas de cuidado na Rede de Atenção à Saúde e na rede de proteção social no território;”

⁹ Referida lei estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

de modo a estimular: “... práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;” (inc. IV).

Frise-se que entre os princípios condutores da educação escolar, no Brasil, foram enumerados, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os princípios da dignidade da pessoa humana; da igualdade de direitos; da participação; e da corresponsabilidade pela vida social. Some-se a isso a integração entre comunidade e Poder Público (POMPEU, 2005), para que as escolas possam realizar trabalhos que busquem desenvolver a liberdade e a independência responsável dos alunos, mediante ações de colaboração e de engajamento social (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o Ministério da Educação, Cultura e Desporto – MEC enumerou temas que tenham relação com a ideia de cidadania, tais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural. Mesmo assim, as unidades escolares detêm liberdade para acrescentar outros que percebam necessários para o aprendizado da disciplina, por meio da adaptação ao grupo com o qual interajam (MENEZES; SANTOS, 2001).

A finalidade dos dispositivos citados, portanto, é inserir nas matérias cotidianas das escolas aquelas de caráter transversal¹⁰, em consonância com a orientação do que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999 e ampliado pela Lei n. 13.005/14 até o ano de 2024, bem como a Lei n. 13.010/2014, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação os temas transversais sobre direitos humanos e prevenção a todo tipo de violência contra crianças e adolescentes, em seu art. 26, §9º¹¹.

¹⁰ Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. A transdisciplinariedade, ao contrário, diz respeito à noção de junção associada de disciplinas, de modo a gerar um conhecimento novo para solução de um problema”.

¹¹ Art. 3º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º :

“Art. 26.

.....
 § 9º 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 de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (NR)

Nessa perspectiva, o atual Plano Nacional de Educação, trazido pela Lei n. 10.005, de 26 de junho de 2014, estabelece 10 diretrizes e 20 metas a serem alcançadas, no prazo de 10 anos. São diretamente relacionadas ao ensino fundamental, as seguintes metas que tratam, respectivamente, da universalização do ensino fundamental para os alunos de até 14 anos - n° 2; da inclusão de alunos portadores de deficiência – n° 4; da educação integral em 50% das escolas públicas para o ensino básico – n° 6; da qualidade da educação básica – n° 7; da educação profissional – n° 11; da formação e valorização dos professores – n° 15, n° 16 e n° 17; – da gestão democrática – n° 19 e do aumento do financiamento da educação – n° 20.

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é o órgão incumbido de confeccionar os relatórios bienais acerca do atingimento de referidas metas estabelecidas pelo governo federal nesse setor. Além do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, monitoram o cumprimento dessas metas o Conselho Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Educação, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (BRASIL, 2014).

1.3 Educação, Cidadania e Direitos Humanos

A origem etimológica do vocábulo “educação” advém da expressão *ex ducere*, que significa conduzir, levar para fora. Logo, a própria concepção da palavra transmite esse sentimento de transformação, de condução do indivíduo para uma evolução crítica e participativa junto à comunidade (STRECK, 2009). Conseqüentemente, não há como desvincular educação de cidadania, nem cidadania de Direito, pois ambos são mecanismos de efetivação da dignidade da pessoa humana (GILSILENE, MUGRABI; BASTOS, 2011).

Contudo, apesar de a educação na contemporaneidade continuar sendo reconhecida como esse instrumento vital para transformação das realidades sociais, o papel da escola e as exigências de uma nova conformação de locais e espaços para se lecionar e aprender geram desafios, como adaptação dos ambientes educativos para maior humanização; acolhimento da diversidade, de modo a gerar oportunidade de interação; bem como a escuta de opiniões divergentes e a percepção daquelas sequer manifestadas (STRECK, 2009). O momento histórico gera ainda outro desafio para todos, seja da classe política ou privada, docente ou estudantil, que é disponibilizar e/ou utilizar os meios tecnológicos no contexto pedagógico.

Quanto aos demais obstáculos, esse autor destaca que as manifestações dissonantes na escola podem ser expressão não apenas de oposições ou revolta, mas artifícios de subsistência em torno da transição paradigmática própria desse tempo de conflito entre o referencial anterior de aprendizagem e o novo, no qual o aluno é incentivado a ser o protagonista do seu aprendizado, seja por quaisquer meios adequados disponíveis. Isso na busca de se desenraizar o modelo tradicional de aula meramente expositiva.

Concomitantemente evolui a definição da expressão cidadania, que diz respeito, nos dias atuais, a uma técnica adotada para se alcançar um corpo social mais equânime (ALMEIDA, 2009) no que diz respeito ao exercício dos direitos políticos dentro de um Estado. Porém, na Antiguidade, consideravam-se cidadãos aqueles indivíduos que influenciavam na vida pública, ou seja, a cidadania era restrita aos que podiam votar e ser votados. Atualmente, essa compreensão originária perdeu espaço (MARTINS, 2003), embora continue sendo utilizada.

Tanto é assim que o pensamento liberal favorece o embate cada vez maior pelo reconhecimento de direitos individuais, que desencadeiam com o decorrer do tempo uma configuração protecionista dos Estados, no sentido de proteger seus cidadãos. Estes passam a exercer um papel mais ativo em relação à tomada de decisões do setor público, que passa a garantir aos cidadãos também direitos de caráter prestacional, tais como saúde, educação, moradia, lazer, assistência social, dentre outros (ALMEIDA, 2009).

Hoje, ao contrário, vivencia-se um Estado pós-moderno em perene construção, o que enseja inclusive a utilização do termo cidadania planetária para indicar, segundo Katherinne Mihaliuc (2019), uma concepção de caráter sistêmico que recepciona o princípio da solidariedade no sentido de manutenção e proteção do ecossistema global para as presentes e as futuras gerações, razão pela qual não admite violações à vida, nem à dignidade humana.

Frise-se, por outro lado, que a cidadania é salvaguardada pelos Direitos Humanos, numa perspectiva mais ampla, pelas declarações dos direitos do homem e, mais restrita, no âmbito de cada Estado, por meio dos Direitos Fundamentais. Dentre os Direitos Humanos, assim considerados aqueles essenciais para cada indivíduo¹², erigidos a Direitos Fundamentais, na

¹² Conforme o dogma do racionalismo ético e a Escola Jusnaturalista, bastava a mera comprovação do direito considerado inato para que houvesse sua efetivação. Hoje, como ensina o filósofo Norberto Bobbio, o grande desafio para a humanidade é a efetivação desses direitos considerados universais, por parte da doutrina.

ordem constitucional brasileira, tem-se o caso da Educação, que é, concomitantemente, exemplo de direito humano e instrumento de proteção desses mesmos direitos humanos.

Prova disso é a importância do incentivo da Educação em Direitos Humanos para construção de vínculos sociais comprometidos com o respeito às distinções étnicas, religiosas, sociais, culturais, bem como com a difusão da cidadania e da democracia. Daí porque o regramento legal propõe a formulação de técnicas e métodos que colaborem na inserção da EDH nas práticas pedagógicas (BENEVIDES; DE AMORIM; REGO, 2018).

Na esfera nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 e os Decretos n. 1.094/96 e n. 4229/02, que, respectivamente, criaram e deram providências ao Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), c/c Emenda Constitucional n. 59/2009¹³, sistematizou a educação em direitos humanos, no Brasil (GILSILENE, MUGRABI; BASTOS, 2011), o que abre espaço para eventual inclusão da mediação escolar, nesse contexto.

Atualmente, faz-se referência ainda ao Parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE – Resolução n.01, de 30 de maio de 2012, que trata das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BENEVIDES; DE AMORIM; REGO, 2018).

As finalidades basilares dessa normatização foram, em especial, além de salientar a função da educação em direitos humanos para o Estado Democrático de Direito; estimular atividades acerca do tema pelo governo e pela sociedade; apresentar a transversalidade da educação; encaminhar políticas públicas voltadas para uma cultura de direitos humanos; e incentivar a reflexão e a pesquisa sobre o tema (BRASIL, 2006). No que diz respeito à transversalidade, tem-se que as disciplinas ministradas devem inserir em seus conteúdos didáticos temas como ética, política, sexualidade, direitos humanos, meio ambiente, cultura de paz, cidadania, além de envolver realidades práticas vivenciadas.

Porém, o que se verifica na maior parte das experiências relatadas é o envolvimento do docente com o tema desvinculado do seu caráter histórico-crítico, que pode restringir a educação em direitos humanos à mera defesa de valores, sem rigor didático-pedagógico e político (CANDAUI, 2007). Percebe-se, assim, que há um esforço não produtor, por parte

¹³ O Plano Nacional de Educação a partir da Emenda n.59/2009 passou a ter periodicidade decenal, o que vincula os Planos Plurianuais do Distrito Federal, Estados e Municípios, no que diz respeito à previsão orçamentária.

de considerável parte dos professores, que precisa ser repensada a título de capacitação para buscar implementar ações mais efetivas e voltadas para a problemática.

Mostra-se desafiante, entretanto, na contemporaneidade, incluir a proposta curricular¹⁴ do tema, nas escolas, porque o próprio termo “direitos humanos” é utilizado com diversas conotações na linguagem cotidiana. Conforme a distinção já exposta, há entendimentos no sentido de desconsiderar os aspectos da universalidade e da igualdade, como características desses direitos, inclusive sob o argumento de que seriam eles mecanismos de imposição da cultura hegemônica sobre as demais coexistentes.

Por outro lado, fala-se que há o risco de alargar-se por demais os enfoques e se perder a especificidade, sendo necessário um olhar mais direcionado e convergente (CANDAU, 2007, p. 403). Mas o certo é que o tema direitos humanos, a rigor, precisa ser desenvolvido por meio de ações a serem realizadas com os alunos, no próprio contexto das aulas já ministradas pelos educadores.

Embora essa inclusão não seja obrigatória, mas sugestiva para a confecção dos planos de ensino, sabe-se da importância da difusão desses valores, no contexto estudantil dos jovens e adolescentes, em razão dos fins a que se destina o aprendizado como um todo, qual seja, capacitar o indivíduo para o exercício pleno de suas aptidões, inclusive as de ordem cidadã e social.

Enquanto autores como Cury e Ferreira (2010) defendem uma regulamentação do art. 4º, inc. IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB¹⁵, que se refere à educação de qualidade¹⁶, no sentido de focá-la unicamente no direito à aprendizagem, avaliado por meio de exames, cujos fins últimos do processo são os resultados, Oliveira (2006) critica tais posições que a reduzem à natureza econômica, pois argumenta acerca da importância de se aprimorar todo o processo, de modo a inserir, por meio de uma cultura humanista, a educação em direitos humanos e a formação cidadã.

¹⁴ Adota-se nesse trabalho a definição de currículo exposta por Benevides; De Amorim; Rego (2018), segundo a qual compreende-se por currículo conteúdos, conhecimentos, processos pedagógicos e toda a vivência escolar, ou seja, quaisquer atos de ensinar e aprender.

¹⁵ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁶ Educação de qualidade aqui entendida como aquele que disponibiliza, em especial às crianças, aos adolescentes e aos jovens, a gratuidade na escola primária, de ensino fundamental ou médio, com garantia de isonomia, excelência e aprendizado suficiente nas áreas de matemática, ciência e leitura, bem como o desenvolvimento de competências a nível profissional, incluindo treinamento com Tecnologias de Informação.

Frise-se que os assuntos voltados ao enfrentamento de discrepâncias econômicas e socialização de chances profissionais aderem de forma crescente à admissão de diversas culturas, quando do processo de seleção dos indivíduos. Isso com base no princípio da não discriminação e da isonomia¹⁷ (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012).

Naline (2008) cita outras dificuldades a serem vencidas neste processo de incorporação. São elas: buscar uma ingerência moral no ambiente social, de modo a estimular o interesse dos alunos pela problemática dos demais indivíduos; incentivar metodologias de ensino diferenciadas, inclusive, em relação aos estudantes de ensino superior, em especial, aqueles que exercerão o magistério, no sentido de tornarem-se divulgadores dos Direitos Humanos.

Em edição ocorrida no Brasil, em julho de 2010, a UNESCO¹⁸, por meio de uma Comissão Internacional sobre Educação, elaborou um Relatório referente à Educação para o século XXI – Um Tesouro a Descobrir. No documento, ressaltam-se horizontes, princípios e orientações ao corpo docente para a realização de atividades junto aos alunos, que permitam o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

Até porque, como ensina Katherinne Mihaliuc (2019), a opção de se viabilizar um ensino por meio do desenvolvimento de competências direciona a escolha dos conteúdos e planos educacionais para aquilo que será exigido do aluno no mercado de trabalho, conforme as demandas sociais, de maneira a aumentar suas chances de inserção e conservação nele, já que há previsão da desnecessidade de muitas atividades profissionais, nas quais o caráter meramente mecânico estimula a substituição do homem pela máquina.

1.4 Agenda 2030 e o Desenvolvimento Sustentável

Aprovada pela ONU, em setembro de 2015, como extensão dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2000, a Agenda 2030 possui como preceitos básicos, em continuação às propostas anteriores, a erradicação da pobreza, a promoção da

¹⁷ Os principais documentos que albergam esse princípio da não discriminação são, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e, internacionalmente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala).

¹⁸ A UNESCO fica responsável pela gestão, pela coordenação e pela implementação em âmbito global do Programa de Ação Global (Global Action Programme – GAP). O programa atua na criação e na extensão de ações em torno de cinco áreas principais: impulsionar políticas; transformar ambientes de aprendizagem e de formação; capacitar educadores e formadores; mobilizar e capacitar jovens; e fomentar soluções sustentáveis no âmbito local

prosperidade compartilhada e a gestão integrada e sustentável dos recursos naturais e dos ecossistemas. Em caso de eventual oposição entre os ODSs, cujos eixos centrais são de natureza econômica, social, ambiental e institucional, as nações devem buscar uma compatibilização coerente, de modo a mitigar eventuais dissonâncias existentes. Isso diante da necessidade de maior integração entre as políticas públicas dos diversos setores envolvidos (SILVA, 2018).

Os 17 Objetivos da Agenda 2030, que visam atingir as variadas esferas do desenvolvimento sustentável, são complementares e interligados, de modo a proporcionar incentivos para o alcance do crescimento econômico; da preservação ambiental e da integração social (MOTA; SIQUEIRA, 2017), daí porque a implementação ou o aperfeiçoamento de todos eles tem como termo de conclusão o exercício de 2030.

A Teoria das Capacidades de Amartya Sen orienta em parte, em relação à definição de liberdade, para fins de se entender a vinculação entre a Agenda 2030 e o Desenvolvimento, ora almejado. Pois, segundo o autor, mesmo ao se afastar a concepção meramente econômica das relações firmadas entre os indivíduos e os indivíduos e as instituições, não se pode aqui excluir de apreciação a intervenção de preceitos morais adquiridos pelos cidadãos, nessas relações de ordem econômica, política e social, sob pena de banalização de desigualdades de gênero, raça e cor, por exemplo (SEN, 2010).

Logo, a questão da vulnerabilidade dos menores e, em especial, daqueles que sofrem algum tipo de discriminação, não pode ser desconsiderada no presente estudo, pois é preciso proteger e garantir eficazmente a equidade, no usufruto de direitos dessa classe em formação, sem a qual as metas dos ODS não conseguirão ser atingidas, nem muito menos os ditames constitucionais, apesar de muitos esforços dirigidos para a redução das desigualdades.

Compete ao Estado, em primeiro lugar, resguardar a liberdade materialmente considerada para alcançar, em um segundo momento a igualdade, mediante ações afirmativas que garantam um mínimo essencial de dignidade a cada cidadão, sem retroceder nos avanços obtidos (BASÍLIO, 2009).

Tanto é assim que a tomada de decisão não pode ser medida apenas com base nas opções pessoais, pois recebe influência da desigualdade de poder, decorrente de sistemas de sustentação sociopolíticos de cada país (MOTA; SIQUEIRA, 2017). No entanto, estes últimos assinalam para a diminuta participação política, desse público, no envolvimento com as

políticas de Estado e de governo propostas, o que dificulta a implementação de qualquer política pública de caráter social.

Paralelamente, Estados que estimulam a participação política dos cidadãos usufruem de melhores prestações de saúde, educação e transporte, em razão da abertura para a inserção desses na economia de um modo geral (SEN, 2010).

Contudo, o abuso e o rebaixamento de determinados setores da sociedade sobre outros fazem com que a parcela da população “menos privilegiada” sinta-se desmerecedora para manifestar seu ponto de vista, diante das próprias dificuldades enfrentadas em decorrência da pobreza. (MOTA; SIQUEIRA, 2017).

Concomitantemente, conforme expõem os autores, os obstáculos existentes para inserção social, no mercado de trabalho, por exemplo, não podem ser ignorados, sob pena de gerar efeitos não apenas de ordem financeira ou econômica, para as famílias ou para os Estados, mas também de natureza psicológica e de saúde pública, em razão da potencialização de deficiências peculiares que venham a agravar-se ou passem a manifestar-se.

Comunga-se, assim, do entendimento de Mota e Siqueira (2017), no sentido de que é obrigação comunitária cuidar da manutenção das capacidades, de modo a não apenas garantir liberdade, mas também oportunidade. O estabelecimento de estruturas pelo Estado com engajamento popular para esse fim de atuação amplia as garantias e favorece a vivência social. Ademais, liberdade é também envolvimento na vida pública e comunitária; é sentir-se parte do todo.

1.4.1 Agenda 2030 e ODS-4

Os ODSs são orientações para a condução de políticas públicas, por parte dos Estados signatários da Agenda 2030. A Agenda 2030 estabelece a Educação de Qualidade como objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODSs.

A Educação de qualidade, em outros termos, diz respeito à não exclusão, por quaisquer critérios, de modo a garantir, em especial às crianças, aos adolescentes e aos jovens, que o processo de ensino/aprendizagem, na escola primária, de ensino fundamental ou médio, seja disponibilizado de forma gratuita, com garantia de excelência (Meta 4.1) Os padrões internacionais tomam por base para essa meta o cumprimento mínimo para os países membros

de sapiência em leitura e matemática, conforme informações contidas no site da Organização das Nações Unidas para Ciência e para Cultura – UNESCO (2020).

Além da universalização do acesso (Meta 4.2), busca-se assegurar a igualdade de acesso, independentemente do gênero, raça, renda, território e outros, com garantia de educação técnica, profissional e superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis (Meta 4.3). Da mesma forma, busca-se proporcionar a capacitação do jovem para habilidades técnicas e profissionais (Meta 4.4), dentre as quais as tecnologias de informação e comunicação, as TICs.

A aprendizagem, nesse sentido, pode se desenvolver por meio do emprego de ações e dinâmicas que despertam habilidades adequadas, que invocam conhecimentos apropriados, acerca do tema; que causam estímulos mediante recompensas; ou que misturam a atuação em grupo com a individual e que, muitas vezes, conseguem apoio em plataformas digitais e demais tecnologias (MORÁN, 2015).

A importância desses recursos é agregar conhecimento de maneira mais ágil e prazerosa, além de atualizar as metodologias, de maneira que a educação não fique estranha à evolução da era digital (CAVALCANTI; FILATRO, 2018), pois a finalidade precípua é que o jovem aluno torne-se protagonista do processo de aprendizagem e este torne-se mais eficiente, em todos os âmbitos.

Outra preocupação das metas dos ODSs é a redução das discrepâncias, em relação às pessoas com deficiência, aos povos indígenas e às crianças em situação de vulnerabilidade (Meta 4.5) – a promover equidade de acesso, permanência e êxito para toda a vida, no Brasil, inclusive para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou privação de liberdade. Sobre o assunto, Cury (2002) diz que, na atualidade, a priorização dirigida aos grupos minoritários, por vezes, tem causado, entretanto, algumas distorções, no que pertine à isonomia em relação aos grupos majoritários, o que torna essa busca por uma sociedade mais justa bem difícil.

Recomenda-se, ademais, a alfabetização e a aquisição mínima fundamental de matemática (Meta 4.6), além do desenvolvimento de compreensões acerca de direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz, cidadania global, diversidade cultural e demais aptidões úteis ao desenvolvimento sustentável (Meta 4.7), que foram inseridos em todos os

níveis de: a) políticas nacionais de educação; b) currículos escolares; c) formação dos professores; e d) avaliação dos alunos, no Brasil.

Outro fator que foi frisado na ODS 4 consiste no aprimoramento dos ambientes físicos, de modo a se tornarem mais seguros, inclusivos e eficazes para todos (Meta 4.a). No Brasil, em especial, com acesso a: eletricidade; computadores e internet para fins pedagógicos; infraestrutura e materiais adaptados para alunos deficientes; água potável; instalações sanitárias distintas por sexo; e instalações básicas para lavagem das mãos. Sobre o assunto, Xesús R. Jares (2008) sugere, sem desconsiderar a importância da parte estrutural das escolas, que se estabeleçam espaços físicos de convivência, com o fim de gerar hábitos saudáveis, nesse sentido.

Foi prevista também a ampliação de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento (Meta 4.b), bem como o aumento da capacitação dos educadores, em especial nos países em desenvolvimento (Meta 4.c), de forma a englobar, nesse aspecto, os temas direitos humanos e percepção positiva do conflito (JARES, 2008).

1.4.2 Agenda 2030 e ODS – 16

O documento da Agenda 2030 estabelece dentro do Objetivo 16, que diz respeito à formação de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável e o acesso à justiça, também a estruturação de entidades eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os âmbitos de atuação na sociedade.

O ODS-16 busca precipuamente reprimir todas as linhas de violência, em especial, contra crianças e adolescentes (meta 16.1); inibir quaisquer ações de exploração e tortura contra esse público (meta 16.2); viabilizar o acesso à justiça (meta 16.3); conter a circulação de armas e fluxos financeiros ilegais (meta 16.4); reprimir a corrupção e o suborno em todos os modos de ação (meta 16.5); incentivar instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todas as esferas de atuação (meta 16.6); assegurar a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os patamares de atuação da sociedade (meta 16.7); incentivar a participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global (meta 16.8); disponibilizar, até 2030, identificação legal para todos os cidadãos (meta 16.9).

Por fim, assegurar o acesso público à informação e resguardar as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais (meta 16.10), de modo a revigorar as instituições nacionais mais representativas, inclusive por meio da cooperação internacional, para o desenvolvimento de capacidades em todos os níveis, em especial, nos países em desenvolvimento, para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime (meta 16. a); bem como incentivar e fiscalizar o cumprimento de leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável (meta 16.b).

Porém, o empenho da organização na elaboração da Agenda 2030 e do regramento normativo nacional em consolidar seus objetivos pode esvair-se, caso não haja maior conscientização e engajamento da população brasileira em relação ao cumprimento dessas metas, que são reproduzidas em nível nacional, em razão da adesão do Brasil à referida tratativa de concretização de paz.

1.5 Proteção dos Direitos Humanos no âmbito internacional

Com a redemocratização e o movimento constitucionalista, boa parte dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, pretendia alcançar uma forma de Estado Social, por meio de políticas protecionistas, voltadas para a consagração de direitos de caráter coletivo e de cunho social. Flávia Piovesan (2006) expõe três efeitos do processo de transição do entendimento hobbesiano de centralidade na figura do Estado para o kantiano, que enaltece a figura do ser humano. São eles, segundo a autora: (a) a flexibilização da concepção de soberania ilimitada do Estado; (b) o resguardo dos direitos humanos não mais adstrito à órbita interna dos Estados; (c) o indivíduo como sujeito de direitos na órbita internacional.

Logo, em nível mundial, naquele primeiro momento, após as duas grandes guerras, os países celebraram acordos com vistas a resguardar os direitos humanos, aqui compreendidos todos aqueles reconhecidos como essenciais para que o ser humano consiga usufruir de uma vida digna, sem qualquer discriminação de qualquer espécie. Essa proteção tem por marco histórico a Carta de Bogotá, de 1948, também conhecida por Carta da Organização dos Estados Americanos – OEA.

A rigor, a lei nasce conforme a condução do crescimento da cidadania, na medida em que quanto maiores são as batalhas democráticas travadas para a efetivação de direitos, maiores as chances de haver reconhecimento desses (CURY, 2002). Prova disso é que foi a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, do mesmo período, que embasou

estruturalmente a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, de 1969, mais conhecida por Pacto de San Jose da Costa Rica. Esse é o principal instrumento de salvaguarda dos direitos humanos, na esfera interamericana, na atualidade.

Contudo, a submissão dos Estados a um sistema jurídico internacional pressupõe, além da anuência espontânea, o problema da integração de diferentes normas, decorrentes de um direito oriundo de nascentes diversas, que não aquela de caráter nacional (LEAL, 2019). Até porque a Convenção de Viena sobre os Tratados estabelece, em seu artigo 21¹⁹, o princípio da complementaridade, em relação à aplicação das normas internacionais, a priorizar as normas internas existentes, que se prestam ao controle primário de eventual ofensa a direitos humanos violados.

Por outro lado, anteriormente, unicamente os Estados eram considerados, no âmbito internacional público, detentores de titularidade para pleitear direitos, perante as cortes internacionais. Essa ideia advinha da compreensão de soberania estatal, do período dos Estados Nacionais (PIOVESAN, 2006).

No entanto, no transcurso do processo de assentimento da doutrina dos Direitos Humanos, em nível mundial, após as duas guerras mundiais, a ideia de soberania externa sem limites passou a se esvaír e a deixar espaço para certa flexibilização em relação à legitimidade para ingressar pessoalmente ou por meio de entidades representativas com fim de exigir o cumprimento das normas internacionais ratificadas pelos países signatários (LEAL, 2019).

Conforme ensina Carbonell, em sua obra intitulada “Os Direitos humanos na atualidade”, o princípio da subsidiariedade²⁰ deve ser utilizado, conforme os efeitos que recaírem sobre cada direito humano afetado, pois naqueles em que esses sejam de caráter precipuamente supranacional, como é o caso do meio ambiente, a atribuição para eventual intervenção seria das instâncias internacionais e não as do próprio Estado (MORAES; MARQUES JÚNIOR, 2012). O direito à paz enquadra-se nesse rol de direitos supranacionais, que em tese admitiriam o livre exercício daquela cidadania universal.

¹⁹ Art. 21 (...) 3. Quando um Estado que formulou objeção a uma reserva não se opôs à entrada em vigor do tratado entre ele próprio e o Estado autor da reserva, as disposições a que se refere a reserva não se aplicam entre os dois Estados, na medida prevista pela reserva.

²⁰ Ressalve-se que no Brasil, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal, esposado no Recurso Extraordinário n.466.343/SP, as normas dos tratados internacionais que versam sobre direitos humanos e forem aprovadas por maioria de 3/5, em cada casa do Congresso Nacional, têm patamar de norma constitucional. Isso apesar da doutrina internacionalista defender que, quando versam sobre direitos humanos, tais normas já não teriam mais *status* supralegal, em consonância com interpretação do §3º, do art.5º da CF/88.

Ferrajoli sobre o assunto aduz que “esse novo sentido comum” de cultura jurídica interfere no poder de não legitimar eventuais ordens jurídicas postas, como se vê em todo o mundo, por meio de movimentos pacifistas, a elastecer a vinculação do direito internacional, em prol da concretização dos direitos humanos por ele resguardados (MORAES; MARQUES JÚNIOR, 2012).

Solucionar e evitar o dissenso também são objetivos a serem alcançados no processo de proteção dos direitos humanos dos adolescentes. Nesse caso, em especial, volta-se para a pacificação social, por meio da mediação escolar, dentro do contexto de humanização, ora estudado. Isso com base na ideia de que pacificar a escola é também pacificar a sociedade.

No Brasil, a partir das Ordenações Manuelinas, de 1514, e das Ordenações Filipinas, de 1603, foi acrescido as suas normas o instituto da conciliação. Contudo, o art. 161, §1º da Constituição do Império também estabeleceu a tentativa de reconciliação antes de se iniciar qualquer processo.

Por outro lado, referido dispositivo não foi repetido no Código de Processo Civil de 1939, somente na Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943, quando se incorporou de forma obrigatória na Justiça Trabalhista, e de forma facultativa na Justiça Comum, com a edição do Código de Processo Civil de 1973 (arts. 278, §1º, 447 a 449 e 584, inc. III).

2 MEDIAÇÃO, DEMOCRACIA E CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

Em consonância com a reflexão de Habermas (2002) de que é factível idealizar a justiça como um processo de inclusão do outro, percebe-se a importância de dar atenção a como os indivíduos utilizam-se da linguagem e dos movimentos para direcionar aquilo que desejam expressar. Nesse contexto, de valorização de cada ser humano individualmente considerado para um convívio isonômico, incluem-se a técnica de mediação de conflitos e a busca pela implementação de uma cultura de paz nas escolas.

Conforme Kant (2003), a paz precisa ser internalizada pelos povos e por seus dirigentes, sob pena de nunca se concretizar eficazmente, como máxima da democracia. Da mesma maneira, a construção do bem comum perpassa o revigoramento da sociedade civil, no intento de construir a democracia, por meio de preceitos como coparticipação e engajamento social.

Como a mediação escolar é uma evolução ou desdobramento da mediação comunitária, muitas tratativas do conflito inerentes a esta são aplicáveis àquela. Isso com base no princípio da solidariedade social e na resolução pacífica dos dissensos, pois a ideia de grupo ou de comunidade diz respeito ao que vincula um indivíduo aos demais.

Parte-se, no presente estudo, portanto, do pressuposto de que a democracia somente efetiva-se quando, de forma ciente e responsável, o povo toma as rédeas das diversas situações que lhe perpassam. Mas para que isso aconteça, é indispensável uma gestão estatal consciente do seu papel de ente responsável pela garantia da isonomia de envolvimento das pessoas, sem qualquer distinção que impeça a manifestação de pensamento dos envolvidos (RANGEL, 2014).

Tal objetivo tem como fundamento não apenas a normatização, mas a ação conjunta do Estado, da família e da sociedade civil, conforme o mandamento constitucional inscrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Logo, não se pretende aqui defender um

“direito social”, conforme proposta de Georges Gurvitch²¹, sob o argumento de que as crises dos Poderes institucionalizados inevitavelmente exigiriam outras teorias do direito mais adequadas ao momento contemporâneo.

2.1 Mediação, Coparticipação e Democracia

A democracia participativa pressupõe, conforme ensinamento de Robert Dahl, o envolvimento e a disponibilização de espaços para manifestação dos envolvidos, acerca das ações governamentais. A mediação como mecanismo de solução consensual de conflitos também propicia aos interessados que se manifestem e, com o auxílio de um terceiro imparcial, cheguem, por si próprios, a uma conclusão, oriunda de uma cultura política de participação (MARTINS, 2003).

Mas a administração do conflito exige uma visão que leve os interessados a um comprometimento com sua solução, o que abrange também a consciência de que o dissenso é algo natural, que advém do próprio relacionamento entre os seres humanos. A desestruturação da concepção clássica do ganhador-perdedor, para uma baseada no auxílio dos mediados, encontra uma fórmula mais produtora e razoável, (RANGEL, 2014), na perspectiva cooperativa de cultura de paz.

Ademais, representa ainda um veículo de inclusão social, pois além de garantir acesso à justiça aos que em tese não teriam oportunidade de colocar suas opiniões, sentimentos e motivações, inibe o surgimento de outros dissensos, que poderiam advir da mesma relação, pois é fruto da construção dos envolvidos (SALES, 2004).

Enquanto a lei detinha como característica basilar durante o Estado Liberal de Direito o caráter genérico e abstrato, ela ganha durante o Estado Social a especificidade e a concretude. Logo, a responsabilidade política com as demandas coletivas enaltece-se sobremaneira, de modo a estimular de forma decisiva o envolvimento político dos indivíduos na cobrança de prestações sociais (SPLENGER, 2017).

Percebe-se, assim, a vinculação da concepção de Estado Democrático de Direito aos ditames da igualdade, justiça social e realização dos direitos fundamentais (STRECK;

²¹ Sociólogo e jurista francês que desenvolveu a teoria mais abrangente do pluralismo jurídico, a teoria do direito social com base na idéia da superação do individual pelo social, com vistas a alcançar um referencial teórico mais apto a atender as necessidades do direito, na contemporaneidade.

MORAES, 2014).²² Conforme explicita Naline (2010), os preceitos de alteridade e solidariedade, anteriormente embaixadores da expressividade e da força de que dispunham os direitos fundamentais de cunho social, foram sendo continuamente substituídos por objetivos, de cunho meramente individual, o que incrementou o interminável número de práticas ofensivas aos direitos humanos.

Segundo o autor, sugere-se a elaboração de novo paradigma hermenêutico que favoreça o cumprimento desses direitos, o que justifica ainda mais a capacitação dos educadores para a transmissão e a conscientização dos alunos acerca dos seus temas correlatos, como é o caso da violência nas escolas.

Isso porque, na medida em que se permite o crescimento da harmonia, no meio comunitário, com base em valores, como a paciência, a compreensão, a atenção, consolida-se a democracia na tratativa dos dissensos (SALES, 2004). O incentivo à afirmação de capacidades, por outro lado, estimula o engajamento do estudante, de modo a propiciar a participação cidadã, inclusive no processo de desenvolvimento de uma cultura de paz.

A paz em uma definição mais ampla é antes de um objetivo a ser perseguido, um processo contínuo de conquistas vivenciado por mulheres, minorias, etnias, trabalhadores e pobres, no mundo todo, que sofrem abusos e discriminações de esferas diversas, na busca da legitimação de uma cultura de paz.

Daí, a educação para paz apresenta-se como um dos mapas sociais²³ do qual eclode o referencial contemporâneo da não violência. Esse contexto ocupado pela educação direciona o estudo para questões basilares, como a razão de ser da humanidade e da própria educação. Isso porque a indústria tecnológica de comunicação trouxe uma dependência recíproca entre os indivíduos, na mesma velocidade que viabilizou uma maior facilidade de interação entre eles. (GUIMARÃES, 2009).

Percebe-se assim uma ameaça de destruição constantemente renovada. Isso não somente por agentes biológicos e humanos, mas científicos, o que torna a sociedade cada vez mais

²² Ressalte-se, entretanto, que, em especial, no Brasil, o Estado Democrático de Direito também se caracteriza pelo monopólio da lei, como fruto da vontade popular; pela separação de poderes em executivo, legislativo e judiciário; pela supremacia do interesse público, na administração pública, que se propõe a materializar parte expressiva das demandas sociais, sob o crivo do controle judicial.

²³ Para Boaventura são espaços e representações que viabilizam um novo senso comum emancipatório pautados na solidariedade e incrementados pelas subjetividades individuais e coletivas, cuja prática social depende do incentivo a título de conhecimentos.

vulnerável diante dos riscos advindos do desenvolvimento global. Como legitimar e qual o público alvo a alcançar, para melhor expandir essa cultura de paz tão necessária para o desenvolvimento humano e pacificação dos povos, senão pela educação dos adolescentes? Apresentar uma das formas de que dispõe a educação para efetivar o direito à paz é um dos objetivos do presente trabalho.

2.2 Concepção de Paz e de Comunicação

Immanuel Kant, em sua obra *A paz perpétua*, em 1795, defende paz como sendo uma espécie de pacto ou aliança.²⁴ Ao contrário de Rousseau, que compreende o fenômeno como algo decorrente da ética e da boa intenção dos indivíduos, o filósofo alemão considera a paz como princípio jurídico, que não depende somente da boa vontade das pessoas ou dos povos envolvidos, pois não a concebe como algo intrínseco, nem natural ao ser humano (GUIMARÃES, 2009).

Mas, inicialmente, é preciso frisar que para Kant qualquer pacto de paz precisaria excluir qualquer pretensão ou motivo que ensejasse uma guerra futura. Da mesma forma, imprescindível o reconhecimento de cada Estado como ente moral soberano e autônomo, formado por indivíduos independentes, de maneira que nenhum deles possa interferir em outro, como se fosse um objeto (NODARI, 2009).

Kant defende que os exércitos estáveis precisam ser extintos paulatinamente, pois representam um perigo de conflito permanente e um risco para as outras sociedades, cujas populações não podem ser desconsideradas em integridade, nem proteção. Isso não excluiria o chamamento contínuo dos exércitos para fins de proteção contra investidas externas (KANT, 2020).

Segundo o autor: “Não se devem emitir dívidas públicas em relação aos assuntos de política exterior”. Isso significa que a utilização da dívida externa como instrumento de opressão e subordinação de um Estado em relação ao outro é também empecilho à paz perpétua. Da mesma forma, a força não pode estar acima da lei em nenhum Estado, nem qualquer deles pode intrometer-se na política interna do outro (NODARI, 2009). Para isso, entretanto, é indispensável credibilidade na consciência ética da outra nação, bem como a fixação de premissas de justiça e de igualdade constantes por parte de todos os Estados.

²⁴ Essa definição é adotada ainda hoje por grande parte de tratados e organismos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos dos Homens; a Organização das Nações Unidas; a Comunidade Europeia.

Verifica-se assim que para Kant a paz é produto da razão e um instituto de direito, não algo natural entre os indivíduos. A tendência natural à guerra leva-os a sustentar uma conjuntura legal que permita a convivência social. Note-se, por outro lado, que o desenvolvimento do direito e da justiça nasce do conflito e a construção da paz nada mais é do que a busca da justiça, sedimentada no direito (KANT, 2020).

Há também três premissas fundantes, segundo o pensamento do filósofo, que consolidam sua proposta de paz perpétua, que não podem deixar de ser destacadas. São elas: (a) uma constituição civil republicana para cada Estado, sendo respeitadas a liberdade e a isonomia dos seus cidadãos; (b) Estados regidos por uma ordem jurídica consolidada, ou seja, por uma Federação de Estados livres, de modo que houvesse uma dependência de todos perante a legislação e concomitantemente observância da autonomia de cada um; e (c) a hospitalidade universal, que viabilizaria uma recepção no mínimo cordial de um cidadão de um Estado quando no território de outro (NODARI, 2009).

Embora irrealizável da forma como proposta, os princípios ressaltados, em especial, o da soberania e da autonomia dos Estados; o da liberdade e da isonomia dos cidadãos são premissas políticas inafastáveis para o alcance da concretização da paz almejada por todos.

Já para o pensamento de Habermas, o que importa é a forma utilizada pelos indivíduos para a compreensão e a concretização do entendimento. Segundo o autor, por meio da ação comunicativa ou argumentativa, voltada para o entendimento recíproco e não para o próprio êxito, acorda-se “uma concorrência cooperativa por argumentos melhores”. Assim, as regras criadas pelos envolvidos são aceitas, desde que os efeitos primários ou secundários delas decorrentes não exijam qualquer aceitação coercitiva, inclusive no que pertine aos valores de cada um (GUIMARÃES, 2009).

Percebe-se, assim, que Habermas defende a concretização de um consenso acordado pelos próprios interessados. Daí, necessário acrescer ao entendimento kantiano já exposto a ideia de paz como algo construído coletivamente por toda a humanidade.

A 4ª Revolução Industrial, caracterizada por mudanças abruptas e radicais, motivadas pela incorporação de tecnologias, gera desdobramentos nos âmbitos econômico, social e político, em âmbito global. O professor alemão Klaus Schwab (2016), fundador do Fórum Econômico Mundial, desenvolve o pensamento de que já se está a viver nessa nova Era. Para ele: “Estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a

forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos...” Daí porque o diálogo e a comunicação são indispensáveis nessa evolução.

Prova disso é que as pessoas constroem suas compreensões de mundo na atualidade a partir de informações extraídas da mídia. Da mesma forma, as perspectivas de constante interação entre os indivíduos, trazidas por essa realidade, que geram inevitavelmente crescentes conflitos, o que leva a linguagem a ser um mecanismo primordial nesse processo de concretização da paz. Isso com vistas a favorecer as relações sociais, num contexto global.

A comunicação, portanto, é fundamental para a interação, inclusive no ambiente virtual das organizações. Além disso, a linguagem nessa lógica está atrelada a um novo campo de possibilidades comunicacionais, a permitir novas interações e a proporcionar rupturas nas formas já existentes de relação humano-humano e humano-máquina.

Hannah Arendt (1999) aponta inclusive a linguagem e a reação de cada indivíduo por meio dela como elementos distintivos da identidade dos homens. Para a autora, são a palavra e a ação que diferenciam um ser humano de outro. São elas que o tornam um ser político, capaz de interagir.

A construção da competência comunicativa é dificultada, por outro lado, por convicções pré-definidas. A violência, nesse contexto, apontada pela autora, decorre de imposições coercitivas decorrentes da vida fora da *polis*, em especial, no ambiente patriarcal anterior, pois a vida na cidade originalmente pressupunha convivência de iguais e utilização de argumentos para convencer os interessados no discurso.

Daí a definição de violência como “agir sem argumentar”, (...) como “algo que desintegra, aliena, quebra as relações” (GUIMARÃES, 2009). É perceptível hoje nos relacionamentos entre as pessoas um descaso em relação à crescente falta de comunicação, o que gera múltiplos tipos de violência na sociedade.

Nesse entendimento, não há como estimular a comunicação, sem desenvolver entre os alunos a competência comunicativa, cujo método pressupõe necessariamente o surgimento de uma comunidade pacifista. Essa caracterizada não pela ausência de conflito, mas decorrente de uma atitude recíproca de interação entre indivíduos e grupos com o objetivo de alcançar consenso e acordos, de forma racional e dialógica.

2.3 Cultura de Paz e Educação para a Paz

O tratamento das relações interpessoais é um dos pilares para o desenvolvimento da educação para a paz, pois se trata de valor que capacita para o diálogo e favorece a interação harmônica. O diálogo autêntico torna os estudantes aptos a desenvolver atitudes e funções pacifistas. Mas a interação com os diferentes envolvidos também é importante para fortalecer o movimento, pois permite aos educandos sentirem-se parte de um contexto maior, no sentido de terem voz e vez, nesse processo de desenvolvimento de uma cultura de paz e de tolerância.

Hannah Arendt (1999) coloca a linguagem como instrumento apto a politizar o indivíduo, de maneira que ele tenha condições de se expressar e se diferenciar dos demais. Aduz que o ser humano consegue sobreviver sem emprego, sem ocupações, mas não sem a palavra, nem sem movimento, pois ambos o inserem no contexto coletivo.

Retirar o discurso ou a ação dos alunos significa, em outras palavras, favorecer a violência dentro da escola, pois mesmo que se esteja na era da comunicação, os indivíduos notadamente pouco interagem entre si, em razão das outras diversas opções postas a sua disposição, na contemporaneidade. Logo, é necessário favorecer de imediato a competência comunicativa, na escola, sob pena de não se alcançar mais a paz durante esse processo formativo inicial.

O desenvolvimento de uma educação para a paz pressupõe reciprocidade na interação entre seres humanos e organismos interligados ao fenômeno. Isso significa que além da criação de mecanismos auxiliares que estimulem uma cultura pacifista interna, dentro da escola, é preciso desenvolver, entre os envolvidos no dissenso, um movimento de confiança na complementariedade recíproca para se construir algo novo (GUIMARÃES, 2009). Colaboração, adesão do governo, da comunidade, dos pais, dos educadores e dos alunos e consciência de todos os envolvidos nesse processo são essenciais.

Mas, conforme explica esse autor, para formar bem os estudantes e os educadores, nesse processo de educação para a paz, também é indispensável perceber o que gera e prolifera violência, para se combater seus alicerces, pois o mito da “violência redentora²⁵” existe e leva a acreditar por vezes que a irritabilidade, a fúria, a cólera, o uso da força solucionam os problemas. Entender o fenômeno é essencial. Isso desde o conhecimento

²⁵ Crença que faz referência o teólogo americano Walter Wink, em sua obra *Engaging the Power: discernment and resistance in a world of domination*.

acerca do processo armamentista e desafios para alcançar outras formas de defesa até os motivos e instrumentos que estimulam a guerra e a violência, seja em nível individual, comunitário e até global.

David Hicks (1993) cita ainda a importância da argumentação acerca da defesa e da concretização dos direitos humanos; da verificação dos instrumentos disponíveis por indivíduos ou grupos para exercer poder; dos diversos temas correlatos, como gênero, raça, cultura, que potencializam a violência ou a discriminação; do desenvolvimento sustentável e das opções para a construção de um planeta menos bruto e mais racional (GUIMARÃES, 2009).

Logo, favorecer ideias, políticas voltadas para a paz e cultivar o respeito às opiniões divergentes, seja em nível local, nacional ou mundial, em qualquer âmbito de atuação, seja individual, comunitário ou social, também é o caminho para proliferar uma educação para a paz. Contudo, reunir várias ações individuais desarticuladas, mesmo que orientadas, não geram ambientes propícios ao cultivo da paz.

Guimarães (2009), ao expor o pensamento de Habermas, afirma que são três os estágios para se obter esse intento da liberdade comunicativa. Inicialmente, ela deve atingir os relacionamentos entre os indivíduos, nas pequenas atitudes, de modo a gerar maior interação entre eles e tentativas de paz, no embate cotidiano. Em seguida, deve atingir grupos, entidades, propostas de governo que favoreçam a cultura de paz e desestimulem as práticas violentas e, por fim, os referenciais de crescimento econômico e social; os comportamentos; e princípios de relacionamento das nações e das estruturas.

Para tanto, o autor alemão cita três mecanismos para mudanças estruturais: (a) a não cooperação; (b) a intervenção não violenta; e (c) a conscientização e consequente mobilização das pessoas. A não cooperação é um mecanismo de solução de conflito, no qual ocorre uma interrupção ou suspensão do auxílio habitual concedido a um indivíduo, governo ou entidade com o qual se mantém algum tipo de vínculo político, social ou econômico. Quanto à intervenção não violenta, esta é uma ingerência com ações de cunho político, econômico, social, psicológico ou físico para inibir ou estimular determinada conduta ou comportamento (GUIMARÃES, 2009).

No que diz respeito à conscientização e à mobilização das pessoas, nesse processo de educação para paz, esse último autor aduz que não se pode desconsiderar o papel das novas

tecnologias, pois elas podem gerar ambientes de ampla discussão em nível global; favorecer a capacitação para a competência comunicativa; gerar grupos e entidades pacifistas para alavancar o processo; interligar indivíduos dos mais diferentes lugares para debater sobre assuntos singulares; ampliar por meio da linguagem a necessidade de divulgação da cultura de paz e do banimento da cultura de violência.

2.4 Crise no Poder Judiciário e Crise Estatal

“Direito” e “Poder” na ordenação do Estado Constitucional Democrático advém do povo, o que leva à retomada da concepção de direito mais essencial, ou seja, aquela diminuída com o positivismo legal. A Constituição surge, portanto, como mecanismo de interligação entre democracia e Estado de Direito. Isso significa que a lei no Estado Democrático de Direito coloca-se acima do aspecto normativo para atingir o contexto social (ZAGREBELSKY, 2011).

A lei já não goza mais por completo de seu viés unificador, pois se torna, por vezes, mecanismo dessocializador, garantidor de direitos de grupos minoritários, o que gera confronto e dissenso dentro da sociedade e ocasiona constantes embates políticos e interferências legislativas. Acresce-se a isso a pluralidade de fontes no ordenamento jurídico que enaltece a crise de concretude do Direito e do próprio Estado (SPLENGER, 2017). O debate acerca da missão do Poder Judiciário, no Brasil, é reaberto, portanto, nesse contexto, após a tentativa de reunificação pela Constituição.

Isso porque, no Estado Liberal, o protagonismo permanecia com o Legislativo, mas, durante a vigência do Estado Social, o Executivo ocupava esse papel de destaque na instituição de programas sociais e controle sobre a economia. Da mesma forma, a transição do Estado Liberal para o Estado Social tornou o Judiciário responsável por diversas demandas de caráter social e político (CHAVES, 2013), o que aumentou consideravelmente o número de demandas sob seu encargo para resolução.

Esse processo desencadeou outro, o de intervenção em Políticas Públicas, e, conseqüentemente, controle sobre o Poder Legislativo e Executivo, que perderam legitimidade social, em favor do Judiciário (CHAVES, 2013).

Prova disso é que a expansão do âmbito de atuação, em compasso com a evolução tecnológica, e a manutenção dos tradicionais limites territoriais ainda são um desafio para o

Judiciário. Isso porque existe um descompasso tamanho entre os meios de integração e os mecanismos utilizados por sua estrutura funcional. Enquanto o tempo do mundo conectado é instantâneo, o da justiça, no Brasil, ainda é postergado e indefinido (SPLENGER; SPLENGER NETO, 2012).

Paralelamente, a dogmática jurídica mantém-se a propor solucionar casos individuais, enquanto as exigências da contemporaneidade se voltam para os casos metaindividuais (SPLENGER, 2017). Logo, as demonstrações mais evidentes dessa crise pela qual passa o Poder Judiciário e o próprio Estado são a crescente quantidade de processos a cargo do Judiciário²⁶ e as deficiências do sistema processual.

Socializar a justiça e torná-la mais próxima do cidadão é outra dificuldade a ser vencida, apesar dos diversos investimentos já promovidos nos serviços prestados pelo Poder Judiciário. No entanto, esse aspecto encontra-se sem muita expressão. Conforme ensina Naline (2008), o tecnicismo prevalente ainda nos trabalhos técnicos judiciários favorece a forma, em detrimento do conteúdo da prestação jurisdicional. É o que se conhece por crise objetiva.

Tem-se, por outro lado, a crise subjetiva que decorre da incapacidade de o Judiciário lidar com as transformações tecnológicas e sociais da atualidade, que exigem mudança de mentalidade e de comportamento para solucionar os dissensos complexos (SPLENGER; SPLENGER NETO, 2012). As alterações curriculares nas universidades e cursos de direito demonstram um primeiro passo nesse sentido.

Há ainda a crise paradigmática relacionada aos meios utilizados para a resolução dos conflitos. Nesse aspecto, é necessária, além da humanização do processo, a difusão dos mecanismos especiais de pacificação social (SPLENGER; SPLENGER NETO, 2012), como é o caso da mediação e da arbitragem.

A própria definição de Jurisdição, originalmente, concebida como a atividade de dizer o direito por parte do Judiciário e seus órgãos executivos, expande-se e ganha uma definição mais abrangente para alcançar o acesso à Justiça.

A crise no sistema judiciário não é fenômeno recente, mas é oriundo da década de sessenta do século passado, quando o recrudescimento da conflitualidade, advinda das

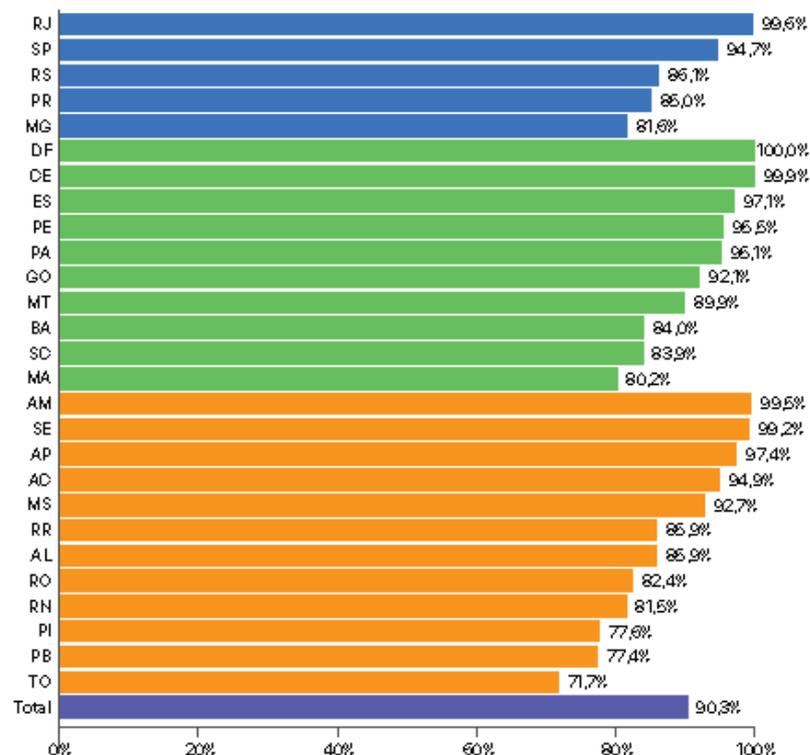
²⁶ Conforme denota-se pelos dados do Conselho Nacional de Justiça, constantes no Relatório Justiça em números, a quantidade de novos processos a cada ano cresce de maneira desproporcional à evasão daqueles já em trâmite e aos investimentos de ampliação no setor.

mudanças na sociedade, trouxe o crescente aumento de lides. Foram eles, desde a inserção da mulher no mercado de trabalho; a impossibilidade do Estado em efetivar os direitos prestacionais reconhecidos pelo constituinte; até ineficiências procedimentais decorrentes do considerável número de atos formais do processo em si (COSTA, 2014).

Conforme dados a serem expostos, a sentença proferida pelo Judiciário, nesse viés, gera uma preponderância quantitativa, e não qualitativa, em seu trabalho, o que não se mostra totalmente útil para os litígios questionados na justiça. Para Ana Carolina Costa (2014), enquanto parte deles, representada por grandes instituições, cujos interessados representam um grupo mais hegemônico, consegue avanços após contínuas reformas estruturais nos procedimentos adotados, a população assume as dificuldades e os desafios do acesso.

O percentual da população residente em municípios sede de comarca demonstra essa inefetividade e a desproporcionalidade de acesso, que refletem inevitavelmente na consecução dos direitos fundamentais dos cidadãos. No Brasil, nos estados mais pobres, como Tocantins, Paraíba, Piauí, há menos acesso.

Figura 1 – Percentual de população residente em município sede de comarca:



Fonte: Conselho Nacional de Justiça – Relatório Justiça em Números (2019).

2.5 Acesso à Justiça e Cultura Política

O acesso à justiça é uma garantia fundamental assegurada no artigo 5º, inc. XXXV, da Constituição Federal de 1988, cuja definição precisa ser estudada com base nas transformações pelas quais perpassa o próprio Estado (COSTA, 2018). Isso porque não é mais possível imaginar um Estado sustentado primordialmente pela força, como ainda se tinha por ocasião do Estado Moderno.

Atualmente, legalidade e legitimidade, ao lado da soberania, são premissas indispensáveis para o exercício de todas as funções estatais (legislativa, executiva e judiciária), uma vez que não se pode ignorar a vontade geral e o império da lei, sob pena de se retroceder a uma forma de Estado totalitária. Streck e Morais (2003) explicam essa evolução, ao conjugar Estado e Direito como aspectos que se integram de maneira complementar e interdependente. Prova disso é que a junção de ambos, seja no modelo de Estado Liberal ou Estado Social, permite o alcance do modelo democrático.

Para esses autores, embora o Estado Liberal já dispusesse de contenções e freios para inibir ações arbitrárias por parte do próprio Estado, apenas com obrigações de cunho social prestadas pelo próprio Estado de Direito, é possível viabilizar o progresso pleno dos indivíduos. Isso de modo a garantir, após a absorção do viés democrático, uma igualdade não apenas formal, mas substancial.

A princípio, nessa conjuntura estrutural, de tripartição de poderes, existia uma preponderância, em especial do Legislativo. Ocorre que no decorrer da história e, em especial, após a 2ª Guerra Mundial, em razão das atrocidades ocorridas no período, o Judiciário ganha destaque em prol da defesa dos direitos e garantias fundamentais e, em nível internacional, surge um Tribunal Penal Internacional, com o objetivo de imputar sanções aos países que não coibissem práticas atentatórias à dignidade da pessoa humana e aos indivíduos responsáveis por estas práticas, que não fossem punidos em seus países de origem.

Concomitantemente, o ato judicante ganha força criativa e deixa de ser meramente declaratório. Contudo, este está subordinado à Constituição acima de tudo e precisa, ao longo do tempo, adotar parâmetros para não intervir de maneira desproporcional e equivocada, nos programas e políticas públicos desenvolvidos pelas respectivas administrações. Essa intervenção, embora imprescindível para a garantia de diversos direitos fundamentais de caráter social, precisa de regulamentação, sob pena de usurpação em benefício de uma

minoria. Para isso já existe, na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei²⁷ que define normas nesse sentido.

Em decorrência da mudança de paradigma, agora voltado para a proteção dos direitos humanos, foram editados diversos documentos internacionais²⁸ que buscavam resguardar, além da dignidade da pessoa humana e as liberdades individuais, o acesso à justiça e à igualdade de tratamento (COSTA, 2018). Este fato favoreceu o crescimento e o desenvolvimento de órgãos como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e as Defensorias Públicas dos Estados, do DF e da União, para viabilizar esse acesso, sendo que esses últimos para prestar assistência jurídica aos mais necessitados, considerados hipossuficientes, na forma da lei.

É necessário ainda esclarecer que há uma distinção entre acesso à jurisdição e acesso à justiça. O acesso à jurisdição é apenas um dos veículos para se alcançar o acesso à justiça, que é uma garantia fundamental bem mais ampla, prevista no artigo 5º, à qual estão vinculados os princípios constitucionais da inafastabilidade da prestação jurisdicional; do direito de ação, da efetividade da prestação jurisdicional, dentre outros.

Percebe-se, portanto, que a concepção de concretização da isonomia entre os indivíduos trazida pelo Estado Social ampliou o significado de acesso à justiça, que passou a abranger não apenas seu caráter formal relacionado à possibilidade de propositura ou contestação de uma ação judicial, mas também o seu caráter material, que diz respeito à celeridade e à concretização dos direitos e interesses reclamados (COSTA, 2014).

Esse direito fundamental, assim considerado por força da previsão do art. 5º, inc. XXXV da CF, conforme explicitado, não se restringe ao ingresso numa lide, mas abrange, em especial, a garantia de conhecimento acerca dos direitos fundamentais, sejam eles de natureza individual ou metaindividual (COSTA, 2014). Esta concepção mais ampla é a adotada no presente trabalho, que se filia também ao entendimento de que o acesso à justiça é mecanismo de garantia, materialização e salvaguarda dos demais direitos fundamentais.

²⁷ Projeto de lei n. 8.58/2014, que institui o processo especial para controle e intervenção em Políticas Públicas pelo Poder Judiciário.
²⁸ Carta das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (1950), os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos (1966), os Pactos Internacionais de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Convenção Americana de Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica (1978).

Daí, consoante explicam Splenger e Splenger Neto (2012), a oportunidade de se obter uma tutela jurídica justa e razoável não está adstrita ao ingresso no Judiciário, mas pode ser alcançada por outros meios de resolução de conflitos. Isso porque são aptos a alcançar aqueles mesmos objetivos de pacificação e engajamento social.

Até porque alguns dissensos, em virtude da natureza e da complexidade, não comportam mais soluções decorrentes da mera subsunção da norma ao fato jurídico. Podem-se citar, como exemplo dessas relações, aquelas de natureza continuada, como a existente entre vizinhos, cônjuges, sócio e empresa, nas quais é recomendável a permanência dos vínculos para o alcance de uma tutela mais equânime e aderente ao caso concreto (WATANABE, 2014).

Apontam, ainda, Cappelletti e Garth (1988), que o acesso à justiça já superou suas duas primeiras fases, que dizem respeito, respectivamente, à assistência judiciária gratuita e ao entendimento e ao reconhecimento dos direitos metaindividuais. Falta alcançar o objetivo primordial, a ordem jurídica justa, que consiste primordialmente em resguardar a segurança jurídica e viabilizar uma prestação jurisdicional, em tempo hábil.

Entretanto, apesar do objetivo precípua dos meios de resolução consensual de conflito não ser a busca da celeridade, mas viabilizar o alcance de uma decisão mais justa e condizente com as peculiaridades de cada caso concreto, este efeito acontece naturalmente em favor do Judiciário (WATANABE, 2014), pois a diminuição da morosidade e a busca da efetividade são, na atualidade, os dois maiores desafios para a justiça brasileira. É o que se denota dos dados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça e pela Fundação Getúlio Vargas, a seguir analisados.

Para Grinover (2014), em vista do gradativo estímulo dispensado aos mecanismos consensuais de resolução de conflitos, no Brasil, por instituições e profissionais do direito, que começam a buscar qualificações e soluções diferenciadas para os dissensos a eles direcionados, percebe-se atualmente certo crescimento da cultura do consenso em detrimento daquela de caráter adversarial, baseada no conflito.

Até porque “a justiça conciliativa passa a ser vista como elemento integrante da própria política judiciária”, conforme pondera a autora. Isso porque são enfatizadas, nesse caso, segundo Grinover (2014), as premissas da justiça restaurativa, dentre as quais, o

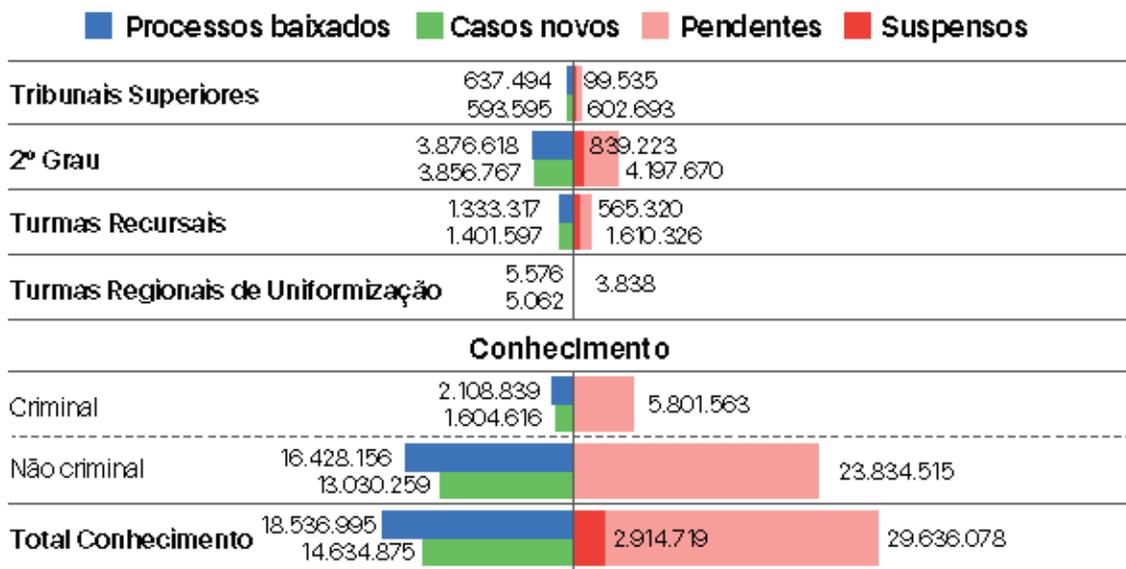
pressuposto social, que é a pacificação, comprometida com o conflito sociológico; e o engajamento social e político dos envolvidos.

Potencializa-se a ideia de pluralismo jurídico²⁹ empregada no sentido de pluralidade de fontes e decorre da inevitável constatação de que o Estado não detém mais o monopólio da produção normativa, uma vez que outras forças de poder favorecem o surgimento de um direito supraestatal (SPLENGER, 2017).

Segundo essa autora, durante a Idade Média, o universalismo baseado em verdades generalistas aparece em contraposição ao pluralismo, sendo que este retoma forças no período moderno e ganha, no estágio contemporâneo, características similares àquelas do período pré-moderno. Isso porque o pluralismo desenvolve-se, a princípio, na esfera cultural para depois alcançar o direito.

Em relação à crise já apontada, o Relatório Justiça em Números do Conselho Nacional de Justiça, publicado em 2019, demonstra a quantidade de processos, do ano anterior (2018), pendentes no Poder Judiciário:

Figura 2 – Quantidade de processos pendentes no Poder Judiciário, no ano de 2018:



Fonte: Conselho Nacional de Justiça – Relatório Justiça em números (2019).

²⁹ O surgimento do pluralismo jurídico pré-moderno remonta sua origem a propagação na Europa de diversas línguas, crenças e tradições de povos que difundiam suas regras sejam na atividade comercial em ascensão e na vida urbana, estimulada em seguida, ou como conseqüências de guerras e batalhas travadas, após o ano 1000.

Figura 3 – Quantidade de processos de execução pendentes no Poder Judiciário, no ano de 2018:

		Execução			
Extrajudicial	Execução fiscal	3.555.087 3.222.976		7.359.846	31.068.336
	Execução não fiscal	811.488 879.943		3.061.728	
	Total Execução Extrajudicial	4.366.525 4.102.919		7.359.846	34.130.064
Judicial	Penal privativa de liberdade	147.577 219.311		1.079.116	
	Penal não privativa de liberdade	107.534 123.946		483.248	
	Não criminal	2.871.756 3.114.898		6.947.998	
	Total Execução Judicial	3.126.867 3.458.150		8.510.362	
Total Execução		7.493.392 7.561.069		9.655.340	42.640.426

Fonte: Conselho Nacional de Justiça – Relatório Justiça em números (2019).

Referidos dados indicam um congestionamento significativo, no ano de 2018, conforme se observa pelo gráfico a seguir:

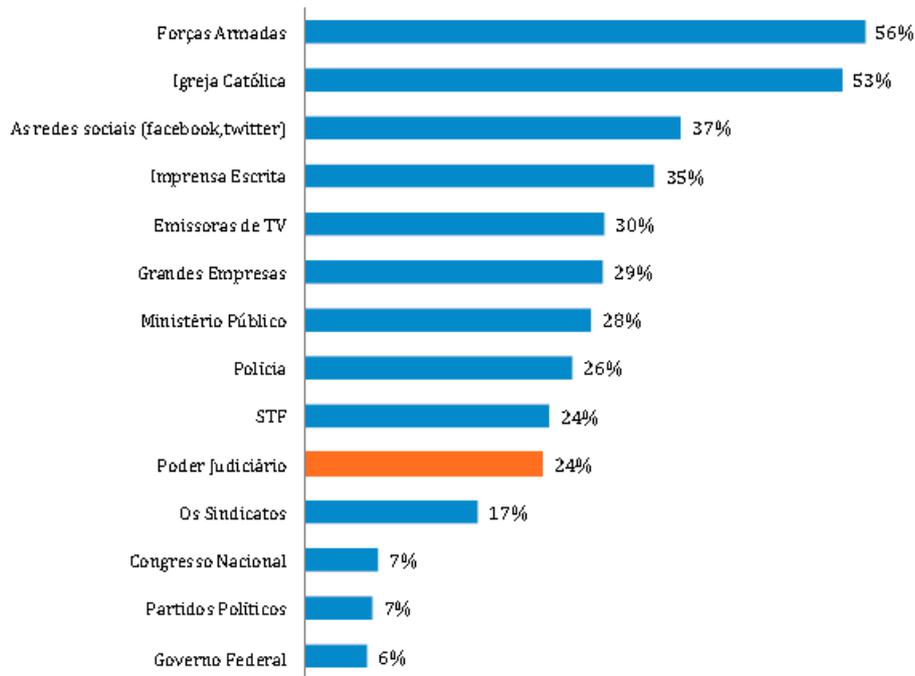
Figura 4 – Taxa de Congestionamento por matéria, no Poder Judiciário, no ano de 2018:

Classificação	Taxa de Congestionamento
Conhecimento Criminal	73,3%
Conhecimento Não-Criminal	59,2%
Total Conhecimento	61,5%
Execução Fiscal	89,7%
Execução Extrajudicial não fiscal	85,1%
Execução Judicial Não-Criminal	70,8%
Execução Penal Não-Privativa de Liberdade	70,6%
Execução Penal Privativa de Liberdade	88%
Total Execução	85,1%
Total Geral	71,2%
Total Geral	72,1%

Fonte: Conselho Nacional de Justiça – Relatório Justiça em números (2019).

Há, concomitantemente, um baixo grau de confiabilidade no Poder judiciário, em relação às demais instituições, conforme dados coletados abaixo colacionados:

Figura 5 – Índice de confiabilidade nas instituições pela população brasileira, em 2017:



Fonte: Relatório ICJ – Fundação Getúlio Vargas- FGV (2017).

2.5.1 Cultura Política e Judiciário brasileiro

Inobstante detenha o múnus principal de viabilizar o acesso à justiça, o modelo de Judiciário desenvolvido no Brasil adveio de Portugal, conforme expõe Feitosa (2005), ao afirmar que a burocracia formada na colônia para ocupar os cargos públicos e a magistratura, independentemente de dispor de formação acadêmica, em sua maior parte, exercia suas funções em favor da Monarquia, sob a direção de D. Pedro I.

Frise-se que, durante a segunda metade do século XVIII, Portugal já se encontrava influenciado pelas transformações advindas do período renascentista, pois ocorreram episódios representativos, como a expulsão dos jesuítas da Metrópole e da Colônia, tendo a Reforma Pombalina, inclusive, causado a alteração de todos os docentes e das matérias do curso de direito (COSTA, 2014).

Apesar disso, os cursos jurídicos, posteriormente, criados em 1827, nas cidades de Olinda e de São Paulo, ainda se mostraram, desde o início, impositivos, exclusivistas e

reacionários. Isso porque serviam, antes de tudo, para evitar conflitos entre a população e a coroa, o que era importante para centralização administrativa do Estado brasileiro. Prova disto, conforme aponta aquela autora, é que apenas a prole das famílias ricas dispunha de oportunidade para cursar o ensino acadêmico.

Essa estrutura inicial começou a desfazer-se com a abolição da escravatura³⁰, quando os juízes, paulatinamente, perderam participação política. Para Feitosa (2005), a alteração mais importante foi a da Reforma de 1871, que iniciou a desvinculação dos juízes da vigilância e manutenção da ordem social, quando o cargo de magistrado passou a ser incompatível com o exercício da função de chefes de polícia.

Ressalte-se, entretanto, que a independência do Brasil, em 1822, apenas iniciou um processo de renovação da burocracia estatal brasileira, em decorrência das vagas abertas em função da formação do novo Estado, pois continuou a maior parte sendo composta por portugueses ou brasileiros que haviam cursado o ensino superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal (COSTA, 2014). Percebe-se, assim, que a elite burocrática genuinamente nacional forma-se apenas com a consolidação dos primeiros cursos jurídicos.

Sabe-se, entretanto, que, com a conclusão do curso, os bacharéis apresentavam sua candidatura ao Ministério da Justiça para serem nomeados juízes ou promotores. Com a instituição no cargo, passavam a exercer suas funções e de maneira similar ao que ocorria no período colonial, ou seja, como representantes do Império naquele território (FEITOSA, 2005).

Fonseca (2005), sobre o tema, entende que a formação dos bacharéis em direito da época dispunha de bastante importância intelectual. Até porque eram necessárias diversas habilidades e competências para o exercício de cargos públicos e políticos, bem como de escrita na imprensa, atividades comumente por eles exercidas.

Ao se retomar o aspecto da cultura jurídica, observa-se que, durante o Império, os magistrados não julgavam qualquer tema de interesse coletivo, em que se questionasse alguma ação do Estado, visto que a eles competiam, exclusivamente, os dissensos entre indivíduos comuns e ilícitos penais (FEITOSA, 2005).

³⁰ A partir de então os magistrados não mais puderam mais exercer cargo de deputado.

Com a república até o início da Era Vargas, em 1930, prevaleceu a “Política dos Coronéis”, durante a qual havia uma constante troca de favores, entre essa classe de latifundiários, pelos cargos políticos. No período, os juízes estaduais também eram nomeados pelos governadores e os juízes federais, pelo Presidente da República (LEAL, 2012). Dessa maneira, ainda persistia a vinculação política dos magistrados para o exercício do cargo.

Somente com a Constituição de 1934 trouxe o quinto constitucional³¹ e a seleção dos juízes por concurso público. Feitosa (2005) lembra que, após esse período, o Judiciário adota critérios mais técnicos e de imparcialidade nos julgamentos. Tanto que se afasta da cultura legalista e de politização para assumir um papel mais neutro, em especial, em virtude da proibição de exercício de qualquer função, que não fosse magistério.

Mesmo após a Constituição de 1946 e a redemocratização, os juízes continuaram tendo competência apenas para julgar ações entre particulares e de natureza comercial. Da mesma forma, segundo Costa (2018), no período militar, quando as manifestações do Poder Judiciário não possuíam efeitos políticos consideráveis. Isso porque, além de não se imputar aos magistrados decisões significativas, aprovaram-se vários atos normativos que vinculavam as decisões destes às leis aprovadas pelo sistema, como é o caso do Ato Institucional n.5 (AI-5).

Com a Constituição de 1988, os juízes passam a exercer suas funções com maior autonomia, diante das garantias da inamovibilidade, irredutibilidade de vencimentos e vitaliciedade, seleção por concurso público, dentre outros direitos e vedações, trazidas pelo legislador constituinte (BRASIL, 1988).

É tanto que, na atualidade, na medida em que proferem sentenças, estas possuem cunho não somente mais declaratório, mas de criação do próprio direito. Isso em razão da possibilidade de conferirem aos jurisdicionados os direitos reclamados (liberdade, igualdade, democracia), com base no referencial constitucional, e não mais apenas legal (COSTA, 2018).

Sobre o assunto, Barroso (2015) afirma que não compete ao Supremo Tribunal Federal, órgão de maior escalão na estrutura judiciária, impor sua concepção política sobre os outros poderes, entretanto, quando houver afronta direta à Constituição ou omissão do legislativo, em prol de um direito inequívoco, o Judiciário precisa solucionar o dissenso.

³¹ Regra constitucional que determina que um quinto das vagas de determinados tribunais brasileiros seja preenchido, alternadamente, por advogados e membros do Ministério Público.

Como aduz Costa (2018), o Poder Judiciário adquire de fato o encargo de elucidar dissensos e as cortes judiciais de segunda instância adotam uma postura mais valorativa, com base em normas principiológicas, no deslinde das causas. Em relação aos fundamentos das decisões, adota-se assim um parâmetro diverso daquele anterior estritamente legalista, o que torna o Poder Judiciário mais próximo da população, embora ainda distante do povo.

Com o precedente americano de inconstitucionalidade de uma lei trazido pela Suprema Corte³², o Judiciário, em âmbito mundial, passa a ganhar prestígio e força ao albergar a função de intérprete da Constituição, por parte dos seus órgãos judiciais máximos.

Assim, como poder passa a influenciar também a política, em face do controle que começa a exercer sobre os demais poderes, em nome da submissão de todos eles à ordem constitucional de cada país e ao fato de existirem formas de controle políticas e jurisdicionais para viabilizar a efetivação de tais normas (CANOTILHO, 2003).

No Brasil, segundo Barroso (2016), a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização, os indivíduos redescobrem a cidadania, e passam a conhecer e a reivindicar com maior liberdade seus direitos. Tanto que foram criados, em seguida, órgãos judiciais de pequenas causas, administrativos de defesa do consumidor; mecanismos de participação popular; e ações cuja propositura não depende obrigatoriamente da constituição de advogado.

Por outro lado, para Sarmiento (2016), a ascensão do Poder Judiciário ocorre, em maior parte, em virtude da descrença no parlamento e nos políticos, cuja imagem repassada pelos meios de comunicação é de dissensos, discórdias e falta de ética, auxiliada pela divulgação expressiva dos julgados do Judiciário e das decisões de grande repercussão social, principalmente dos tribunais superiores, o que gera expectativas da população em relação ao deslinde de seus problemas pela justiça.

Em resumo, esse fenômeno no Brasil, segundo Feitosa (2015), foi percebido pelo (a) crescimento do acesso à Justiça; (b) controle de constitucionalidade, que passou a ser exercido pelo Supremo Tribunal Federal; e (c) pelas novas atribuições que foram conferidas ao Ministério Público.

³² Referência à decisão de 1801, do juiz Marshall no caso *Marbury vs. Madison*, nos EUA, quando pela primeira vez um tribunal pronunciou a inconstitucionalidade de uma lei, o que determinou o início do reconhecimento do Judiciário como intérprete definitivo da Constituição.

Em relação ao acesso à justiça, o artigo 98 da Constituição Federal viabilizou a criação inicialmente dos Juizados de Pequenas Causas – Lei n. 7.244/84 – e, posteriormente, dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais – Lei n. 9.099/95, com atribuição para processar e julgar causas cíveis de até 40 salários mínimos³³ e crimes de menor potencial ofensivo, assim entendidos aqueles cuja pena máxima não ultrapassa dois anos. Esse patamar foi elasticado para quatro anos, por ocasião da entrada em vigor da Lei dos Juizados Especiais Federais – Lei n. 10.259/01.

Com o aumento do número de titulares para propositura da ação de controle concentrado de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal, também aumenta consideravelmente o número de invalidações de leis federais no Brasil. Frise-se, como aponta Feitosa (2004), que a maior parte dessas decisões, por outro lado, utiliza, como fundamento, teses defendidas pelo próprio Executivo federal.

No que diz respeito ao Ministério Público, após a Constituição Federal de 1988, destaca-se uma nova atuação de caráter autônomo e independente, cujas funções e atribuições da instituição estão elencadas nos arts. 127³⁴ e 129³⁵ da CF, dentre as quais, a título coletivo, a instauração e a apuração de delitos cíveis que envolvam matérias de caráter indisponível ou grupos vulneráveis, como é o caso dos menores, por meio de inquérito civil e ação civil pública – Lei n. 7.347/85 – e o controle externo da atividade policial e de investigação e apuração criminal.

³³ Patamar alterado para 60 salários mínimos a após a aprovação da Lei dos Juizados Especiais Federais - Lei 10.259/01.

³⁴ Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

³⁵ Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

- I - promover, privativamente, a ação penal pública, na forma da lei;
- II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia;
- III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;
- IV - promover a ação de inconstitucionalidade ou representação para fins de intervenção da União e dos Estados, nos casos previstos nesta Constituição;
- V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;
- VI - expedir notificações nos procedimentos administrativos de sua competência, requisitando informações e documentos para instruí-los, na forma da lei complementar respectiva;
- VII - exercer o controle externo da atividade policial, na forma da lei complementar mencionada no artigo anterior;
- VIII - requisitar diligências investigatórias e a instauração de inquérito policial, indicados os fundamentos jurídicos de suas manifestações processuais;
- IX - exercer outras funções que lhe forem conferidas, desde que compatíveis com sua finalidade, sendo-lhe vedada a representação judicial e a consultoria jurídica de entidades públicas.

Fabrcio Veiga Costa (2017) considera falho o referencial de legitimados do processo coletivo baseado na estrutura privatística anterior, que desconsidera o sistema participativo e democrático adotado pela CF/88, em favor do sistema representativo. Explica a afirmação diante do óbice intransponível de ter o legislador que prever todos os possíveis interessados na ação coletiva. Tal entendimento encontra-se em consonância com toda a gênese dos efeitos advindos desse tipo de processo, que de maneira particular alcança terceiros estranhos à lide.

2.5.2 Outros Meios de Resolução de Conflitos

Inicialmente, é preciso esclarecer que os envolvidos inevitavelmente detêm pensamentos formados acerca da sua percepção de mundo, o que os direciona a realizar escolhas, que ocasionam repercussões sociais diversas. Logo, a rigor, o conflito estabelece-se em decorrência de uma visão equivocada acerca do sentimento ou da ação do outro em relação ao objeto do dissenso.

Portanto, para que se tenha êxito nas técnicas utilizadas, é preciso substituir a compreensão negativa construída em relação ao conflito advinda da concepção de disputa própria da técnica judicial para aquele que percebe o dissenso como algo natural decorrente da vida em sociedade e das relações humanas.

Os mecanismos de resolução consensual de conflitos surgiram nos Estados Unidos, nos anos de 1960, com o nome de Alternative Dispute Resolution (ADR), cujo significado é Resolução Alternativa de Disputas (WAQUIM; SUXBERGER, 2018). A rigor, podem-se enumerar os principais meios, como a conciliação, a mediação, a negociação e a arbitragem. No Brasil, a adoção desses meios consensuais, inclusive junto ao Judiciário, é uma tentativa de pacificação social e afastamento da cultura do litígio.

A negociação trata-se de uma técnica informal, na qual não há ingerência de pessoas estranhas ao conflito. A sua utilização pode dizer respeito a indivíduos, questões ou procedimentos. Busca-se por meio dela resolver dissensos; retomar relações ou criá-las. Por se basear em valores específicos, não visa retirar, nem subtrair, nem descartar a outra pessoa, que pode ser física ou jurídica. A principal característica dela é obter um trato com vantagens recíprocas, sem auxílio de um terceiro, o que nem sempre é atingível (VASCONCELOS, 2008).

A arbitragem, ao contrário, é uma técnica formal, regulamentada, no Brasil, pela Lei n. 9.307/2006. Trata-se de um instituto que contempla duas naturezas, uma contratual e outra, jurisdicional. A sua utilização depende de um acordo prévio entre os envolvidos, que se submeterão a um julgamento por parte de um árbitro, no qual serão aplicados princípios de ordem pública para processar e julgar a causa e cujo termo final gera um título executivo. A formalização da arbitragem leva a renúncia ao poder jurisdicional do Estado, exceto em hipóteses de nulidade. O objeto do dissenso é necessariamente de natureza patrimonial disponível (VASCONCELOS, 2008).

Na mediação, os envolvidos buscam a resolução do dissenso com o auxílio de um terceiro imparcial, que colabora para que os próprios envolvidos alcancem a solução do conflito. Segundo Vasconcelos (2008), há dois tipos, em especial, de mediação. O primeiro tipo tem por objetivo o acordo e visa à resolução do caso concreto em questão. É o caso da mediação satisfativa e da conciliação, sendo que nessa última pode haver sugestões por parte do terceiro. O segundo tipo centraliza-se no relacionamento entre os envolvidos, por meio da linguagem, com o fim precípua de restabelecê-la, já que é aplicável em especial para situações, cuja relação entre os interessados é contínua. Nesta, sedimenta-se o objeto de estudo do presente trabalho.

Isso porque, na escola, o relacionamento firmado entre alunos, educadores, pais e mestres é contínuo, ou seja, pressupõe continuidade e conservação das relações estabelecidas. Frise-se também o fato de a mediação escolar primar por esse aspecto qualitativo de reconstrução, por meio da percepção do conflito e da prevenção dos dissensos, com base na comunicação não violenta.

Ressalte-se, na oportunidade, que, com a instituição da Política Judiciária Nacional³⁶, por meio da Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010, os métodos alternativos de gestão de conflitos foram inseridos, formalmente, no âmbito das projeções administrativas do Poder Judiciário. Isso, em especial, devido ao entendimento crescente de que a sentença adjudicada não alcança mais na sociedade o fim peculiar de pacificação (COSTA, 2014). Até porque há mais chance de cumprimento pelos interessados de um acordo construído por eles próprios do que uma decisão imposta pelo Estado-juiz.

³⁶ Para tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Judiciário.

A ideia parte do pressuposto de que a ação judicial não é a única porta aberta para a resolução do conflito e que é possível, de antemão, verificar o meio disponível mais adequado para cada dissenso. Cappelletti e Garth (1988) propõem inclusive uma reestruturação administrativa, de modo a viabilizar maior eficiência na distinção de cada um dos métodos.

Contudo, a mudança de paradigma proposta do litígio para o consenso pressupõe a conscientização dos gestores e agentes colaboradores no sentido de adoção de procedimentos específicos, que exigem dos profissionais responsáveis capacitação específica acerca da matéria e do rito proposto, sob pena de os mecanismos consensuais simplesmente contribuir para a diminuição e a celeridade dos processos, sem alcançar seu intento maior, a pacificação social (COSTA, 2012).

Segundo essa autora, a concepção *Multidoor Courthouse* (Tribunal Multiportas) imputada ao professor Frank Sander, da Faculdade de Direito de Harvard, baseada na adequação do caso ao método de resolução, influenciou parte expressiva da reforma realizada no âmbito do Judiciário brasileiro. Para o professor, a alternativa a ser adotada em caso concreto não é atividade fácil, isso porque a utilização sem as técnicas próprias, principalmente no Judiciário, com pouco investimento em capacitação, gera o desvirtuamento, em especial da mediação, que acaba equiparada inadvertidamente a uma conciliação.

Percebe-se, assim, que a mediação no âmbito do Judiciário acaba por adotar objetivos próprios, ou seja, direcionamentos exclusivos de celebração de acordo para o alcance de celeridade e de baixa da demanda processual. Daí porque Grinover (2013) enxerga o mediador paraprocessual nesse âmbito como verdadeiro conciliador, pois acaba impelido a propor uma solução para o dissenso e não simplesmente a auxiliar as partes na construção qualitativa de uma proposta mais satisfativa e pacificadora, fruto do consenso entre elas.

Logo, não se pode pretender impor de forma indistinta a mediação sem primeiro abrir veículos de treinamento junto a outros órgãos auxiliares da justiça, como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Defensorias Públicas Estaduais e Federais, Ministérios Públicos Federais e Estaduais, para advogados e outros profissionais interessados em atuar como mediadores, além de difundi-la e desmitificá-la, não somente junto às universidades, mas ao público em geral, que será o destinatário final de qualquer mudança proposta.

Conforme explicita Oliveira e Splenger (2012), esse sistema aumenta o campo de atuação da justiça pública, que acresce como referencial, as suas práticas ordinárias, a

consensualidade. Esclarecem que Sander enumerou, dentre as várias portas de gestão de conflito, que podem ser escolhidas para cada dissenso, a mediação, a arbitragem, os processos híbridos e a adjudicação (OLIVEIRA; SPLENGER, 2013).

Foi, portanto, com base nessa concepção que o Judiciário brasileiro implementou uma fase prévia de seleção para distinguir casos dos mais diversos temas e remetê-los à mediação ou à conciliação, e assim responder de forma mais eficaz e célere, de modo a amenizar os traumas nas esferas psicológica e financeira dos envolvidos (COSTA, 2014).

Nesse sentido, em 29 de dezembro de 2015, entra em vigor a Lei da Mediação – Lei n. 13.140/15, e, logo em seguida, o Novo Código de Processo Civil, em 17 de março de 2016. Trata da matéria a Lei n. 13.105/15, nos seguintes dispositivos: §3º, do art. 3º³⁷, e artigos 149; 165 a 175; 334³⁸; 515, VII; 565 e 694 do Código de Processo Civil.

O primeiro dispositivo prevê que os mecanismos de solução consensual de conflitos sejam incentivados por juízes, membros do Ministério Público, advogados e defensores públicos, no exercício de suas funções. O art. 149 inclui o mediador e o conciliador judicial como agentes auxiliares da Justiça.

A seção V do Capítulo III, dedicada a esses auxiliares, a partir do art. 165, regula a criação e determina a organização dos Centros Judiciários de Solução Consensual de Conflitos – CEJUSCs³⁹ pelos Tribunais respectivos, de cada estado, bem como dispõe sobre princípios e regras norteadores da mediação e da conciliação⁴⁰. Há, ainda, previsão do

³⁷ § 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

³⁸ Art. 334. Se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, devendo ser citado o réu com pelo menos 20 (vinte) dias de antecedência.

§ 1º O conciliador ou mediador, onde houver, atuará necessariamente na audiência de conciliação ou de mediação, observando o disposto neste Código, bem como as disposições da lei de organização judiciária.

§ 2º Poderá haver mais de uma sessão destinada à conciliação e à mediação, não podendo exceder a 2 (dois) meses da data de realização da primeira sessão, desde que necessárias à composição das partes.

³⁹ Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

§ 1º A composição e a organização dos centros serão definidas pelo respectivo tribunal, observadas as normas do Conselho Nacional de Justiça.

⁴⁰ Art. 166. A conciliação e a mediação são informadas pelos princípios da independência, da imparcialidade, da autonomia da vontade, da confidencialidade, da oralidade, da informalidade e da decisão informada.

§ 1º A confidencialidade estende-se a todas as informações produzidas no curso do procedimento, cujo teor não poderá ser utilizado para fim diverso daquele previsto por expressa deliberação das partes.

estabelecimento de parâmetros para sua adoção pelo Conselho Nacional de Justiça. Nessa ocasião, regulamentou-se também a utilização dos meios de autocomposição de conflitos, pela Fazenda Pública e entre particulares.

O §8º do art. 334 do CPC impõe às partes o dever de comunicar ao juízo, nos casos em que não há interesse de composição, sob pena de multa de 2% sobre o valor da causa, por ato atentatório. Da mesma forma, ela pode não ocorrer se a matéria não for transacionável.

As decisões homologatórias de autocomposição judicial e extrajudicial persistem como títulos executivos judiciais. No mesmo sentido, a sentença arbitral, prevista no inc. VII, nas ações de manutenção ou de reinvidicação de posse, ocorridas há mais de um ano e dia, será designada audiência de mediação, conforme preceitua o art. 565 do CPC.

Igualmente, nas ações de família, deverá ser priorizada a resolução consensual dos dissensos, sendo que o juiz poderá ser auxiliado por equipe multidisciplinar, composta por outros profissionais de outras áreas de conhecimento para mediação e para conciliação. É a redação do art. 694⁴¹ do CPC.

Em relação à Lei da Mediação – Lei n. 13.140/15, sem pretensão de exaurir a matéria, alguns aspectos importantes serão tratados em outra ocasião. Já no que pertine aos possíveis conflitos aparentes entre as normas do Código de Processo Civil e a Lei de Mediação, o próprio Código de Processo Civil – CPC, em seu artigo 1046, §2º, estabelece que as disposições especiais dos procedimentos disciplinados em outras leis permanecem em vigor, uma vez que a aplicação do CPC é subsidiária, nesses casos.

Para Grinover (2012), o encorajamento à cultura da consensualidade pode servir, inclusive, como pilar da política judiciária e da prestação jurisdicional. Isso porque, embora ainda haja o mínimo aproveitamento, no Brasil, referidos mecanismos estão a serviço do

§ 2º Em razão do dever de sigilo, inerente às suas funções, o conciliador e o mediador, assim como os membros de suas equipes, não poderão divulgar ou depor acerca de fatos ou elementos oriundos da conciliação ou da mediação.

§ 3º Admite-se a aplicação de técnicas negociais, com o objetivo de proporcionar ambiente favorável à autocomposição.

§ 4º A mediação e a conciliação serão regidas conforme a livre autonomia dos interessados, inclusive no que diz respeito à definição das regras procedimentais.

⁴¹ Art. 694. Nas ações de família, todos os esforços serão empreendidos para a solução consensual da controvérsia, devendo o juiz dispor do auxílio de profissionais de outras áreas de conhecimento para a mediação e conciliação.

Parágrafo único. A requerimento das partes, o juiz pode determinar a suspensão do processo enquanto os litigantes se submetem a mediação extrajudicial ou a atendimento multidisciplinar.

Judiciário em favor do acesso à justiça, como já acontece em países desenvolvidos, a exemplo do Japão e dos Estados Unidos.

Conforme aduz Splenger e Splenger Neto (2012), como garantia fundamental assegurada pela Constituição Federal de 1988, o acesso à justiça viabiliza a efetivação dos demais direitos fundamentais e funciona como verdadeiro instrumento de concretização da democracia. Isso porque, ao favorecer a materialização de direitos fundamentais do cidadão, colabora para resguardar-se a sua dignidade.

2.5.3 Mediação como Mecanismo de Pacificação Social

Michel Foucault, ao escrever sobre poder, esclarece que ele se expressa em diferentes âmbitos da vida social como “empoderamento” ou “desempoderamento”, e alcança desde o espaço privado ao público, nos relacionamentos humanos ou organizacionais, nos quais é latente a potência antagônica dos indivíduos. Com vistas a equacionar essas forças, a mediação aqui explanada insere-se na concepção construtivista de poder, pois busca mostrar, por ocasião do dissenso, aos envolvidos que eles podem construir uma nova relação (SILVEIRA, 2007).

Contudo, é preciso frisar que esse poder não será mais somente exterior, mas conveniente e pacificador para os envolvidos, na medida em que, por meio da técnica escolhida, equacionam-se os interesses interiores de cada um em relação ao conflito.

Segundo Folger e Buscher (1999), a prática discursiva transformadora foca no amadurecimento e no crescimento humano dos interessados. É com base nessa premissa que o presente trabalho estuda a mediação como método discursivo construtivista em oposição à prática acordista, para a qual o empenho dos mediadores volta-se unicamente à solução de problemas, por meio do acordo.

A abordagem construtivista alcança duas perspectivas, a de aquisição de poder e a de reconhecimento. A primeira é o crescimento pelos interessados da competência de confrontação e de administração do dissenso, enquanto o reconhecimento diz respeito ao apreço e à atenção destinados ao ponto de vista de cada envolvido (SILVEIRA, 2007).

Isso porque a mediação, como técnica extrajudicial, procura encontrar interesses comuns daqueles indivíduos incluídos no dissenso, de forma a minimizar os aspectos

divergentes para favorecer o diálogo. Para aqueles que enfrentam o problema, o êxito na utilização do mecanismo é medido pela gestão das questões controversas. Logo, essa gestão é que poderá ser exitosa ou não (sem ofensas físicas, morais, etc.), pois o dissenso não é bom, nem mau; ao contrário, faz parte da história dos indivíduos. A mágoa, o sentimento de ter sido ofendido, impede, por diversas vezes, que elas enxerguem a possibilidade da retomada das ligações anteriormente existentes (SALES, 2007).

Há nesse panorama conflitos aparentes e conflitos reais. Aqueles que não dizem respeito diretamente ao motivo da dor e do descontentamento inerente à disputa, e embora possam ser verbalizados, são aparentes. Já os demais, vinculados à origem do problema, esses, sim, são reais (SALES, 2007).

O contentamento recíproco gerado de forma equilibrada é o que se almeja alcançar, na mediação, já que nela não há espaço para questionamentos acerca de quem ganhou ou perdeu; ao contrário, os próprios envolvidos são quem constroem a solução mais adequada, na visão deles, para o dissídio.

Da mesma forma, buscar demonstrar a importância da colaboração, em vez da disputa, de forma a deixar claros os sentimentos, os desejos e as necessidades do outro envolvido, auxilia no processo de comunicação (SALES, 2007). Ao estimulá-los a analisar o cerne gerador do conflito, com o auxílio de técnicas próprias direcionadas para esse fim (perguntas abertas, circulares, resumos literais cooperativos, dentre outras), o mediador transforma a fala inicialmente de ódio ou rancor, em outra de natureza não agressiva (BRAGA NETO, 2003).

Modificar o foco do dissenso da ideia de culpa para a de responsabilidade, com base no argumento de que não há apenas um culpado, e que todos são responsáveis em parte pelo surgimento do conflito. No mesmo sentido, minimizar a perspectiva particular em prol daquela do grupo, da comunidade envolvida com os efeitos da discussão ou do problema (SALES, 2007). Deixa-se assim de lado a briga para reformular para o futuro o posicionamento inicial, com base naquilo que foi ouvido e repensado pelos mediados (BRAGA NETO, 2003).

O diálogo traz, além de pacificação, reinvidicações, no âmbito social, decorrentes dessa análise mais pormenorizada da situação discutida (MARTINS, 2003). Portanto, apesar da dor, do sentimento de impotência diante da realidade trazida pela disputa, o instrumento

busca revelar seu lado positivo vinculado ao crescimento humano e de cidadania advindo da reflexão que o problema trouxe aos mediados (SALES, 2007).

Daí porque os meios de resolução consensual de conflitos não podem ser considerados apenas como soluções para as crises do Poder Judiciário. Há, não somente a possibilidade, como a necessidade de utilização deles fora da órbita de atuação do Poder Judiciário, em vista da consecução do direito maior de acesso à justiça.

Contudo, favorecer o tratamento adequado do conflito exige uma transformação cultural dentro da própria sociedade. A gestão desses conflitos precisa ultrapassar a mentalidade adversarial e favorecer a colaborativa. Isso porque a ressignificação de papéis e o incentivo à solução pelos próprios interessados dos dissensos em que estão envolvidos geram um movimento de empoderamento que, além de contribuir para o crescimento humano, estimula a cultura de paz.

Braga Neto (2003) elenca oito etapas para o procedimento a ser adotado pelo mediador, na sessão de mediação de conflitos. São elas: a pré-mediação; a abertura; a investigação por meio da oitiva das partes; a agenda; a criação de opções; a avaliação dessas opções; a escolha; e a solução. Referido ofício conta com técnicas específicas de auxílio, como a escuta ativa, perguntas abertas, parafraseamento, dentre outras.

Vasconcelos (2018) explica que o mediador precisa, além de acolher e manter-se atento, incentivar os mediados a expor a sua percepção individual do conflito, de maneira que haja espaço para exposição de sentimentos e relatos acerca dos acontecimentos que geraram o dissenso. Dessa forma, eles próprios percebem que possuem motivações comuns, que podem ser acordadas.

Daí porque, no que pertine ao mediador, ele precisa perceber o dissenso sob várias vertentes, numa perspectiva sistêmica da vivência dos envolvidos. Isso significa analisar interesses, comportamento, escolaridade, ocupações, atividades dos interessados, dentre outros aspectos que possam influenciar as escolhas de cada um deles (SALES, 2004).

Além da independência, existem algumas características ímpares no exercício desse mister. São elas a coragem, a prudência, a responsabilidade e a justiça. Contudo, o primordial é entender a função da mediação e os fins a que ela se destina, sob pena de não enaltecer as relações e as expectativas humanas, no desenvolvimento da prática colaborativa.

3 MEDIAÇÃO ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À PAZ

O tratamento inadequado dos conflitos durante a vida escolar pode gerar consequências ruins para a vida adulta dos estudantes. Estão inseridas neste contexto questões de violência psicológica, discriminação sexual, preconceitos de raça, religião, dentre outras. Esses dissensos tanto podem começar externamente como serem construídos dentro da escola e eclodir fora, junto à coletividade (COHEN, 2005).

Sobre o mesmo assunto, a socióloga Miriam Abramovay (2002) faz referência a dois tipos de violência. O primeiro, de natureza institucional, que nasce dentro da própria escola, como é o caso de agressões e ameaças, e a externa, que acontece nas suas proximidades, mas interfere também no cotidiano escolar. Isso porque dificulta a inserção desse estudante no meio social. É o caso da drogadição, do tráfico, da prostituição, da violência doméstica, dentre outros fenômenos.

Segundo Richard Cohen (2005), a violência raramente acontece espontaneamente. Os conflitos interpessoais não são o foco principal da questão, caso considerem-se os demais fatores determinantes de caráter social, econômico e familiar. Para esse autor, a escola pode ser parte da solução do problema, desde que institua reformas necessárias, que não sejam as causas de outros problemas, pois os jovens aspiram independência, autonomia, mas considerável número deles reconhece que precisa do auxílio de terceiros.

Prova disso é que, em pesquisa realizada por aquela socióloga, verificou-se que os jovens reconhecem a violência como uma realidade habitual e rotineira, mas que precisa ser evitada, por ser resultado de um desequilíbrio emocional que acaba por gerar um ciclo cada vez maior de outras manifestações violentas. É, portanto, relacionada por eles próprios ao traspasse de marcos coletivamente toleráveis, o que indica a necessidade de envolvimento de todos, família, escola e sociedade, no sentido de ajudá-los a trabalhar os desafios da fase juvenil e equacionar liberdade com responsabilidade.

Os danos físicos e psicológicos causados pela violência nas escolas, aqui incluída não apenas a agressão de natureza física, mas a oral e a traduzida na ausência de esperança no amanhã, oriundos, a princípio, da falta de cortesia e de conversa, geram um sentimento

desfavorável no universo escolar, que ocasiona, dentre outros problemas, evasão, desestímulo, reprovação e uma sequência de atos violentos em continuidade (SALES, 2007).

3.1 MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO DESDOBRAMENTO DA MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA

Segundo Tartuce (2018), não é fácil traçar um momento histórico em que se passou a utilizar a mediação como técnica de resolução de conflitos, pois litígios sempre ocorreram na história da humanidade. Contudo, há notícia de sua adoção em várias culturas (judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, indígenas), desde os tempos mais remotos, não só no oriente, até porque eram idênticos os objetivos de paz e consenso almejados. Daí, sua utilização ter ocorrido inclusive diante de conflitos entre nações, no âmbito internacional.

Frise-se, entretanto, em relação ao modelo de composição de conflito que se conhece na atualidade, Ramón Heredia informa que, nos Estados Unidos, durante a década de 1970, surgiram os primeiros centros de justiça de vizinhos, com vistas a disponibilizar um ambiente para os cidadãos solucionarem seus dissensos. Paralelamente, especialistas em resolução de conflitos e não pedagogos, inicialmente, uniram-se com o objetivo de capacitar alunos para resolver referidos dissensos. Isso, por entender que essa aprendizagem é tão importante quanto o ensino das demais disciplinas, e que o mecanismo evitaria outros conflitos desencadeados pelas mesmas questões no ambiente escolar (SALES, 2007).

Sabe-se ainda que no período entre os anos de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, o sistema de ensino recebia diversas manifestações de descontentamento, o que levou inclusive à ampliação das ações para defesa do *homeschooling*.⁴² Prova disto é que os estudos de John Holt e Ivan Illich contestavam a habilidade da educação moderna em alcançar propostas pedagógicas que incentivassem um aprendizado eficiente no sentido de levar os estudantes a interessarem-se pelos conteúdos e serem atraídos pelo conhecimento a ser adquirido (COSTA, FREITAS, 2018).

Paralelamente, grupos de militantes pacifistas e religiosos percebiam a necessidade de ensinar nas escolas habilidades para resolução de conflitos. Contudo, os primeiros esforços no

⁴² Segundo Fabrício Costa e Sérgio Freitas (2018), o vocábulo significa educação domiciliar, instrução técnico-científica realizada no lar por pais ou responsáveis legais, a quem é confiado parcial ou integralmente as atividades pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

sentido de incluir nos projetos de ensino foram desarticulados, o que impediu a expansão coordenada da proposta naquele período (IUNGMAN, 1996).

Em 1981, a entidade nacional “Educadores para Responsabilidade Social” estimulou de forma autônoma ações nessa área, em razão da necessidade de ensinar métodos alternativos para lidar com os conflitos no ambiente escolar, conforme defendido, anteriormente, durante anos, por outros educadores comprometidos com o ideal de paz (IUNGMAN, 1996).

Dentre os primeiros programas de resolução de conflitos entre estudantes, além daquela entidade, Lilia Sales (2007) cita o Teaching Students to be Peacemakers Program e o Children’s Creative Response to Conflict Program, em 1972; o Conflict Resolution Resources for School and Youth, em 1982; o Conflict Resolution Education Network, em 1984, pois, em todos os estados dos Estados Unidos, métodos de resolução de conflitos foram sendo incluídos nos programas escolares.

Também como mecanismo de acesso ao sistema de justiça, esses centros de mediação interpessoal e comunitária passaram a popularizar-se e a evitar que os dissensos fossem levados às cortes de justiça. Paralelamente, conforme explica Sílvia Iungman (1996), os profissionais envolvidos e os mediadores entenderam a necessidade de ensinar aos mais jovens referidas técnicas alternativas.

Por isso, em 1984, educadores e mediadores comunitários uniram-se para discutir a resolução de dissensos nas escolas e criaram uma rede internacional, além de uma organização para aqueles que já incorporavam programas da “National Association of Mediation in Education” (NAME).⁴³

Para eles, já naquele período, a abordagem inserida acerca dos conflitos junto aos estudantes repercutia positivamente. Isso porque, ao se trabalhar as dificuldades nos relacionamentos interpessoais, por meio da mediação de forma qualitativa, colabora-se, diretamente, no processo de aprendizado. Daí a razão pela qual os programas de solução de disputas serem implantados em escolas secundárias e primárias, em todo o país.

Na Argentina, houve o projeto “Autogestão institucional: um meio para excelência educativa”, lançado em 1987, que também se destacou por obter efeitos consideráveis.

⁴³ Criada, em 1995, funde-se com o “National Institute for Dispute Resolution” (NIRD) e dá origem a Conflict Resolution Education Network (CREnet).

Podem-se citar alguns referentes à constituição da independência e ao compromisso corresponsável dos envolvidos; à integração articulada das instituições; ao surgimento de locais e horários para participação dos pais/responsáveis, bem como à formação em valores dos estudantes (SALES, 2007).

Conforme essa autora, na Espanha, a existência de dissensos decorrentes da discriminação em relação aos imigrantes favoreceu a criação da mediação social intercultural, cujo foco é o desenvolvimento da compreensão em relação à diferença cultural, de modo a favorecer o bom convívio entre os indivíduos. Em outros países, como Austrália, França, Inglaterra, Irlanda do Norte e Portugal, a mediação escolar também surgiu com vistas à promoção dessa cultura de paz.

3.1.1 Mediação Comunitária – Considerações gerais

Percebe-se que a mediação comunitária é aquela que ocorre, a rigor, nas áreas mais periféricas das grandes cidades, com o fito de favorecer a pacificação social. Contudo, o fator precípua para a compreensão da matéria é perceber o direito como instrumento de inserção de todos os indivíduos na vida em sociedade, na medida em que concebe a equiparação de todos na busca por seus interesses e objetivos, por meio dos instrumentos de comunicação, argumentação e diálogo (SALES, 2007).

No contexto comunitário, o fim precípua da mediação não é a celeridade, mas a busca de consenso e continuidade das relações existentes, de modo que precisa existir um momento para que cada envolvido exponha suas dores, histórias, sentimentos e expectativas, sem esquecer o amparo social, por meio da rede de proteção (MACHADO, 2020).

Ao viabilizar a inclusão e o envolvimento de um grupo a princípio excluído, em razão de circunstâncias sociais, admitem-se alegações e refutações recíprocas dos envolvidos que retiram do embate para o consenso as questões discutidas, a viabilizar a construção de uma cultura de paz.

Sócrates e Platão já defendiam essa abertura para o diálogo, por meio da argumentação. Tanto que, ao colocar a dialética à disposição do verdadeiro, no estudo da filosofia, favoreciam um ambiente de independência e de liberdade recíproco entre os debatedores (TAVARES, 2003).

Segundo William Ury (2015), a estruturação social da cultura do consenso está inevitavelmente relacionada à alteração de referencial na abordagem do conflito, pois é preciso excluir a percepção negativa ainda existente em relação a ele. A ressignificação e a superação das diversas hipóteses de dissenso ocorridas são o caminho para o desenvolvimento humano, de forma madura e racional.

Essa percepção ampla do conflito, que ultrapassa uma visão limitada das suas consequências e leva o indivíduo a integrar-se na composição, de maneira a comprometer-se igualmente com o interesse do outro, é decorrente de uma abordagem sistêmica a que faz referência, dentre outros autores, Vasconcelos (2008) e Warat (2004).

Logo, é preciso ressaltar, antes de tudo, os propósitos da mediação, na forma aqui abordada, como sendo além de instrumento de resolução e prevenção de conflitos, mecanismo de inclusão, reconstrução e pacificação social.

3.1.2 Regulamentação da Mediação extrajudicial no Brasil

No Brasil, desde a Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010, do Conselho Nacional de Justiça, foi instituída a Política Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos, que incluiu a mediação como método complementar de resolução de conflitos.

Atualmente, a mediação entre particulares é regulamentada pela Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015, naquilo que não for contrário à previsão do Novo Código de Processo Civil, que regula a matéria, no âmbito judicial. Referida lei elenca os seguintes princípios norteadores da atividade de mediação: a autonomia da vontade das partes, a boa-fé, a busca do consenso, a confidencialidade, a imparcialidade do mediador, a informalidade, a isonomia dos envolvidos e a oralidade.

A Lei n. 13.140/15 trouxe uma definição legal para o termo mediação, em seu art.1º, parágrafo único: “... atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia”.

O instituto não afasta o exercício da Jurisdição, pois nenhum interessado precisa aderir a ele, caso queira buscar prévia, ou posteriormente, se não houver consenso, uma decisão adjudicada pelo Estado. Entretanto, atualmente, a técnica de mediação é estimulada em todos

os níveis de atuação, inclusive administrativa, onde já existem leis específicas que regulam, inclusive, esses meios autocompositivos com a Fazenda Pública⁴⁴, no que se refere à parte transacionável do objeto ou interesse defendido.

Ressalve-se, entretanto, por ocasião de direitos que admitem transação, embora referentes a matérias indisponíveis, a necessidade de oitiva do Ministério Público e homologação judicial, conforme previsão do §2º, art. 3º, da Lei n. 13.140/2015, que versa sobre a Mediação.

A lei garante a gratuidade do mecanismo aos que dela precisam, mesmo que não disponham de recursos para subsidiá-la, bem como a escolha pelos interessados, exceto quando indicado pelo Tribunal respectivo, nos casos em que o instrumento for viabilizado por meio do Judiciário.

No que diz respeito à mediação escolar, no Brasil, adota-se a premissa referente à necessidade de regulamentação, no âmbito de cada ente federativo que busque desenvolvê-la, apesar de alguns daqueles princípios nortearem algumas práticas adotadas. Isso contraria a proposta de que não se precisa de uma lei, no sentido formal, para o desenvolvimento e o êxito do programa. Contudo, a experiência brasileira, como se mostra a seguir, leva a crer que a expansão otimizada e sistemática ainda exige a previsão por parte do Legislativo, ao contrário de outras experiências estrangeiras.

Em Fortaleza, no âmbito municipal, existem duas proposições de projeto perante a Câmara Municipal, cujos documentos constam em anexo. Contudo, nenhum deles detém o embasamento teórico suficiente, em relação ao trabalho que já vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Projeto EMPAZ, já desenvolvido em 26 escolas da capital. Razão essa que justifica, inclusive, a escrita do presente trabalho, para fins de atualização do tema, por meio de um subsídio científico.

3.1.3 A mediação escolar no Brasil e no Ceará

Apesar da necessidade de menos morosidade no deslinde de dissensos, em especial, a concretização da justiça social gerou argumentos favoráveis à flexibilização da forma como

⁴⁴ É o caso dos arts. 65 e 79 da Lei n. 8.666/93; do art. 86 da Lei n. 12.529/11; art.5º,§6º, da Lei n. 7.347/85, bem como autorizações genéricas que precisam ser regulamentadas por cada ente federativo, como o parágrafo único do artigo 10 da Lei n. 10.259/01 e art. 8º da Lei n. 12.153/09.

tais questões eram solucionadas, o que incentivou, em vários locais, práticas colaborativas e consensuais (MIHALIUC, 2019).

É sob essa perspectiva que, no Brasil, a mediação comunitária e a mediação escolar surgem como opções à gestão de conflitos pelo Judiciário. Em países como os Estados Unidos, onde a distribuição de renda é mais equitativa, ela é distribuída mais em face da circunscrição territorial, do que em vistas do destinatário desse mecanismo resolutório, como acontece aqui (SALES, 2004).

Logo, a partir da análise dos documentos referentes à experiência desenvolvida em Fortaleza, junto às unidades escolares de ensino fundamental, percebe-se que o projeto EMPAZ possui alguns aspectos convergentes do que se propunha o Programa “Escolas de Paz”, do Rio de Janeiro, criado no ano de 2000⁴⁵.

Naquele momento, ainda havia reduzidas tentativas de implantação da mediação escolar no Brasil, tanto que o projeto do município do Rio de Janeiro foi uma das tentativas que mais se destacaram e colaboraram na disseminação da proposta. À época, o projeto piloto ocorreu em duas escolas públicas com estudantes do 6º e do 7º ano do ensino fundamental, que eram treinados para serem mediadores de outros alunos. Foi inclusive lançada a Cartilha Escola de Mediadores⁴⁶, com o fim de propagar a ideia (SALES, 2007).

Conforme informa Vezzula (2006), em regra, o padrão tradicional de tratamento dos dissensos limita-se a verificar a lei aplicável ao caso concreto, sem preocupar-se com a satisfação individual dos interessados, que pode ser bem distante daquela prevista na norma jurídica. Razão essa porque a crise do modelo usual leva a busca científica a repensar a complexidade das relações humanas e buscar responder a contento as necessidades da mudança de paradigma.

Logo, as bases teóricas fundamentais, como cultura de paz, diálogo e bem-estar, já eram perseguidas com o intuito de alcançar educadores, estudantes, famílias e colaboradores. Da mesma forma, os fins específicos passavam pela sensibilização, planejamento, elaboração, avaliação e acompanhamento da proposta. A formação dos interessados também incluía o

⁴⁵ O programa foi desenvolvido, à época, por meio de parceria entre o Instituto NOOS, VIVA Rio - Balcão de Direitos, a instituição Mediare e a Secretaria Municipal de Educação, o projeto recebeu apoio auxílio também da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça.

⁴⁶ Disponível no endereço eletrônico do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios: <http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/cartilhas/cartilha>.

desenvolvimento de capacidades e fomento de *workshops* (SALES, 2007). Percebe-se, assim, que uma teoria de processo construcionista isolada não é suficiente para abranger todos os elementos existentes no conflito. As suas inúmeras circunstâncias exigem um tratamento interdisciplinar.

Ainda sobre referida iniciativa, conforme documento de referência do Programa “Paz nas Escolas” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, do ano de 2016, as treze Regionais de Educação da capital paulista ainda fomentam atividades que perpassam o apoio das redes de proteção, de modo a priorizar os contínuos encontros de grêmios e outras entidades de alunos, a fim de incentivar as iniciativas desse público e viabilizar capacitações com o fim de legitimação e de conservação da gerência democrática.

Já em relação ao estado do Ceará, consoante informações constantes no site do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE, 2014), a primeira Casa de Mediação Comunitária foi inaugurada em 24 de setembro de 1999, na Federação do Movimento Comunitário do bairro Pirambu, em Fortaleza.

Segundo Lilia Sales (2007), o programa criado pela Ouvidoria Geral do Estado teve início em 13 de setembro de 1998, após encontro com vários especialistas, em reunião governamental, que debateu mecanismos para resolução de conflitos na comunidade e deu ensejo à abertura das casas de mediação comunitária no Ceará.

Para a instalação dessas casas, foi necessário reunir pessoas capacitadas da área do direito, psicologia, psiquiatria, serviço social, além de uma consultoria especializada no tema para articular um modelo prévio desenvolvido para aquela coletividade, uma vez que, antes da seleção e do treinamento dos voluntários, era necessário que ocorresse a sensibilização daquele público envolvido, com vistas à obtenção de um engajamento satisfatório (SALES, 2007), haja vista que seriam pouco úteis os esforços e os investimentos preliminares, caso não se difundissem os benefícios da técnica de resolução de conflitos.

Segundo notícia também veiculada pela Assessoria de Comunicação do Ministério Público – ASCOM, em 2013, o projeto anteriormente ligado à Secretaria da Ouvidoria Geral e do Meio Ambiente (SOMA) passou a vincular-se à Secretaria de Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS), e permaneceu até maio de 2008, quando foi transferido para o Ministério Público do Estado do Ceará.

A propagação da mediação comunitária, no Ceará, como técnica informal, adequada e célere para a resolução dos dissensos da comunidade, ocorreu graças à figura dos mediadores comunitários, cujo dia 13 de setembro foi instituído pela Lei estadual n. 14.620/2010, como o “Dia Estadual do Mediador Comunitário”(CEARÁ, 2010). Contudo, em ocasião posterior:

(...), a Câmara Municipal de Fortaleza instituiu em 24 de setembro o “Dia Municipal do Mediador Comunitário”. A data fora escolhida fazendo referência ao dia de inauguração da primeira Casa de Mediação Comunitária do Brasil. Os mediadores, no desempenho de suas funções, com compromisso e ética, vêm contribuindo com importância da mediação comunitária no estado do Ceará, gerando uma política de pacificação social. O procedimento da mediação segue os critérios da voluntariedade, autonomia das partes, gratuidade, imparcialidade, confidencialidade e competência (FORTALEZA, 2011).

Sales (2007) ainda elenca alguns requisitos e aptidões essenciais para o exercício da função de mediador comunitário: (a) aptidão para ouvir; (b) calma para entender as controvérsias; (c) compreensão para não fazer juízo de valor acerca das questões de cada envolvido; (d) satisfação para favorecer o diálogo entre os interessados; (e) independência e neutralidade, de modo a não favorecer, nem prejudicar qualquer dos envolvidos; e (f) modéstia para compreender que a atividade importa constante aprendizagem. Apesar da informalidade, em regra, os mediadores estão sujeitos a um Código de Ética que favorece a aceitação, o apreço e a confiabilidade da comunidade para com o procedimento de mediação comunitária.

Rosenberg (2006) ensina acerca da importância de o mediador estimular uma comunicação não violenta e a compreensão do dissenso, por meio da escuta ativa, de modo a favorecer a manifestação dos interlocutores em relação aos aspectos positivos de cada um, como amor, respeito, compreensão, gratidão, em vez de manifestações individualistas, ou centralizadoras, que possam surgir durante a mediação.

Luís Alberto Warat (2004) aduz, inclusive, que “o mediador deve ajudar as partes, fazer com que olhem para si mesmas e não ao conflito, como se ele fosse alguma coisa absolutamente exterior a elas mesmas”. Essa postura decorre de uma visão humanizada e integrativa do dissenso, que precisa ser disseminada de forma mais produtiva em todas as esferas, inclusive no meio escolar.

Mas a mediação escolar no Ceará ganhou certo estímulo a partir de um Programa Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas⁴⁷, desenvolvido no início de 2013, por parte do Ministério Público do Ceará, em Convênio de Cooperação Técnica com a SEDUC e a ONG “Terre des Hommes Lausanne” – TDH, criado para desenvolver um projeto de mediação escolar em escolas públicas do Estado (RAMOS, 2017).

Segundo a pesquisadora Katury Ramos (2017), fizeram parte do programa piloto as escolas da rede estadual de ensino EEFM Conceição Porfírio Teles, EEFM Miriam Porto Mota, EEFM Pe. Guilherme e EEFM Luiza Távora, localizadas, respectivamente, nos bairros Aerolândia, Tancredo Neves e Dias Macedo, escolhidas para iniciar a implementação do Projeto, em razão da localização em áreas periféricas de Fortaleza.

No âmbito estadual, a mediação escolar consolidou-se de forma mais expressiva após a inserção do programa em outro de abrangência maior, intitulado Ceará Pacífico⁴⁸, pactuado com vistas a promover a redução dos índices de criminalidade e de violência (CEARÁ, 2018). Ao nível de unidades escolares estaduais, foi assinado, primeiramente, com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC e o Ministério Público o termo de cooperação técnica n. 15/2016 (cópia anexa).

Posteriormente, em 16 de outubro de 2017, o Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação – SEDUC, renovou o compromisso, juntamente com outros municípios cearenses, por meio da celebração de outros acordos de cooperação técnica com o Ministério Público, de implantar células de mediação escolar em outros municípios cearenses (MPCE, 2017).

No âmbito do município de Fortaleza, a Secretaria Municipal de Educação também realizou algumas ações isoladas antes de 2014, mas, apenas em seguida, implementou-se um projeto embrionário de mediação escolar, em oito escolas municipais de Fortaleza, com apoio do Ministério Público do Estado do Ceará, sob o título “Mediação – Convite de Paz” (FORTALEZA, 2014). Algumas questões de ordem administrativa exigiram a renovação do projeto, atualmente, intitulado Projeto EMPAZ – Escola Mediadora que promove a Paz (RAMOS, 2017).

⁴⁷ Práticas restaurativas são formas de gestão de conflitos em que uma terceira pessoa imparcial auxilia os envolvidos num dissenso a vivenciar um procedimento dialógico com o fim de transformar a relação existente de conflituosa em relação cooperativa.

⁴⁸ Firmado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e com o Banco Mundial, em 2016, pelo governo do estado.

3.2 MEDIAÇÃO ESCOLAR NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

O projeto de mediação escolar da rede municipal de ensino de Fortaleza – Projeto da Escola Mediadora que Promove a Paz – EMPAZ, é implantado nas unidades escolares por meio de um grupo de profissionais da Célula de Mediação Social e Cultura de Paz, vinculado à Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

A capacitação, em 2019, das equipes de mediação de cada escola foi realizada por mediadores técnicos responsáveis por cada distrito. Até o momento da paralisação das atividades, o projeto encontrava-se em fase de expansão. Atualmente, 26 escolas participam do projeto, sendo que a meta era a ampliação para 40 escolas, em 2020 (DIÁRIO, 2019).

3.2.1 Justificativa do projeto, a violência nas escolas

Os índices nacionais (GLOBO, 2017)⁴⁹ apontam o estado do Ceará e a cidade de Fortaleza como locais onde a violência durante a adolescência atinge nível preocupante. Em 2016, a Assembleia Legislativa do Estado criou o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, e passou a emitir relatório semestral – Cada vida importa (CEARÁ, 2016), a indicar alguns progressos nesses números.

Esses quantitativos demonstram a ausência de chances de trabalho e de estudo para a maioria dos jovens que se veem inseridos num contexto social excludente e estimulados à prática de crimes violentos. Essa é a conclusão obtida a partir dos dados apresentados pelo Atlas da Violência de 2017, citado anteriormente.

Percebe-se ainda que os serviços de apoio aos jovens e às famílias, na área de saúde e de assistência social, também enfrentam problemas nos atendimentos em campo. Isso, principalmente, em razão de problemas relacionados a drogas, porte ilegal de armas de fogo, intimidação dos profissionais, em especial, por causa de crime de roubo; operações policiais e tiroteios (CEARÁ, 2019).

⁴⁹ No Ceará, 57% de todos os homicídios de 2016 foram praticados contra jovens entre 15 e 29 anos, segundo Atlas da Violência 2018, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

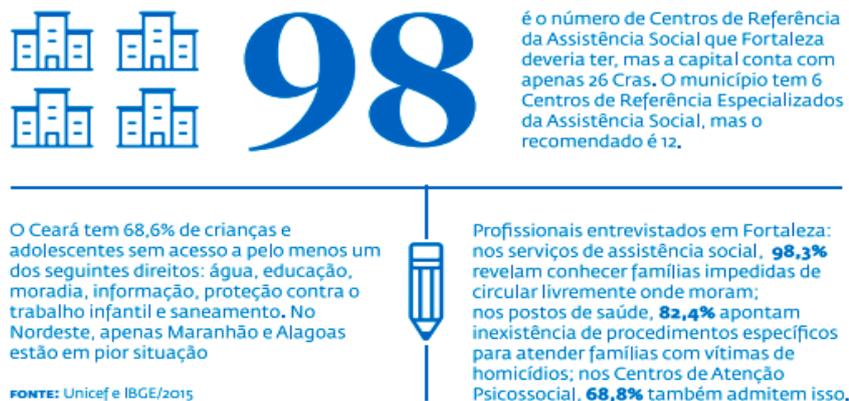
É o que se denota pelos números percentuais a seguir expostos, extraídos do último relatório do Comitê citado, intitulado “Cada Vida Importa”:

Figura 6. Impacto da violência nos serviços de assistência social de janeiro a junho de 2019, no Ceará.

SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL		
	PROFISSIONAIS	%
TIROTEIOS	33	55
CASAS INVADIDAS POR GRUPOS DO TRÁFICO	35	58,3
PESSOAS COM ARMA DE FOGO	34	58,7
INTIMIDAÇÃO	35	58,3
BAIXAR VIDROS DO CARRO AO ENTRAR EM DETERMINADAS ÁREAS	43	71,7

Fonte: Relatório Cada Vida Importa – Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2019).

Figura 7. Indica índices de crianças e adolescentes, sem acesso aos direitos básicos de água, educação, moradia, segurança, saneamento, informação e assistência social, no Ceará, em 2015.



Fonte: Relatório Cada Vida Importa – Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (2019).

Logo, o desenvolvimento do projeto de mediação escolar em Fortaleza tem por objetivo precípua reduzir a violência nas escolas, que pode advir também desse quadro exterior de violência. Soma-se a isso a questão da deficiência na infraestrutura e na capacitação dos educadores para lidar com a juventude (ABRAMOVAY, 2019).

Prova disso é que a pesquisadora Cléo Fante (2005) ressalta, em seus estudos e pesquisas, a inexperiência da maior parte dos educadores em perceber e minimizar a violência nas escolas, em especial aquela escondida pelos próprios alunos. A naturalização ou a negação da ocorrência de conflitos por parte dos educadores e dos responsáveis é também outro ponto destacado pela autora.

Outro fator é a falta de participação de estudantes e dos educadores na formulação das normas da escola, as quais são invariavelmente impostas e não dialogadas. Logo, percebe-se que existem diversas causas e espécies de violência que interferem no cotidiano das escolas, que precisam ser categorizadas e estudadas para não atrapalhar a excelência do ensino e o cotidiano dos estudantes, educadores e responsáveis (ABRAMOVAY, 2018).

Por outro lado, pesquisas estrangeiras há algum tempo comprovam a eficácia da mediação escolar como um mecanismo de solução diante dos dissensos escolares (DAVIS; PORTER, 1985). Isso de forma a considerá-la como um ponto de partida na cadeia formativa do aluno, pois o direito não está sozinho nesse desiderato, mas conta com a colaboração de inúmeras ciências a auxiliá-lo nessa proposta de minimização dos conflitos escolares.

Pesquisa realizada no Brasil, em 14 capitais⁵⁰, por Miriam Abramovay (2002), detectou que pelo menos um terço dos estudantes relatava alguma situação de extrema violência na escola. Concomitantemente, nesse grupo específico, em relação às consequências da violência nos estudos, apontou-se dificuldade de concentração; desestímulo e medo de ir à escola; bem como redução da qualidade do conteúdo transmitido, por força da violência que tornava o local mais hostil. O outro grupo menos perceptível aos tipos graves de violência que ocorriam na escola não relatou em sua maior parte aspectos negativos desse tipo de experiência.

Quanto ao público precursor dessa violência, destacou-se que mais estudantes revelaram ter menos empatia com os próprios colegas de sala do que em relação aos professores. No que se refere ao convívio e ao tratamento dos educadores, o grupo mais perceptível aos atos de violência apontou pontos negativos, em maior escala, aproximadamente, 15%. Isso em relação aos atos interativos, pois 25% indicaram indiferença dos educadores, quando comparado com o outro grupo menos perceptível aos atos de violência, no qual 7% verificaram referida situação de destrato por parte deles (ABRAMOVAY, 2002).

⁵⁰ A pesquisa reuniu grupos de estudantes das cidades de Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Maceió, Vitória, Goiânia, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Cuiabá, São Paulo, Florianópolis e Porto Alegre.

A autora conclui que maior exposição, mesmo que se trate de mera ciência do fato violento, repercute em mais violência. Da mesma forma que os estudantes entendem como justos os atos de reação das vítimas de agressões ou discriminações. Elenca ainda a passividade de ambos os grupos de alunos, diante dos atos de violência, no que diz respeito à busca de outros meios auxiliares para apaziguar a violência existente, como é o caso da busca por auxílio externo.

Em relação ao *bullying*, dentre as referências de dados científicos, destacam-se pesquisas realizadas por Marta Canfield e colaboradores, no ano de 1997, em Santa Maria (RS), em quatro escolas de ensino público, e a dos educadores Carlos Neto e Israel Figueira, entre os anos de 2000 e 2001, em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. (FANTE, 2005).

Cita também a autora Cléo Fante (2005) um estudo realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA, em 2003. Nessa experiência, havia uma amostra de 5.875 alunos de 5ª a 8ª séries (atuais 6º a 9º anos), sendo que, desses estudantes, 40,5% reconheceram sofrer ou ter alguma participação em fenômenos de *bullying*.

Conforme explica a socióloga Miriam Abramovay (2019), percebe-se que a terminologia *bullying*⁵¹ é restrita para definir todos os conflitos escolares ocorridos, no Brasil, pois aqui eles não acontecem apenas entre os alunos, mas também entre estudantes e educadores ou funcionários, ou entre os próprios adultos, dentro do ambiente escolar. Para a pesquisadora, é importante desenvolver temas como convivência e agressão de forma mais específica. Essa é também a opinião de Cléo Fante sobre o assunto.

Embora o termo englobe diversas formas de agressão, não abrange a totalidade delas, uma vez que o *bullying* é caracterizado por ações reiteradas, marcadas pela desproporção de forças entre agressor e vítima. Essa desproporção diz respeito à dificuldade de defesa, em razão de causas variadas, tais como tamanho, compleição física, ataque coletivo, diminuta habilidade, ou mesma por razões de ordem psicológica que tornam ou aparentam tornar o agente da agressão mais forte que a vítima (FANTE, 2005).

⁵¹ *Bullying*, segundo a definição de Dan Olweus, é a exposição continuada de uma pessoa a agressões físicas ou psicológicas, por parte de uma ou mais pessoas, de forma intencional e vexatória.

Em Fortaleza, referida constatação também foi sintetizada por Katury Ramos (2017), que realizou pesquisa de campo, em algumas escolas municipais, ao afirmar que há uma tendência à banalização de muitos atos discriminatórios, que precisam ser desnaturalizados.

Aponta ainda que: “As investigações situam-se em um ambiente marcado por tensões em que a juventude é visualizada em torno de ausências, opressões e medo” (RAMOS, 2017). Logo, verifica-se que há resquícios de práticas obsoletas e repressivas presentes no ambiente escolar, bem como faltam práticas preventivas em quantidade suficiente.

Para Cléo Fante (2005), as ações preventivas, na maioria dos casos, voltam-se para a restrição da entrada de armas ou de drogas no ambiente escolar, sem buscar uma perspectiva socioeducativa que forme e capacite para a melhoria dos relacionamentos.

Por outro lado, pelos Censos Estatísticos⁵² de 2018 e de 2019, que representam o índice nacional mais importante para educação básica brasileira, evidencia-se a falta de estrutura humana e física na maior parte das escolas brasileiras para viabilizar um ensino de qualidade, que incorpore valores de ordem moral e cidadã nos conteúdos programáticos.

Prova disso é que mais da metade não possui laboratórios de ciências, de informática ou quadra esportiva. Desse quadro, destacam-se ainda os adolescentes de 15 a 17 anos, pois 915.455 atualmente estão fora da escola. Isso sem considerar ainda as evasões decorrentes da atual suspensão das aulas, ocasionada pela pandemia do coronavírus.

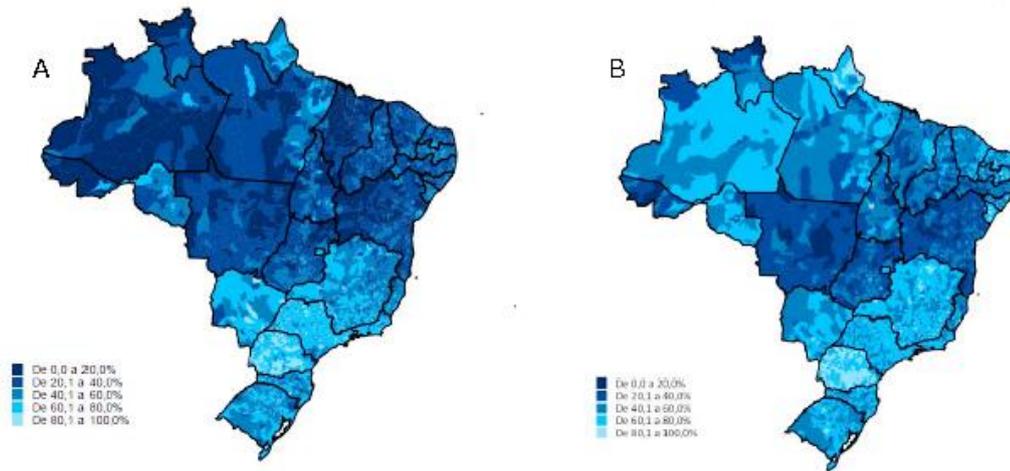
Tais números demonstram que o foco para o alcance da concretização do direito fundamental à educação precisa ser repensado em nível de política de Estado, no sentido de não direcionar-se unicamente para o quantitativo de aprovações, mas utilizar os dados científicos já existentes para aprimorar a qualidade do ensino.

Da mesma maneira, cita-se, como exemplo, o Fundamental II, foco deste trabalho, no qual 48,3% dos professores não possuem capacitação específica na disciplina que ministram, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP⁵³. É o que se denota pelos gráficos e mapas construídos com base nesse quadro.

⁵² Por meio dele afere-se como serão distribuídos os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse cálculo são consideradas todas as matrículas das escolas públicas da rede municipal e estadual de todo o país, incluindo-se escolas urbanas e rurais, em tempo parcial e integral.

⁵³ Órgão vinculado ao Ministério da Educação- MEC, a cargo de quem cabe a aferição destes dados.

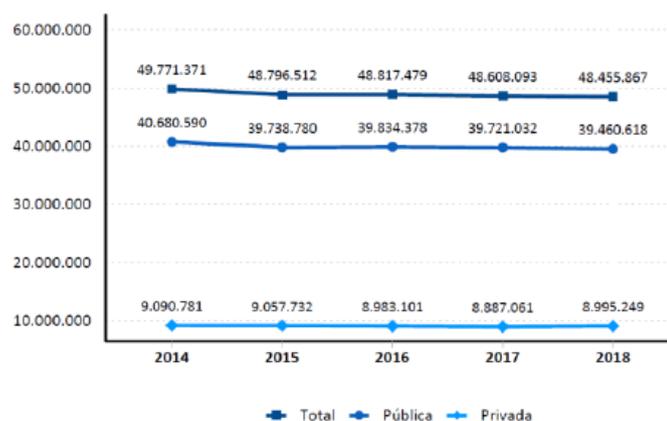
Figura 8 – Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação na área. Mapa A, nos anos finais do ensino fundamental e Mapa B, no ensino médio, por município, no ano de 2018:



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2018).

No Brasil, além disso, dois milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não estão na escola. O gráfico abaixo demonstra que entre 2014 e 2018 houve uma redução de 1,3 milhões de matrículas na educação fundamental, o que significa, em percentuais, 2,6% a menos no total de matrículas:

Figura 9 – Número de matrículas no ensino fundamental entre 2014 e 2018.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2018).

Nas escolas, ações paralelas são efetivadas para minimizar tais números. Concomitantemente, incentivos e a divulgação daqueles índices, em especial, por organismos nacionais e internacionais, propagam a cultura de paz. No entanto, é preponderante a propagação da importância do desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, nas escolas, para se reduzir de forma significativa aqueles índices.

Os principais exemplos dessas habilidades, que se busca trabalhar em sala de aula, são: autoconfiança, cooperação, determinação, equilíbrio emocional, empatia, entusiasmo, proatividade, paciência, respeito, dentre outros. Fazem alusão a esses mecanismos os estudos realizados pelo Instituto Ayrton Senna, com incentivo da OCDE, nos anos de 2014 e 2016, que demonstram a importância de estimular esse crescimento intelectual de caráter agregado, bem como o documento da UNESCO – Um Tesouro a Descobrir e estudos do Fórum Econômico Mundial.

Somem-se a isso as violências interna e externa, enfrentadas por considerável parte dos estudantes, que se tornam mais vulneráveis, em virtude de exclusões ou baixa autoestima, o que demonstra a necessidade de um programa mais amplo de metas governamentais que considerem essas violências excludentes e discriminatórias, de caráter psicológico (SALES, 2007). Isso com intuito de alcançar todos aqueles que vivenciam progressiva dificuldade de inserir-se no meio social e escolar, sem o auxílio ou o incentivo dos demais alunos ou terceiros, sejam educadores ou colaboradores.

A ampliação da mediação escolar passa, portanto, pela dificuldade na implementação de políticas públicas, cuja dificuldade mais desafiante, no município de Fortaleza, é deixar de ocupar a esfera de ação de governo para se tornar uma ação de Estado, conforme se aduzirá adiante.

Propõe o autor americano Richard Cohen (2005), por serem situações com as quais inevitavelmente deparam-se pais, educadores e demais envolvidos, ensinar resolução de conflitos de maneira sistemática para os alunos.

3.2.2 Sistematização da Mediação Escolar

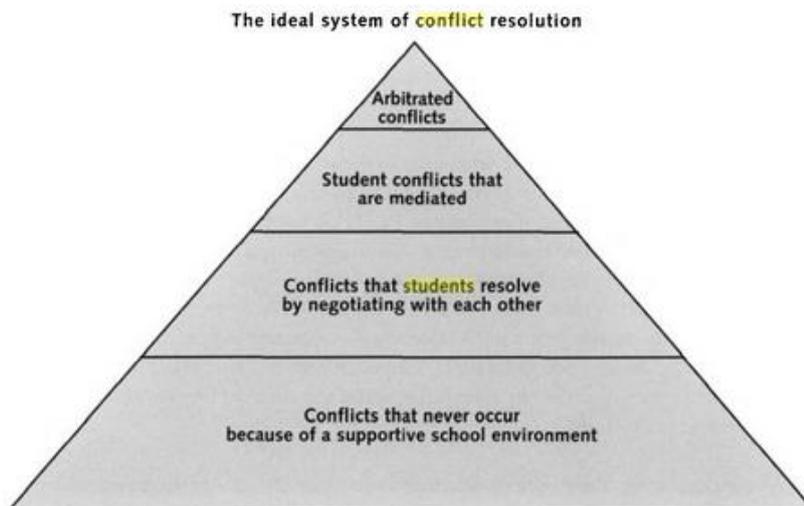
Para ilustrar o sistema ideal, Richard Cohen (2005) utiliza a figura de uma pirâmide. Na parte inferior, estão os conflitos que nunca acontecem, em razão do clima positivo da escola, do currículo atrativo, de um treinamento de sala de aula efetivo e de estruturas democráticas

na escola. Logo acima, estão os dissensos que são resolvidos por eles próprios por meio das técnicas de negociação e representam boa parte deles.

Há outra classe intermediária, que representa aqueles que não podem ser solucionados pelos próprios alunos, porque exigem a participação de outro estudante ou de um adulto mediador. No ápice da pirâmide, cita, em menor escala, aqueles casos que precisam ser arbitrados por um adulto. São, em especial, aqueles que precisam de auxílio das redes de apoio.

Para tanto, sugere (a) criar um clima escolar que incentive honestidade, cooperação e percepção da diversidade; (b) ensinar habilidades de resolução de conflitos, de maneira a fazê-los perceber que são capazes de solucionar melhor eles próprios seus dissensos; (c) oferecer esse serviço aos alunos que precisarem dele; (d) motivar os estudantes a utilizar o serviço de resolução de conflitos; (e) intervir naquelas situações em que é necessária a assistência externa como forma de prevenir conflitos maiores; (f) empregar processos de resolução de conflitos efetivos; (g) tornar o uso eficiente, por meio de recursos humanos, financeiros e de tempo.

Figura 10 – Sistema ideal de resolução de conflitos.



Fonte: **Students Resolving Conflict**. Peer mediation in schools. Culver City, CA: Goodyearbooks, 2005.

3.2.3 Práticas Restaurativas e Mediação Escolar

As práticas restaurativas⁵⁴ são ferramentas colaborativas para a criação de um espaço de diálogo, com vistas ao restabelecimento de vínculos, reparação de danos e estímulo à assunção de responsabilidades. Elas inserem-se na área do conhecimento relativa à composição de disputas, que possui fontes multidisciplinares, cuja origem está na antropologia, na ciência política, na psicologia social, na psicologia cognitiva, na economia, na teoria dos jogos, nos estudos de paz, nas relações internacionais e no próprio direito (TARTUCE, 2018).

Denota-se, portanto, que o fim precípua delas é a solução concreta dos dissídios, de forma a viabilizar a reestruturação da relação humana abalada pelo conflito, a permitir a pacificação e a integração comunitária. Conforme explica Katury Ramos (2017), podem ser utilizadas no ambiente escolar, além da mediação escolar, outras práticas construtivas, como o diálogo, o perguntar restaurativo, a mediação de pares, os encontros restaurativos e os círculos de paz ou de diálogo.

Quanto à mediação escolar, percebem-se, a princípio, dois tipos. O primeiro, no qual os próprios alunos atuam como mediadores para resolver seus conflitos, e aquele utilizado para resolver conflitos dentro da escola (IUNGMAN, 1996), mas que não envolvem somente estudantes e podem alcançar educadores, bem como outros profissionais do estabelecimento educacional.

Atualmente, com vistas a fomentar o engajamento dos alunos, de forma a contribuir com uma formação responsável e cidadã, preocupada com os aspectos sociais, políticos e econômicos do mundo em que vivem, atribui-se maior ênfase ao tipo de mediação que não apenas resolve conflitos, mas que os previne de forma participativa e inclusiva, pois o ensino solidário de aprendizagem recíproca valoriza a pacificação (SALES, 2007).

É nessa última perspectiva de utilização das práticas restaurativas, que engloba a mediação escolar, na qual foram construídas as bases teóricas do projeto EMPAZ, desenvolvido ainda de forma reduzida nas unidades escolares da rede pública municipal de

⁵⁴ O surgimento da teoria moderna acerca da composição de disputas é imputado à cientista política norte-americana Mary Parker Follet, cujas principais obras são Resposta circular e Conflito construtivo.

Fortaleza, apesar de comporem a rede pública municipal 291 escolas de ensino fundamental, que é a 4ª maior rede de educação municipal do país e a 1ª do nordeste.⁵⁵

Conforme informações repassadas pela Célula de Mediação Social e Cultura de Paz da SME⁵⁶ de Fortaleza, o foco do programa da rede municipal é a mediação de pares, ou seja, aquela que envolve somente alunos, como interessados e mediadores. Contudo, inevitavelmente, os dissensos, por vezes, envolvem adultos. Quando estes são educadores ou profissionais da própria escola, são mediados por um adulto e por um estudante. Quando o conflito envolve apenas adultos, este é mediado por um adulto mediador. Ressalve-se, por fim, que somente são mediados conflitos que dizem respeito a assuntos escolares, ou seja, cuja raiz é escolar ou pelo menos originária de algum desses dissensos.

3.3 Bases Teóricas do Projeto EMPAZ

Para se entender as bases teóricas do projeto EMPAZ, é útil, inicialmente, expor os elementos vitais da psicologia positiva como fundamento teórico por parte da ciência que enaltece determinadas características emotivas do ser humano, tais como bem-estar, satisfação, confiança, bondade, renúncia, sacrifício.

Sobre o assunto, Lilia Sales (2007) explica que se trata de um ramo da psicologia, antes desconsiderado pela psicologia clássica, que se preocupa com um cuidado complementar para com a saúde psicológica do indivíduo. Suas estruturas basilares são o conhecimento da emoção positiva; das características e de lineamentos positivos de caráter moral e, por fim, as organizações positivas, que dão sustentáculo às virtudes, como escola e família, e que essas dão às emoções positivas.

O psicólogo Martin Seligman (2011), principal expoente sobre o tema, em obra complementar intitulada *Florescer – uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar*, enumera mais quatro pontos essenciais, interligados à emoção positiva, que precisam ser perseguidos para o crescimento humano do indivíduo. São eles a entrega, o sentido, os êxitos e as relações com os outros indivíduos.

Conforme ensinamentos do autor, a entrega diz respeito à vivência do momento presente, sem apego ao passado, nem grandes expectativas quanto ao futuro. A busca de

⁵⁵ Dados publicados pelo Censo escolar/INEP de 2018.

⁵⁶ Documentos fornecidos pela técnica em mediação Joelma Gomes, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

sentido que se refere a atitudes e ações de bondade e altruísmo. Os êxitos que devem ser sempre buscados na vida do ser humano e a convivência com os demais.⁵⁷

No livro, em capítulo dedicado à “Educação Positiva”, o autor orienta com vistas a prevenir ocorrências psicológicas e firmar personalidades menos depressivas e ansiosas, no meio da juventude, o estímulo a trabalhos nas escolas voltados para as emoções positivas, com vistas a se obter mais coragem e equilíbrio. O programa Resiliência (EUA) é referência na Universidade da Pensilvânia (ARAÚJO, 2013).

A finalidade basilar do projeto EMPAZ, portanto, é reduzir os efeitos da violência da cidade no âmbito escolar, por meio do incentivo a uma cultura de paz dentro da escola, com auxílio da mediação escolar. Por meio dele, novas atitudes e ações são responsáveis por prevenir, solucionar dissensos e restabelecer vínculos, além de gerar esperança para a comunidade envolvida. Também busca viabilizar processos educacionais mais eficientes, inclusivos e solidários.

Como explanado por Lilia Sales (2007), o estágio mais intenso da felicidade, conforme aduz o expoente no tema, é aquele em que o indivíduo conhece suas potencialidades e as emprega em comportamentos considerados mais significativos para ele próprio como ser humano individualizado. Dessa forma, evita-se a violência e gera-se inclusão, no meio onde ele se relaciona com os demais.

Isso reforça o argumento de que a educação formal funciona como instrumento de auxílio para transformar atitudes e incorporar valores na sociedade, na medida em que permite a conscientização de toda a comunidade envolvida, o que torna mais sólida a cultura dos direitos humanos disseminada por meio da escola (BENEVIDES; DE AMORIM; REGO, 2018).

3.3.1 Características do Projeto EMPAZ

Em síntese, pode-se apontar como características fundantes do projeto EMPAZ a comunicação não violenta (CNV), a *mindfulness*⁵⁸, a mediação de conflitos e o estímulo à

⁵⁷ A proposta aqui ventilada não se confunde com a do princípio biocêntrico defendido pelo autor chileno Rolando Toro, embora se reconheça a importante utilização do princípio na educação, onde se procurou inserir idéias como educação afetiva e saberes incorporados por meio da experiência e da satisfação corporal advinda de determinadas práticas, como a dança e a música.

propagação dos preceitos da Justiça Restaurativa, conhecidos como Processos Circulares da Justiça Restaurativa, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A comunicação não violenta foi desenvolvida por Marshall Rosenberg, psicólogo norte-americano. O mecanismo utiliza-se da linguagem com o intuito de gerar vínculos interpessoais, que se sustentem na empatia, na legitimidade e na veracidade dos argumentos e manifestações. Consiste em uma técnica que busca tornar o indivíduo apto a se colocar no lugar do outro e não tomá-lo como adversário na relação conflituosa (FONTES; MOURA, 2019).

Nessa perspectiva, as autoras explicam que o objetivo da CNV é desestimular qualquer opinião pré-concebida da pessoa, de maneira a viabilizar uma postura mais compreensiva e de escuta em relação ao outro envolvido. Parte da ideia de que é preciso assumir uma posição responsável diante do conflito, pois é necessário um entendimento recíproco e voluntário, em razão das consequências que podem decorrer da incapacidade de se comunicar.

Com base no que foi colocado no tópico anterior, o *mindfulness* é um estado humano de concentração, atingível a partir de algumas técnicas, como a meditação, que, segundo a neurociência, permite ao indivíduo controlar suas emoções e centralizar-se em alguma atividade, de maneira a lhe proporcionar uma dedicação mais rentável e produtiva, seja em nível intelectual ou físico. O incentivo à prática impede reações inusitadas, tomadas sem a devida cautela ou análise.

Quanto à mediação de conflitos, conforme explanado, é um método consensual de resolução de conflitos, no qual um terceiro imparcial auxilia os envolvidos na construção de uma solução pacífica para o dissenso em discussão. No âmbito do Projeto EMPAZ, funciona como estímulo para se propagar a escuta empática e a comunicação não violenta, que tem por fim a promoção da paz no ambiente escolar.

Isso em consonância com um dos objetivos da UNESCO para a cultura de paz, por meio da educação, que propôs a reavaliação dos programas escolares, no sentido de acrescentar ações que privilegiassem a solução pacífica dos dissensos, com estímulo ao diálogo, à edificação do entendimento e à não-violência ativa (SALES, 2007).

⁵⁸ Capacidade mental de centralizar-se na atividade que se está desenvolvendo, no momento do ato, de natureza sensitiva ou motora.

Já os processos circulares da justiça restaurativa dizem respeito à construção de círculos pacifistas dentro da escola, de modo a favorecer o surgimento de chances para que a comunidade escolar coloque em prática o aprendizado pertinente ao convívio comunitário. Consiste em dinamizar os referenciais positivos de convivência coletiva.

Além do exercício da amorosidade, da escuta empática, do acolhimento, do compromisso no envolvimento diante dos problemas, estimula-se o fortalecimento das ligações entre os envolvidos, a permitir, inclusive, a reparação de eventuais danos causados pelos dissensos. Cria-se, assim, na escola, um ambiente propício para expor as emoções, as necessidades e os interesses, sejam eles positivos ou negativos.

3.3.2 Eixos básicos de ação

O projeto EMPAZ consolida-se em três eixos básicos de ação. Segundo Ramos (2017), o primeiro diz respeito ao fortalecimento organizacional e tem por fim a sensibilização de todos os envolvidos, bem como a integração das ações pedagógicas dentro das unidades escolares. Os suportes técnico-operacionais são os distritos de educação e os gestores das escolas contempladas com o programa.

Tornar hábito e rotina os ensinamentos direcionados para uma educação para a paz, em todos os contextos do ensino e aprendizagem, é fator imprescindível para o alcance dos objetivos almejados, segundo o projeto. Essas atividades englobam reuniões direcionadas para alunos, educadores, familiares e colaboradores, com o objetivo de conscientização da comunidade escolar para fins de legitimação, representatividade e desenvolvimento efetivo da proposta (FORTALEZA, 2017a).

Até porque a violência existente na escola, na contemporaneidade, elimina os vínculos entre os indivíduos, o que os tornam mais vulneráveis, centralizados e desinteressados pela vida do outro e da comunidade (SALES, 2007). Consequentemente, reduzem-se o engajamento e a participação nas atividades da escola e, em seguida, nos debates públicos da coletividade, em que podem ser inseridos, durante a vida adulta.

Conforme ensina a professora Lilia Sales (2007), e comentado anteriormente, a violência normalmente advém da inexistência de espaços para diálogo ou para direcionar seus impulsos agressivos, sendo a mediação escolar o mecanismo que permite aos alunos exporem seus problemas, a fim de alcançar uma resolução por meio da análise da situação posta em

confronto com os anseios e dores de cada um deles. Logo, o mecanismo viabiliza, dentro do universo estudantil, além de educação para paz, uma educação firmada em valores e em uma nova percepção dos conflitos.

Contudo, para alcançar de forma eficiente esse trabalho, a SME de Fortaleza reúne de forma integrada para as ações a serem desenvolvidas, além de escolas e mediadores, as redes de apoio e proteção à criança e ao adolescente e demais entidades parceiras.

O segundo eixo de ação do EMPAZ é a prevenção por meio do estímulo a uma cultura de paz dentro da escola. Nessa se enquadra, além da mediação de conflitos e atitudes de prudência e desestímulo à violência, como a adoção de práticas restaurativas, o incentivo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos educandos (FORTALEZA, 2017c).

O terceiro eixo de ação do projeto busca a solução dos dissensos, por meio da aceleração dos processos de tomada de decisões de indivíduos e organismos engajados (FORTALEZA, 2017c), de modo a solucionar de forma pacífica conflitos mais complexos, que não podem ser solucionados na esfera da escola.

Com vistas a esse desiderato, os mediadores e a comunidade escolar são incentivados a adquirir informações acerca das diversas redes de atendimento e entidades parceiras. Para tanto, é útil conhecer, além do território, no qual a escola está situada; as ferramentas colocadas à disposição pelas redes de apoio e proteção e suas utilidades, bem como os trabalhos desenvolvidos por cada uma delas, além do sistema de atendimento, a fim de viabilizar ações conjuntas (FORTALEZA, 2017a), como é o caso da ONG “Terre des Hommes Lausanne”, com as atividades de mediação no Ceará da rede estadual de ensino.

Compõem ainda esse grupo de entidades componentes da rede de apoio e proteção, os conselhos tutelares; os CRAS⁵⁹; os CREAS⁶⁰; os CAPS⁶¹ e as unidades de saúde do município de Fortaleza. A proposta engloba também a possibilidade de convênios com igrejas, órgãos e instituições públicas e privadas.

⁵⁹ Centro de Referência de Assistência Social. Trata-se de uma unidade pública da Assistência Social que oferece atendimentos individualizados (ou em grupos) a indivíduos e famílias.

⁶⁰ Centro Especializado de Assistência Social. Trata-se de uma unidade estatal responsável pela oferta de orientação e apoio especializados e continuados aos indivíduos e famílias que tiveram seus direitos violados.

⁶¹ Centro de Atenção Psicossocial. Trata-se de uma proposta do Ministério da Saúde que busca atender pessoas que sofrem com algum tipo de transtorno mental, ou com o uso excessivo de álcool ou drogas.

O objetivo dessa linha de ação é favorecer o rápido deslinde de causas que precisam ser encaminhadas para outros órgãos ou instituições responsáveis por proteger direitos de crianças e de adolescentes (RAMOS, 2017).

O desenvolvimento do projeto, portanto, engloba essas três perspectivas, quais sejam, articulação, prevenção e resolução. Mas a primeira fase, que é a de sensibilização da comunidade, abrange o momento de escolha voluntária dos membros da equipe em cada escola e o treinamento dessa equipe, que depende da adesão inicial do gestor para a inclusão da escola no programa. Isso sem prejuízo do monitoramento e da avaliação constantes, após a implantação do projeto (FORTALEZA, 2017c).

Conforme dito, o objetivo desse primeiro momento é permitir o engajamento e a aquiescência de todos os participantes do programa. Para isso, essa fase engloba três momentos distintos, que dizem respeito, a princípio, à comunicação presencial dirigida a coordenadores, gerentes e assessores da equipe técnico-administrativa e estratégica da rede municipal para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca da materialização do programa (FORTALEZA, 2017a).

No segundo momento do encontro, ocorre a exposição para os gestores das unidades escolares que se enquadrem no perfil⁶², a fim de firmar termo de compromisso, após ciência das suas obrigações com a execução do Projeto EMPAZ. O terceiro momento dessa última fase ocorre na unidade escolar, em ocasiões distintas, uma dirigida aos educadores, outra aos educandos e, por fim, a última, aos familiares dos alunos e à comunidade (FORTALEZA, 2017c).

Orienta o projeto EMPAZ⁶³ a formação de equipes de, no mínimo, 20 participantes e, no máximo, 30, sendo que metade precisa ser formada por alunos, que tenham mais de 12 anos de idade e, preferencialmente, cursem o 7º ou 8º ano do ensino fundamental. Os professores são de preferência aqueles que possuem maior carga horária na escola e os funcionários, pelo menos dois, sendo um da secretaria e outro dos serviços gerais. No que diz respeito aos familiares, sugere-se pelo menos dois para cada grupo de quinhentos alunos (FORTALEZA, 2020).

⁶² É necessário que a escola possua alunos do 6º ao 9º ano; que o gestor tenha participado do curso de mediação escolar ou tenha no seu quadro de professores de turma, algum deles que o haja feito.

⁶³ Projeto das Escolas Mediadoras que promovem a paz.

A rigor, são membros natos, além do gestor, o coordenador pedagógico e o orientador educacional. Também é sugerida pela SME de Fortaleza a indicação de um profissional de referência⁶⁴, que se torna responsável pelas ações da equipe. Essa composição é sugestiva e pode sofrer adaptações, conforme a realidade de cada unidade escolar, pois é possível, inclusive, a complementação das equipes por membros do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil (FORTALEZA, 2017c).

3.3.3. Capacitação e o Treinamento

A capacitação da equipe de mediação escolar, atualmente, possui dois momentos de formação inicial, nos quais são introduzidos temas como fomento da inteligência emocional; comunicação não violenta; fortalecimento dos vínculos; obrigações da família ou dos responsáveis; educação para a paz como corresponsabilidade cidadã; mediação de conflitos para pacificação social; mecanismos circulares que englobam o acolhimento, a responsabilização e a restauração dos elos, além do estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais (FORTALEZA, 2017c).

O terceiro momento do treinamento engloba a elaboração de um plano de ação, no qual se programam os prazos para capacitação dos educadores como Facilitadores de Círculos de Construção da Paz e para a concretização das oficinas temáticas com os alunos do 6º ao 9º ano para incentivo ao desenvolvimento de capacidades socioemocionais. Costuma-se aplicar um questionário de investigação acerca da incidência de violência nas unidades escolares a, pelo menos, 20% da comunidade escolar, para fins de traçar o perfil da escola. Essa estratégia auxilia na elaboração do plano de ação (FORTALEZA, 2017c).

Isso com base na necessidade de permanente melhoria e progresso, em especial, dos educadores e dos estudantes, nesse processo. Até porque os resultados de eventual pesquisa favorecem manifestações recíprocas de troca de experiências, a fim de alcançar uma meta comum (TASSIGNY; BRASIL, 2012), no caso em análise, a inserção de uma cultura de paz na escola.

Em seguida, no quarto momento, observa-se a preocupação em manter a formação da equipe, por meio de reuniões mensais, utilizadas para aperfeiçoamento e discussão acerca de como propagar a mediação de conflitos, os processos circulares e o estímulo às habilidades

⁶⁴ Podem exercer essa função além do coordenador pedagógico, ou do professor diretor de turma, ou orientador educacional, qualquer professor ou profissional indicado pela gestão com perfil condizente com o projeto.

socioemocionais dos agentes envolvidos. Isso para suprir eventuais deficiências no que diz respeito ao fortalecimento da equipe de mediação e para auxiliar a unidade escolar na gestão de seus conflitos (FORTALEZA, 2017c).

Sobre o assunto, ao se referir ao papel dos educadores nas escolas, Miriam Abramovay (2012) diz que os professores relatam situações de reconstrução da visão distorcida formada em relação aos estudantes, quando percebem que, ao serem incentivados a desenvolver atividades criativas e de formação intelectual diversa, como música, teatro, demonstram serem amáveis, responsáveis e solícitos, embora quando expostos à violência.

3.4 Desafios e Contribuição do Projeto na Efetivação do Direito à Paz

O principal desafio para a implantação da Educação para Paz nas escolas de forma definitiva, com envolvimento comprometido, é encontrar mecanismos eficazes de consolidação da compreensão e da absorção por parte de alunos, pais e educadores, além de gestores, acerca da importância de sua efetivação, por meio de uma cultura de não violência (SCREMIN, 2014).

Para o autor, isso significa fazer a comunidade entender que a escola, por vezes, será a exclusiva chance que muitos terão de aprender, discutir e experimentar certas realidades, bem como interagir com os demais, por intermédio dos educadores e demais envolvidos, em qualquer programa a ser desenvolvido. Conclui ao argumentar que a escola corresponde somente a uma parcela das experiências de cada aluno, já que é no mundo fora dali que seus conhecimentos influenciarão suas atitudes de forma mais concreta.

Esse processo exige, para Scremin (2014), transformações, em vários níveis de atuação, na medida em que inevitavelmente influenciam não apenas os hábitos já contextualizados, na realidade escolar, mas as propostas escolares que devem aderir ao projeto maior de consolidação da cultura de paz.

Para Medel (2008), têm-se três pontos que não podem ser esquecidos nesse processo. São eles, (a) o momento atual da escola; (b) como ela pretende ser no futuro; e (c) o estudo da melhor forma de como concretizar esse desiderato. Esse terceiro ponto, para aquele autor⁶⁵,

⁶⁵ Rafael Scremin cita como exemplos direcionados para uma educação para a paz e não violência, no Brasil, a Carta de Belém 2005; Carta de Brasília 2004; Lei Estadual da Semana da Paz no Paraná- 2004; Comitê Paulista para a Década de Cultura da PAZ – 2001- 2010. No exterior, a Declaração de Lúarca de 2006; o Manifesto 2000;

leva à discussão de outros pontos a serem solucionados, como a questão da violência, pela própria necessidade de efetivação do projeto maior dentro da escola.

No Município de Fortaleza, a pesquisadora Katury Ramos (2017) aponta ainda a dificuldade em se manter um diálogo contínuo sobre o assunto junto às gestões das Secretarias de Educação do município, no sentido de expandir o programa:

Então, a gente apresentou esse plano, querendo fazer uma formação. Essa formação que a gente fez em 2014, a ideia era que fossem para as (...). Essas técnicas que o distrito de educação iriam indicar. E para um profissional referência de cada coordenadoria. Só que isso não foi possível, a Secretaria estava em outro momento. Enfim, agente não contou com esses técnicos. A formação foi somente nós e os distritos. E tentamos então trabalhar com as possibilidades que nos eram dadas. A gente até hoje não conseguiu ainda fazer com que toda Secretaria compreenda de fato o que é a mediação escolar. Porque a gente compreende a mediação escolar como um conjunto de procedimentos, de habilidades, de técnicas, de saberes e fazeres. Não exclusivamente a técnica de mediação de conflito. A técnica da mediação de conflitos é uma das estratégias que compõe esse conjunto que a gente caracteriza como a célula da mediação escolar, mas infelizmente a Secretaria como um todo não comprou a ideia. Aí assim, pra não ser injusta. O que tem de bom? Existe a confiança plena, total e absoluta no trabalho da professora Aline. Então, a gente tem, digamos assim, uma certa liberdade. (professora Ana, 6 de julho de 2016).

Ramos (2017) aduz que há agentes da Secretaria Municipal de Educação extremamente envolvidos nesse conjunto de práticas educativas do projeto, no entanto, outros se sentem desestimulados com poucos recursos alicerçadores do programa, a título institucional e organizativo.

Percebe-se, assim, a existência de empecilhos de três ordens para o crescimento do programa, na rede pública municipal de Fortaleza: (a) questões administrativas referentes à gestão municipal da própria Secretaria Municipal de Educação; (b) dificuldades financeiras e de infraestrutura; (c) pouco estímulo ao corpo docente e aos colaboradores envolvidos.

Em relação ao primeiro ponto, podem-se citar constantes mudanças nas prioridades definidas como meta (RAMOS, 2017) e a restrição do programa às unidades escolares nas quais haja disposição do diretor em implantar o projeto (FORTALEZA, 2017). No que diz respeito ao segundo, destaca-se a falta de lei municipal que torne obrigatórios investimentos no programa, sem os quais não será possível viabilizar a expansão do projeto para toda a rede pública municipal.

Quanto ao último ponto, tem-se número reduzido de profissionais para capacitar os educadores, mediadores e demais envolvidos. Prova disso é que, conforme indica a pesquisadora Katury Ramos (2017), que teve oportunidade de desenvolver pesquisa *in loco*, por vezes, não se busca o diálogo, nem a recomposição de laços, mas mero acordo formal, nas sessões de mediação escolar.

Para efeito de constatação, em março de 2020, foi aberto processo de seleção pública para agentes educacionais que capacitariam de forma voluntária os educadores nas unidades escolares. Mas, denota-se, pelos termos do concurso (edital anexo), que antes mesmo da suspensão do processo seletivo, em razão da pandemia do COVID-19⁶⁶, há pouco estímulo aos profissionais envolvidos, já que os agentes receberiam somente ajuda de custo para transporte e alimentação (FORTALEZA, 2020a).

Da mesma forma, havia a previsão de implementação do programa EMPAZ, no ano de 2020, em sessenta escolas municipais, e antes mesmo da suspensão da seleção pública, por motivos extraordinários, foi necessário aditamento do edital porque considerável parte das vagas não foi suprida, conforme notícia constante do site da Secretaria Municipal de Educação (FORTALEZA, 2020c).

Outro aspecto apontado pela pesquisadora Katury Ramos (2017) refere-se à escolha dos alunos que recebem treinamento para o exercício da função de mediadores escolares. A seleção normalmente não é fortuita, mas direciona-se aos estudantes mais pacatos e aplicados em nível de desempenho escolar. Assim, de início, já se percebe um fator de discriminação inconsciente que precisa ser reavaliado. No entanto, percepções como essa exigem uma capacitação dos profissionais, mais direcionada para que eventuais problemas sejam detectados precocemente, a tempo de serem corrigidos, por ocasião de eventual expansão do programa.

Outro obstáculo, embora haja sempre educadores interessados em atuar mesmo de forma voluntária, são os altos índices de violência, já citados, que indicam a dificuldade de atuação e de acesso pelos profissionais envolvidos, o que também é uma barreira para a expansão do programa.

⁶⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, da família do coronavírus, que tem como principais sintomas febre, tosse seca e dificuldade respiratória. Essa doença inicia-se como um resfriado, mas pode se agravar e causar óbito. Os primeiros casos surgiram na China, no final do ano de 2019. Em seguida, espalhou-se para os outros países do mundo, inclusive Brasil, o que levou a Organização Mundial de Saúde a decretar, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia.

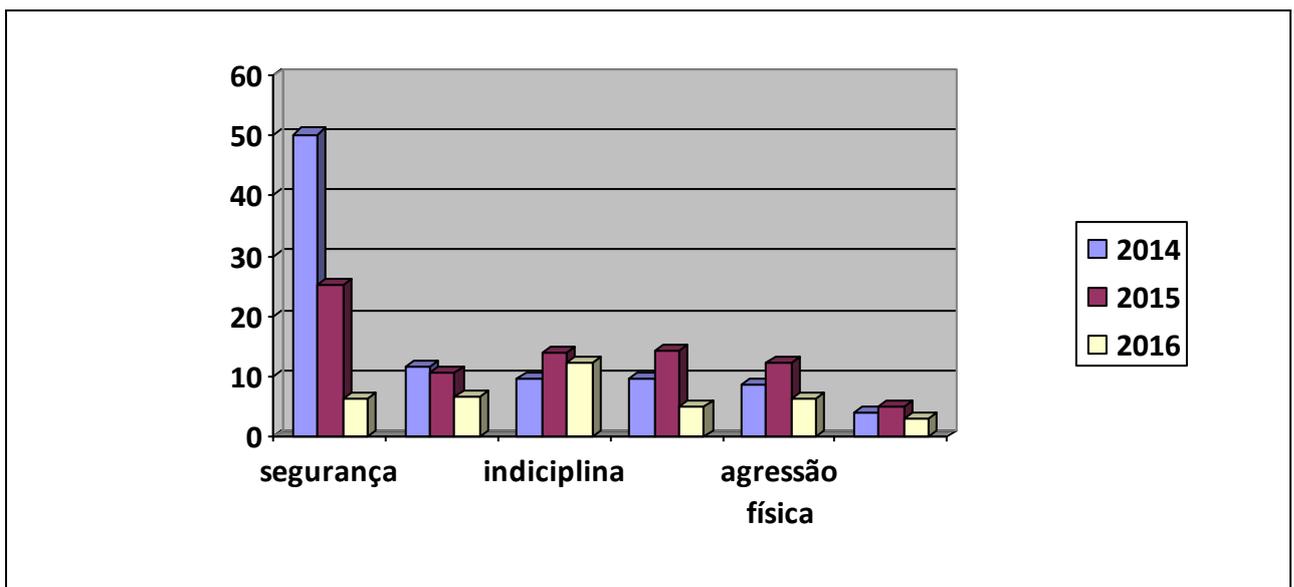
Mas a violência em si é apenas a parte mais perceptível de outras realidades retidas dentro do próprio adolescente, que podem eclodir para uma esfera interpessoal, a atingir as demais pessoas. A título de exemplo, citam-se outras como a separação dos pais ou o insuficiente contato com estes; o pouco tempo de convívio com a família; os problemas financeiros; a quantidade excessiva de tempo dedicada a programas de entretenimento e eletrônicos; além de motivos sociais e também de ordem psicológica, estimulados ou desenvolvidos na própria escola (COHEN, 2005).

3.5 Conflitos com de maior incidência nas unidades escolares de Fortaleza

Apesar dos aspectos positivos da escola como local de aprendizado, amizade e desenvolvimento de habilidades, inevitavelmente, há também ferramentas de exceção e discriminação. Isso porque nem todos chegam a atingir as perspectivas ideais de aprendizado, atitude e convívio com os demais (ABRAMOVAY, 2018).

Conforme se verifica pelo gráfico referente ao número de demandas submetidas a atendimento nas escolas do programa EMPAZ, em Fortaleza, no período de 2014 a 2016, os cinco temas mais recorrentes são segurança; drogas; indisciplina; agressão verbal; agressão física e discriminação, nessa incluídos homofobia, deficiência, obesidade e *bullying*.

Figura 11 – Principais atendimentos, no EMPAZ, nos anos de 2014 a 2016.



Fonte: Gráfico criado pela própria autora com informações fornecidas pela célula de mediação social – SME – Fortaleza/CE (2017b).

Classifica Abramovay (2018), em trabalho da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, os tipos de violência, como microviolências e violência dura. A primeira diz respeito àquelas responsáveis por um clima de insegurança na escola, causadas, em regra, por razões ordinárias do cotidiano escolar.

As demais se referem àquelas condutas previstas na lei penal, como infrações, que precisam ser comunicadas às autoridades competentes, para fins de análise acerca das eventuais medidas socioeducativas a serem aplicadas, já que a maioria penal, no Brasil, é alcançada apenas após os 18 anos de idade completos, na data do ato infracional, terminologia adotada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em relação a tais infrações.

Entretanto, faz alusão a outras espécies, como é o caso da homofobia e outros preconceitos, de ordem étnico-racial, social-econômico, religioso, estético ou por razões de deficiência. Essas precisam de auxílio preferencial de especialistas, como psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais, que podem ser cedidos por instituições parceiras, com vistas a viabilizar o alcance não somente do contexto escolar e individual do adolescente ou jovem, mas social da família.

A seguir, destaca-se o decréscimo de alguns tipos de conflitos mais recorrentes nas escolas de Fortaleza que já possuem o projeto EMPAZ:

Figura 12 – Classificação com base nos atendimentos de segurança, indisciplina, agressão, drogas e discriminação do período de 2014 a 2016.

Principais atendimentos	2014	2015	2016
Segurança (reforço)	1º lugar	1º lugar	5º lugar
Drogas (envolvimento)	2º lugar	5º lugar	3º lugar
Indisciplina (conforme regimento da escola e regras de convivência)	3º lugar	3º lugar	2º lugar
Agressão verbal	3º lugar	2º lugar	6º lugar

Agressão física	4º lugar	4º lugar	4º lugar
Discriminação	5º lugar	7º lugar	9º lugar

Fonte: Diagrama criado pela própria autora com dados fornecidos pela célula de mediação social – SME – Fortaleza/CE (2017b).

Conforme informações do consolidado de ações e de atendimentos do período dos anos de 2014 até 2016 da Secretaria Municipal de Educação, sempre que necessário ocorre o encaminhamento para outros órgãos parceiros, em casos de não resolução primária, nas próprias escolas, como o Conselho Tutelar, o DECECA/DCA; o Ministério Público; a Polícia/Guarda Municipal, os CRAS, CREAS, CAPS e CAPS-AD, SMS e ONGs, ou a transferência de escolas, em casos recomendáveis para a segurança dos envolvidos.

Para Richard Cohen (2005), entretanto, o auxílio policial está entre as práticas que desestimulam os adolescentes, pois pode ocasionar frustração, tristeza, desestímulo, menor rendimento, haja vista que, como afirma, a reputação é algo sempre importante para os adolescentes. Por outro lado, o sentimento de imortalidade e invencibilidade, próprio daqueles envolvidos em conflitos, leva os jovens a envolver-se mais frequentemente em dissensos, inclusive com utilização de arma. Isso como resposta, porque não se preocupam, nem distinguem, em regra, o mundo como ele é verdadeiramente do mundo que eles gostariam que fosse.

Outro ponto é o distanciamento entre a cultura juvenil e a cultura escolar. A cultura juvenil está intimamente ligada ao que os adolescentes e jovens incorporam de práticas familiares somadas as que vivenciam fora de casa, como hábitos, modos de se expressar e agir. Já a cultura escolar é rígida e normalmente não admite abertura para expressões e atitudes distintas daquelas que se pretende impor (ABRAMOVAY, 2019).

Some-se a isso, segundo Cohen (2005), que os jovens desejam tomar suas próprias decisões e se ressentem quando outras pessoas fazem isso por eles. Isso justifica certo distanciamento em relação aos pais e rejeição aos valores familiares. Situação similar ocorre nas escolas, onde gestores, educadores e colaboradores não estão ainda preparados para lidar com as formas de expressão desse público em formação.

Rossana Reguillo (2003), sobre cultura juvenil, aduz que o avanço tecnológico e as suas consequências nos meios produtivos e na formação social, bem como as opções de consumo e argumento jurídico, influenciam o mundo juvenil. Para a autora, a revolução tecnológica divide os que têm ou não acesso a uma vida digna; os que podem ou não usufruir de direitos e deveres.

A pesquisadora Katury Ramos (2017) aduz que a implantação da mediação transformativa nas escolas exige tempo suficiente para que sejam absorvidas as funções de cada um dos envolvidos, pois seu êxito não tem condições de ser medido em números em curto espaço de tempo, mas depende do desenvolvimento de papéis, que precisam ser consolidados.

Miriam Abramovay (2019) alerta, no trecho abaixo, ainda acerca da necessidade de inserção de políticas públicas que viabilizem a concretização dos diversos tipos de programas, cujas iniciativas foram exitosas, mas não implementadas a contento. Como exemplo, tem-se a dificuldade de expansão e infraestrutura para a ampliação mais eficaz do programa de mediação escolar da SME/Fortaleza.

Num primeiro momento, e durante muito tempo, realizamos pesquisas e as devolvemos para que o poder público pense em políticas públicas. Isso não teve nenhuma efetividade. Isso teve muito sucesso, saiu muito na mídia, demos muitas entrevistas, muitas reportagens. As pesquisas trouxeram e ainda trazem resultados muito gritantes, no entanto nunca isso foi tornado uma política pública (...) Nós trabalhamos com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante um ano, que foi muito pouco, o trabalho foi interrompido e nós fizemos uma proposta para eles, para nós efetivarmos in loco um programa sobre convivência e violências nas escolas (...) E, efetivamente, nós conseguimos que eles o fizessem, mas, infelizmente, como muitas outras coisas, nós não tivemos continuidade...

Explica ainda Reguillo (2003) que algumas atitudes juvenis representam uma opção para inserção econômica, como é o caso da música, das roupas e outros aspectos característicos adotados pela juventude como formas de expressão da identidade, que funcionam como uma espécie de marca característica deles.

Afirma, por outro lado, a pesquisadora Katury Ramos, acerca da mediação em uma das escolas da rede pública de Fortaleza, que: “Dando continuidade às reflexões e descobertas no decorrer da minha inserção em campo, pude perceber, inicialmente, que as ações desenvolvidas para implantação da mediação na escola, embora pontuais, foram bem sucedidas.” Assim, apesar de a adolescência ser um período em que as identidades são formadas e as concepções de mundo são criadas, as opiniões dos jovens não deixam de

influenciar o que as outras pessoas vestem, compram, acreditam e aspiram (COHEN, 2005), o que leva a acreditar na consolidação de uma cultura de paz, por meio deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da educação como mecanismo de proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes e como instrumento de difusão do direito fundamental à paz. Isso, na perspectiva de inserção da mediação escolar, como veículo precursor do enfrentamento à violência. Até porque, na atual conjuntura do Estado Pós-Social, o reconhecimento desses direitos é entendido como próprio dos regimes democráticos que abrem espaço para um engajamento legítimo do indivíduo na comunidade.

A mediação é um dos instrumentos de resolução de conflitos que favorece esse processo de legitimação popular, pois é uma forte expressão de exercício da cidadania. Além de permitir aos próprios envolvidos no dissenso encontrarem a melhor solução para o litígio, estimula-os a se tornarem agentes de pacificação social. Por isso é mecanismo apropriado para a consolidação de uma cultura de paz nas escolas.

Ao se considerar o ambiente escolar brasileiro, ainda se vislumbram deficiências primárias, no que diz respeito às estruturas físicas e humanas, como é o caso da ausência de local adequado para a realização dos treinamentos e sessões de mediação; da falta de capacitação dos educadores para desenvolver com os alunos um ensino voltado para o acolhimento da diversidade cultural; da carência de ambientes que viabilizem o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da correlação entre as diversas disciplinas ministradas e o estímulo à preservação do respeito recíproco.

No entanto, a mediação surge como opção pedagógica salutar nas escolas, uma vez que pode ser inserida, no contexto transversal, em especial no estudo de Direitos Humanos, já exigido pela legislação infraconstitucional, pois se sabe que os Estados têm buscado políticas públicas emergenciais em relação ao fenômeno da violência, sem grandes avanços, embora possam atuar mais eficazmente na prevenção, em especial, quando se disponha a investir em profissionais habilitados que favoreçam essa prática pelos adolescentes.

Reconhecido como direito social de 3ª dimensão, ou de fraternidade, o direito à educação está intimamente vinculado aos valores adotados pelo Brasil no âmbito do Estado Democrático de Direito. Da mesma forma, o direito fundamental à paz, que ganhou destaque na órbita nacional e internacional, diante da sua importância para a humanidade, o que o levou à ascensão, por parte da doutrina, a direito fundamental de 5ª geração.

Apesar da implementação efetiva do direito à Educação e à Paz, nos diversos âmbitos governamentais e administrativos, depender da concretização das demais metas referentes aos direitos políticos, civis e sociais dos cidadãos, os dados apresentados levam a afirmar que a cultura de paz pode ser construída, por meio da mediação e de práticas restaurativas, no ambiente escolar, como passo preliminar para se alcançar o direito fundamental à paz.

O acesso à justiça, atualmente entendido como direito à ordem jurídica justa, e reconhecido também como direito fundamental, precisa ser garantido de forma isonômica, independentemente do acesso ao Judiciário. Logo, a mediação precisa ser mais estimulada e difundida, de forma ampla, junto a toda comunidade.

Até porque a confiança depositada pela população no Judiciário encontra-se em declínio, no Brasil, em especial, pela demora e pela ineficácia do sistema processual atualmente vigente. A difusão da cultura conciliatória, por outro lado, ainda mostra-se incipiente, apesar da Política Judiciária Nacional, advinda com a Resolução n. 125 do Conselho Nacional de Justiça, ter sido implantada em 2010. Isso é o que se detecta pela análise dos números de congestionamento de processos, divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça, no Relatório a Justiça em Números.

Percebe-se também que a concretização dos direitos fundamentais dos adolescentes à educação, à paz, à segurança, à isonomia de direitos resta comprometida pela ausência de continuidade e expansão sistemática das ações políticas dirigidas à promoção de uma educação de qualidade, nos termos da Agenda 2030 e regulamentação nacional interna, o que leva a defender a necessidade de um regramento municipal para o programa da rede pública municipal de Fortaleza.

Concomitantemente, em relação aos desafios, percebe-se que as deficiências administrativas a título de governo e a descontinuidade na execução dos planejamentos realizados, no âmbito dos projetos de mediação escolar, já desenvolvidos em Fortaleza, demonstram a ausência de estruturas mínimas capazes de viabilizar o engajamento comunitário, de forma mais isonômica, para o exercício da mediação escolar de forma mais produtora e abrangente.

Resquícios históricos advindos do período republicano inicial ainda gravitam no subconsciente das pessoas de modo ainda muito presente, a influenciar, inclusive, o desenvolvimento da própria mediação escolar. Prova disso são metodologias repressivas

relatadas, que precisam ser paulatinamente trabalhadas e abolidas. Da mesma forma, a desnaturalização de condutas discriminatórias e vexatórias que se configuram como *bullying*, em razão da sua continuidade.

Também é preciso orientar as diversas ações do Estado, em níveis de assistência social, de saúde e de educação, em especial, direcionadas para os adolescentes, tendo em vista a necessidade de humanização dos processos de escuta e colaboração, seja na mediação ou em outro processo de prestação de serviço, em que ele seja o destinatário. As impressões da pesquisa levam a crer que eles estejam a reproduzir a violência que absorvem todos os dias, nas diversas atividades cotidianas, e as redirecionam para o Judiciário, inclusive.

Da mesma forma, percebe-se a necessidade de compreensão do mundo e da cultura juvenil para entender as reações dos adolescentes muitas vezes hostis com as quais educadores deparam-se todos os dias. Quanto menos se considera a opinião do adolescente ou do jovem estudante na escola mais se contribui para formar adultos que não estão dispostos a colaborar e a pacificar, porque nunca tiveram seus argumentos considerados ou sequer ouvidos.

Conscientizar para a paz é uma tarefa árdua, mas não impossível, conforme se denota pelas proposições de especialistas no tema, desde que se promova entre os estudantes estímulos voltados para atitudes de entrega, busca de sentido de vida, convivência, comunicação com os demais e respeito. Logo, percebe-se, concomitantemente, a necessidade de disseminar a mediação escolar como mecanismo útil para a efetivação de direitos, como a inclusão e a pacificação social, com vistas à formação plena desse indivíduo em formação.

Disseminar o instituto da mediação, seus princípios norteadores, características e benefícios, no sentido de conscientizar a população acerca da eficácia do instituto e da celeridade em relação à prestação jurisdicional, bem como apontar falhas no processo de incorporação da mediação escolar nas escolas brasileiras, em razão de um reduzido engajamento dos principais destinatários, que são os jovens e os educadores, demonstra que muito ainda precisa ser feito para o crescimento e a ampliação dos programas de mediação escolar em todo o país.

Outra perspectiva importante, que não pode deixar de ser considerada, é a necessidade de atualização desses mecanismos de inserção do adolescente no convívio social, político e profissional, tendo por base as metas da Agenda 2030 e as respectivas metas da ODS-4, bem

como o documento da UNESCO – *Um Tesouro a Descobrir*, sobre o desenvolvimento de competências para o século XXI.

No entanto, para que isso ocorra de maneira mais sistemática e abrangente, percebe-se preliminarmente a necessidade de legitimação da cultura de paz e da educação de qualidade, por meio do envolvimento político de toda comunidade escolar, da família e das diversas instituições existentes na sociedade civil, de maneira mais produtora, de forma a gerar e a exigir do Poder Público maiores investimentos nesse setor.

O direito fundamental à educação é o mecanismo ideal para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, o que gera a perspectiva de alcance do direito fundamental à paz, de forma indireta, por meio da mediação escolar. Isso porque a iniciativa analisada, embora em uma amostra pontual, por conta da pandemia, declarada a título mundial, já demonstra como a mediação estimula o aprendizado de novas habilidades úteis para o convívio social, participação cidadã e profissionalização.

Existem ainda perspectivas, no campo da pesquisa, de aprofundamento da questão por esta mestranda em relação ao programa de mediação escolar e proposta de regulamentação, no âmbito municipal. Até porque o fechamento das escolas, por ocasião da pandemia pelo COVID-19, inviabilizou a realização de pesquisa de campo e os dados obtidos, por meio de análise documental, fazem referência aos atendimentos do Programa EMPAZ apenas dos anos de 2014 a 2016, de modo que indicam somente um perfil preliminar das vantagens trazidas pela mediação escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam [et al.] (Coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam [et al.]. **Escola e Violência**. 2. ed. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- ABROMOVAY, Miriam. Violências na Escola, sob o olhar de Miriam Abramovay. [2019]. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 4-9, 2019. Entrevista concedida a Adriana Aparecida de Lima Terçariol e Rosiley Aparecida Teixeira. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.14446>>. Acesso em: 20 maio 2020.
- ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil**. São Paulo. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-143600/ptbr.php>. Acesso em: 19 dez 2019.
- ALMEIDA, Guilherme Assis de. Mediação e o Reconhecimento da Pessoa. **Revista do Advogado**, São Paulo: Altair Cruz – AASP, n. 123, 2014.
- ALMEIDA, Marcos Antonio de. Processos culturais e convergências tecnossociais. **Revista Centro de Pesquisa e Formação**, maio 2016.
- ALVES, Cleber Francisco. **A estruturação dos serviços de assistência jurídica nos Estados Unidos, na França e no Brasil e sua contribuição para garantir a igualdade de todos no Acesso à Justiça**. 2005. 614 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- AMADEU, Sérgio. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-145037/publico/O_direito_a_educ_dos_jov_em_privacao_de_liberdadeABNT_FINAL.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de. A psicologia positiva como fomentadora do bem-estar e da felicidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 753-755, 2013.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ASINELLI-LUZ, Araci. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. **MPPR**, 21 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-440.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ – ALCE. **Relatório Cada Vida importa**. ALCE, 08 maio 2020. Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2020/05/CadaVidaImporta_relatorio19.1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

AZEVEDO NETO, Constitucionalização do direito internacional e internacionalização do direito constitucional: fragmentação ou pluralismo jurídico? **CONPEDI**, 2012. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c86a7ee3d8ef0b55>>. Acesso em: 20 maio 2020.

AZEVEDO, André Gomma de; SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). **Justiça restaurativa**. O componente de mediação vítima-ofensor na justiça restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal. Brasília: Distrito Federal: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

BACELLAR, Roberto Portugal. **Mediação e arbitragem**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BACK, Giovanna; MOTTA, Ivan Dias da. Aproximações conceituais do cenário de violência que a proposta de uma cultura da paz pretende enfrentar em defesa dos direitos da personalidade. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 35-52, 2019. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/5486/pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 5. ed. São Paulo: Editora, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BARROSO, Luís Roberto. Por uma cultura de menor litigiosidade. [2014]. **Revista Diálogos sobre Justiça**, n. 2, 2014. Entrevista concedida a Andréa Fernanda Rodrigues Britto e Renata Bauab Isolato. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/justicagovbr/revista-dsj-02-v22-finalalta>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BASÍLIO, Dione Ribeiro. **Direito à Educação**: Um direito essencial ao exercício da cidadania à luz da Teoria dos Direitos Fundamentais e Da Constituição Federal Brasileira de 1988. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02122009-152046/pt-br.php>. Acesso em 19 mai. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEZERRA, Renato. Mediação escolar é saída para resolver conflitos de estudantes. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 11 mar. 2019. <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/mediacao-escolar-e-saida-para-resolver-conflitos-de-estudantes-1.2073220>>. Acesso em: 19.mai.2020.

BENEVIDES Marinina Gruska; DE AMORIM, Rosendo Freitas; REGO, Ernny Coelho. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: Uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 291-322, 21 fev. 2018.

BITTAR, Eduardo G. B. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

BOAVENTURA, Ednaldo M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 33, n. 131, 1996.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLSTAD, Richard; HAMBLETT, Margot. **Evitando a violência nas escolas: uma solução baseada na PNL**. **Anchor Point Magazine**, 2000. Disponível em: <<https://golfinho.com.br/print/artigo/evitando-a-violencia-nas-escolas-uma-solucao-baseada-na-pnl.htm>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais: doutrina nacional. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 2, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268401290A_quinta_geracao_de_direitos_fundamentais>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BONAVIDES, Paulo. O direito à paz. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 dez. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0312200609.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BORGES, Lázaro Alves. Baixa consciência democrática e direitos sociais: quando os direitos políticos fomentam novos direitos. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/5370>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Código de Processo Civil** (2015). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Consolidado das contribuições enviadas pela sociedade civil para o 1º relatório nacional voluntário brasileiro sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/copy_of_relatoriovoluntario_brasil2017port.pdf/@@download/file/Contribuicoes%20Sociedade%20Civil%20Rel%20ODS.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. 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, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2014. Retificado em 03 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mai. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#:~:text=Altera%20o%20art.,incumb%C3%AAs%20dos%20estabelecimentos%20de%20ensino.>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jan. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13796.htm>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jun. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Reforma do Judiciário. **Atlas de acesso à justiça**: indicadores nacionais de acesso à justiça. Brasília: Secretaria de Reforma do Judiciário, 2013. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/atlas-acesso-justica-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 1.130, de 05 de agosto de 2015. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 ago. 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2006.

BRASIL. Poder Judiciário. **Relatório justiça em números 2018**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2018.

BRASIL. Poder Judiciário. **Relatório justiça em números 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Resolução 169, de 13 de novembro de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30167846/do1-2014-12-10-resolucao-n-169-de-13-de-novembro-de-2014-30167838>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: 2002.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.420, de 2006**, da deputada Raquel Teixeira, que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CALOU, Marília Bittencourt Campos. **A cultura de mediação**: entre as teorias adversariais de enfrentamento de conflito e o novo paradigma de cooperação. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/09/df7a9174e6ba11ed7b066f43a3f2e293.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

CAPPELLETTI, Mauro. GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1988.

CARVALHO, José Sérgio. Formação de professores e educação em direitos fundamentais: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 30, n. 3, p. 435-445, 2004.

CAVALCANTI, Caroline Costa; FILATRO, Andréa. **Metodologias inov-ativas**: na educação presencial, à distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

CEARÁ. Assembléia Legislativa. Lei 14.620, de 18 de janeiro de 2010. Institui o Dia Estadual do Mediador Comunitário. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, 28 jan 2010. Disponível em: <http://tmp.mpce.mp.br/nespeciais/nucleomed/pdf/Lei-Estadual_14620_Mediador-Comun.pdf> Acesso em: 19 dez. 2019.

CEARÁ. Casa Civil. Ações de mediação, justiça restaurativa e cultura de paz são debatidas em Fórum Estadual. **Casa Civil**, Fortaleza, 27 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.casacivil.ce.gov.br/2018/03/27/acoes-de-mediacao-justica-restaurativa-e-cultura-de-paz-sao-debatidas-em-forum-estadual/>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CEARÁ. Casa Civil. **Estatísticas**. Disponível em: <<https://www.sspds.ce.gov.br/estatisticas-2/>>. Acesso em: 19 maio 2020.

CERQUEIRA, Daniel [et al.] (Org.). **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

CHAVES, Emmanuela Carvalho Cipriano. **A aproximação entre a mediação de conflitos e o Poder Judiciário no Estado do Ceará**: atividades desencadeadas a partir da resolução n. 125 do Conselho Nacional de Justiça. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/09/0b96889173d234bdfa4e9773114d3f03.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

COHEN, Richard. **Students resolving conflict**: Peer mediation in schools. Culver City, CA: Goodyearbooks, 2005.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, 2012.

COSTA, Ana Carolina Farias Almeida da. **Acesso democrático à justiça com base no ensino jurídico da mediação**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2014. Disponível em:

<<https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F10663420150211085153207527/Dissertacao.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2020.

COSTA, Emília Viotti da. **STF: O Supremo Tribunal Federal e a construção da cidadania**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2006.

COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sergio Hentiques Zandona. Homeschooling no Brasil e a Proteção dos Direitos da Criança. **Revista Jurídica Cesumar**. v.18, n. 1. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/6239>>. Acesso em 01 jun. 2020.

COSTA, Fabrício Veiga. O acesso à justiça como direito ao mérito participado nas ações coletivas. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**.v.3, n. 1, p. 109-130, jan/jun. 2017. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/article/view/2418>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

COSTA, Flávio Dino de Castro e. **Autogoverno e controle do judiciário no Brasil: uma proposta de criação do Conselho Nacional de Justiça**. 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado Em Direito Público) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, Brasília, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/V2d7Ue>>. Acesso em: 19 out. 2017.

COSTA, Rogério Monteles da. **Cejusc e o tratamento adequado de conflitos**. 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos) – Programa de Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F10663420180417094104591964/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. A judicialização da educação. In: FERREIRA, L.A. **Temas de direito à educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Escola Superior do Ministério Público, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

DAVIS, Albies; PORTER, Kit. Dispute resolution: the fourth r. **Journal of Dispute Resolution**, v. 1985, p. 1-20, 1985. Disponível em: <<https://scholarship.law.missouri.edu/jdr/vol1985/iss/8>>. Acesso em: 20 maio 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, MEC, UNESCO, 1998.

ESTÊVÃO, C. A. V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 28-34, 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=91606606&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo. Ed. Verus. 2005. Disponível em: [https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/313131/mod_forum/attachment/544978/Fen%C3%](https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/313131/mod_forum/attachment/544978/Fen%C3%92)

B4meno%20Bullying%20-%20educar%20para%20a%20paz%20-%20Cl%3%A9o%20Fante.pdf. Acesso em: 26.05.2020.

FEITOSA, Gustavo R. P. **Magistratura, cidadania e acesso à justiça**: os juizados especiais cíveis da cidade de São Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

FERNANDES, Y. S.; CANDAU, V. M. F. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 2–9, 2017. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=123694693&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**. A negociação de acordos sem concessões. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Imago Editora, 2005.

FOLEY, Gláucia Falsarella. Mediação comunitária para a emancipação social. **Revista do Advogado**, São Paulo, Altair Cruz - AASP. n. 123, 2014.

FONSECA, Ricardo Marcelo. A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos Del Instituto Antonio de Nebrija**, Madrid, v. 8, p. 97-116, 2005. Disponível em: <<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1060>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

FONSECA. Chrystianne Moura Santos. **Novo perfil profissional do bacharel em Direito da Faculdade Estácio de Teresina**: desenvolvimento de competências em gestão de conflitos. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Mediação e Gestão de Conflitos) – Programa de Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

FONTES, Adriana Martins; MOURA, Gecianne Costa. A educação para a cidadania global e a comunicação não violenta. **Revista de Educação ReAGES**, v. 1, n. 3, p. 29-34, 2019. Disponível em: <<http://npu.faculdadeages.com.br/index.php/revistadeeducacao/article/view/232>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FORTALEZA. **Apresentação da célula 2017**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017a.

FORTALEZA. **Considerações finais da célula**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2019a.

FORTALEZA. **Consolidação das ações e atendimentos realizados**: 2014-2016. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017b.

FORTALEZA. **EMPAZ**: Escola Mediadora que Promove a Paz. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2019b.

FORTALEZA. **EMPAZ**: Escola Mediadora que Promove a Paz. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2017c.

FORTALEZA. **Escolas participantes do Projeto EMPAZ – 2018 e 2019**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2019c.

FORTALEZA, Câmara Municipal. Lei 9.853, de 11 de novembro de 2011. Institui o dia municipal do mediador comunitário na forma que indica. **Diário Oficial do Município**. Fortaleza, 01 dez. 2011. Disponível em: <http://tmp.mpce.mp.br/nespeciais/nucleomed/pdf/Lei_9853-2011-Dia.Municipal.Mediador.pdf> Acesso em: 19 dez. 2019.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Capacitação vai permitir a mediação de conflitos nas escolas. **Prefeitura de Fortaleza**, Fortaleza, 27 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/capacitacao-vai-permitir-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>>. Acesso em: 19 maio 2020.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação – SME. SME inicia capacitação de alunos em mediação de conflitos nas escolas. **Extranet**, Fortaleza, 15 abr. 2016. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/162-sme-inicia-capacitacao-de-alunos-em-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>>. Acesso em: 19 maio 2020.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação – SME. SME inscreve candidatos interessados em participar da seleção para agentes educacionais para o Projeto EMPAZ. **Extranet**, Fortaleza, 21 fev. 2020a. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/5165-sme-inscreve-candidatos-interessados-em-participar-da-selecao-para-agentes-educacionais-para-o-projeto-empaz>>. Acesso em: 12 maio 2020.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação – SME. SME publica aditivo à seleção para agentes educacionais do Projeto EMPAZ. **Extranet**, Fortaleza, 13 mar. 2020b. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/5628-sme-publica-aditivo-a-selecao-para-agentes-educacionais-do-projeto-empaz>>. Acesso em: 12 maio 2020.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação – SME. SME informa sobre suspensão temporária da seleção de voluntários para o EMPAZ. **Extranet**, Fortaleza, 28 abr. 2020c. Disponível em: <<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/5814-sme-informa-sobre-suspensao-temporaria-da-selecao-de-voluntarios-para-o-empaz>>. Acesso em: 12 maio 2020.

FORTALEZA. Projeto EMPAZ – Escola Mediadora que Promove a Paz: Termo de Compromisso. **Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza**, Fortaleza, 29 set. 2017c.

FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. [et al.]. Saberes e Vivências Docentes na Promoção dos Direitos Humanos In: FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. (Org.). **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. **Relatório ICJ Brasil**. São Paulo: FGV Direito SP, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**: Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros.

Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

GARCIA, Marcos Leite. Novos direitos fundamentais, transnacionalidade e Unasul: desafios para o século XXI. In: CADERMATORI, Daniela Mesquita Leutchuk de [et al.] (Org.). **A construção jurídica da Unasul**. Florianópolis: UFSC, Fundação Boiteux, 2011.

GHISLENE, Ana Carolina; SPENGLER, Fabiana Marion. A mediação como instrumento de Resolução de conflitos baseada na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Pensar**, Fortaleza, v. 18, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/2449>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet [et al.]. **Conflito, alteridade e direitos humanos**. Curitiba: Multideia, 2017.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Mediação paraprocessual. In: ALMEIDA, Rafael Alves de; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Mariana Hernadez (Org.). **Tribunal multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de resolução de conflitos no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10361/Tribunal%20Multiportas.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set. 2019.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O controle das políticas públicas pelo poder judiciário. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, São Paulo, v. 7, p. 9-37, 2010.

GRINOVER, Ada Pellegrini. WATANABE, Kazuo. LAGRASTA NETO, Caetano Lagrasta Neto (coord.). **Mediação e gerenciamento do processo: revolução da prestação jurisdicional**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES. Irineu Rezende. Educação para a Paz e Novas Tecnologias. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 167-188, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/39/37>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

HICKS, David. **Educacion para la paz: custiones, principios y práctica em el aula**. Madrid: Morata, Ministério de Educacion y Ciencia, 1993.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Cadernos ODS – ODS 4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos – o que mostra o retrato do Brasil? **IPEA**, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9349/1/Cadernos_ODS_Objetivo_4_Assegurar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e%20equitativa%20e%20de%20qualidade.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **SISP**: Sistema de indicadores de percepção social. Brasília: IPEA, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Resultados e Resumos – Censo Escolar 2019. **Portal do INEP**, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 20 maio 2020.

IUNGMAN, Silvia. **La mediación escolar**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1996.

JARES, Xésus R. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**: um projeto filosófico. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEAL, Mônia Clarissa Hennig. A Corte Interamericana de Direitos humanos e o Supremo Tribunal Federal: Diálogo entre Cortes? In: SARLET, Ingo; NOGUEIRA, Humberto; POMPEU, Gina Vidal Marcílio (Org.). **Direitos fundamentais na perspectiva da democracia interamericana**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Conteúdo material do direito à educação**. In: LIBERATI, Wilson Donizeti (Org.). **Direito à educação**: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Democracia hoje**: para uma leitura crítica dos direitos fundamentais. Passo Fundo: UPF, 2001.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Os direitos fundamentais como limites ao poder de legislar**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MARTINS, Dayse Braga. **A jurisdição no contexto da constitucionalização do direito e a instituição do novel princípio da consensualidade**: análise da indispensável requalificação de mediadores e conciliadores judiciais dentre as profissões jurídicas. 2017 Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

MARTINS, Dayse Braga. A mediação no processo de democratização do Estado. In: SALES, Lília Maia de Moraes (Org.). **Estudos sobre mediação e arbitragem**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC, 2003.

MARTINS, Flademir Jerônimo Belinati. **Dignidade da pessoa humana**: princípio constitucional fundamental. Curitiba: Juruá, 2003.

MEDEL, Cássia Ravena Mullin de Assis [et al.]. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MELO, Doriam Luis Borges de; CANO, Ignácio (Org.). **Índice de homicídios na adolescência: IHA 2014**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.

MELO, Raniery. Número de homicídios no Ceará dobra em 10 anos, diz Atlas da Violência: em 2016 foram registradas 3.642 mortes violentas no Ceará, enquanto em 2006, o número foi de 1.792 homicídios. **G1**, 05 jun. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/numero-de-homicidios-no-ceara-dobra-em-10-anos-diz-atlas-da-violencia.ghtml>>. Acesso em: 19 maio 2020.

MIHALIUC, Katherinne de Macêdo Maciel. **A Cidadania planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do bacharel em direito**. 2019. 365f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47293>>. Acesso em: 04 mar.2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Resultados finais do Censo Escolar 2019 estão disponíveis. **Portal do MEC**, Brasília, 30 dez. 2019. <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/84011-inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-2019>>. Acesso em: 04 mai.2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – MPCE. **Projeto de implantação de mediação escolar**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/02/20170131-Projeto-Mediacao-Escolar.pdf>>. Acesso em: 07 jan.2020

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – MPCE. MPCE assina convênio para garantir implantação do método da mediação em escolas de 15 municípios. **MPCE**, Fortaleza, 16 out. 2017. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/2017/10/16/mpce-assina-convenio-para-garantir-implantacao-do-metodo-da-mediacao-em-escolas-de-21-municipios/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – MPCE. MPCE, Vice Governadoria e Projeto Contexto entregam certificações de Justiça Restaurativa e Construção de Paz & Mediação Escolar. **MPCE**, Fortaleza, 04 jul. 2019. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/2019/07/04/mpce-vice-governadoria-e-projeto-contexto-entregam-certificacoes-de-justica-restaurativa-e-construcao-de-paz-mediacao-escolar/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ – MPCE. **Relatório Anual 2019: Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária PRONUMEC**. Fortaleza: Coordenação dos Núcleos de Mediação Comunitária do Ministério Público – PRONUMEC, 2019 ou 2020.

MORAES, Germana de Oliveira; MARQUES JÚNIOR, William Paiva. Cenário dos recursos energéticos na Unasul e o protagonismo do Brasil, da Venezuela e da Bolívia: breve análise

comparativa, à luz do direito ambiental, internacional e constitucional, de seus regimes jurídicos e políticos In: WOLKMER, Maria de Fátima S.; MELO, Milena Petters (Org.). **Crise ambiental, direitos à água e sustentabilidade [recurso eletrônico]**: visões multidisciplinares. Caxias do Sul: Educs, 2012.

MORAIS, Jose Luis Bolzan de. Crise(s) da jurisdição e acesso à justiça. In: SALES, Lilia Maia de Morais (Org.). **Estudos sobre mediação e arbitragem**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC, 2003.

MÓRAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximação jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <<http://uepgfocafoto.wordpress.com>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MOREIRA, Sandra Maria Vale. **Mediação e democracia: uma abordagem contemporânea da resolução de conflitos**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F1066349405/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, Coimbra, n. 1, p. 43-56, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MOTA, Daniel José Milhomens da; SIQUEIRA, Isabel Rocha de. Agenda 2030 e Desenvolvimento Humano: uma análise da política migratória brasileira. **Instituto de Relações Internacionais**. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2017/relatorios_pdf/ccs/IRI/REL-Daniel%20Jos%C3%A9%20Milhomens%20da%20Mota.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Coord.). **Direitos humanos e formação jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

NASCIMENTO, Filipe Augusto dos Santos. **Direitos fundamentais e sua dimensão objetiva**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2016.

NODARI, Paulo César. Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano, à paz perpétua [zum ewigen frieden], ainda é possível pensar uma cultura da paz? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/32>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos direitos das crianças**. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030completoportugus12fev2016.pdf> Acesso em: 07 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A SAÚDE – UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/citizenship-education/>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, ano 1, n. 1, p. 21-47, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Força integradora e catalizadora do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos: desafios para a pavimentação de um constitucionalismo regional. In: SOUSA, Marcelo Rebelo de [et al.] (Org.). **Estudos de homenagem ao Prof. Doutor Jorge Miranda**. Coimbra: Coimbra Editora, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. Currículo Permanente. Escola da Magistratura da 4ª Região. Porto Alegre, 2006.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC, 2005.

POZZOLI, L. ; MONASSA, Clarissa Chagas Sanches ; Toledo, I. R. . **A Pacificação da Família: a conciliação como método alternativo de solução de conflitos**. In: Clarissa Chagas Sanches Monassa, Lafayette Pozzoli. (Org.). **Solução de Conflitos: a fraternidade em ação**. 1ed.São Paulo: Letras Jurídicas Editora Ltda, 2014, v. , p. 31-54.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues. **Cultura de paz na escola: um estudo sobre mediação em escolas públicas do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados – Universidade Estadual do Ceará, Abaiara, 2017.

RANGEL, T.L.V. Mediação comunitária como axioma de efetivação da democracia participativa: o fomento do diálogo na comunidade para a construção de decisões coletivas. **Revista Direito & Paz**, ano XVI, n. 30, Lorena: Unisal, 2014.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2020.

REZENDE, Maria José. Direitos humanos, democracia e liberdades: prescrições presentes no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2000. **Colomb.Int.**, Bogotá, n. 88, p. 185-209, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-56122016000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ROBERT, Cinthia. **Democracia e constituição**: contribuições para a compreensão do Estado contemporâneo. Campinas: Millennium, 2006.

ROSENBERGER, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, L. M. de M. [et al.] (Org.). **Estudos sobre mediação e arbitragem**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2003.

SALES, L. M. de M.; ALENCAR, E. C. O. de. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, 2004. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BGgLHEE39-wJ:https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/751+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 08 maio 2019.

SALES. L. M. de M. A mediação de conflitos – lidando positivamente com as emoções para gerir conflitos. **Pensar**, Fortaleza, v. 21. n. 3, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/5289>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SALES. L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SALES. L. M. de M. **Mediação de conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SALES. L. M. de M. Mediação escolar: inclusão e pacificação dos jovens pela comunicação. **Pensar**, Fortaleza, v. 12, p. 97-106, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Programa “Paz nas escolas”**: documento de referência (em debate). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

SAUERBRONN, Selma. **Políticas públicas e a proteção integral à criança e ao adolescente, com enfoque no Distrito Federal**. 20---. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Artigo_Políticas_Publicas_para_a_Infancia_Juventude.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SCHILLING, Flávia (Org.) [et al.]. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCREMIN, Rafael Trentin. **Cultura da Paz e Educação**: simbolismo – racionalidade – praxis. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, Martin; E. P.; Csikszentmihalyi, Mihaly. **Positive Psychology**: an introduction. American Psychologist Ed., 2001.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Carlos Roberto da. Os óbices para a difusão de uma cultura não adversarial de resolução de conflitos: a necessária mudança de hábitos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 11, n. 3, 2016. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. Os objetivos do desenvolvimento sustentável e os desafios da nação. Parte XVI, cap. 35 - Sustentabilidade. In: **Desafios da Nação**. Artigos de Apoio. Vol. 2. 11 abr. 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=329832018>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SILVEIRA, A. B da. Educação em direitos humanos: interculturalidade e razoabilidade em democracias plurais. **Revista Percursos**, v. 4, n. 23, p. 246–264, 2017. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=130607142&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy [et al.]. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Turma Martins. **A doutrina da proteção integral e seus ainda restritos efeitos sobre as políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente**. Disponível em: <<https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/doutrina-da-protacao-integral-589181598>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOARES, Lupércia Jeane. **Educação biocêntrica**: Contribuições para o processo de escolarização na educação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/CE. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/14/educacao-biocentrica-contribuicoes-para-o-processo-de-escolarizacao-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 02 jul.2020.

SPENGLER, Fabiana Marion. **(Des)caminhos do Estado e da jurisdição**. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2017.

SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. **Mediação enquanto política pública**: o conflito, a crise da jurisdição e as práticas mediativas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política de teoria geral do Estado**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política de teoria geral do Estado**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

TASSIGNY, Mônica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. Educação Jurídica “Oabetizada” os Reflexos do Ensino Juspositivista para a Formação do Advogado no Brasil. **Quaestio Juris**. , Rio de Janeiro, 2018. pp. 2420-2444, vol. 11, nº. 04. Acesso em: 05 jan. 2020.

TASSIGNY, Mônica Mota; BRASIL, Marcus Vinicius de Oliveira. Pesquisa na graduação de administração: mediação necessária ao processo ensino-aprendizagem. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 158-173, ago. 2012. ISSN 1983-4535. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n2p158>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

TAVARES, Lira Ramos de Oliveira. Violência doméstica e mediação In: SALES, Lilia Maia de Moraes (Org.). **Estudos Sobre Mediação e Arbitragem**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC, 2003.

UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação / ação educativa**. 4. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VASCONCELOS, Mônica Carvalho. La mediación comunitaria en Brasil como instrumento de eficacia de la democracia participativa. **Pensar**, Fortaleza. v. 20. n. 1, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/3120/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VEZZULLA, J. C. **Teoria e prática da mediação**. Santa Catarina: Instituto de mediação e arbitragem do Brasil, 2004.

WAQUIM, Bruna Barbieri; SUXBERGER, Antonio Henrique Graciano. A institucionalização da mediação no Brasil e o protagonismo do Poder Judiciário. **Civilistica.com**, ano 7, n. 2, 2018.

WARAT, Luís Alberto. **Surfando na pororoca: ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e meios consensuais de solução de conflitos. In: ALMEIDA, Rafael Alves de; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Mariana Hernandez (Org.). **Tribunal multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de resolução de conflitos no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10361/Tribunal%20Multiporta.s.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set. 2019.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educ. Soc**, v. 33, n. 119, p. 353-377, 2012.

ANEXOS

1. Documentos do Projeto de mediação escolar - EMPAZ, da SME/Fortaleza;
2. Projeto de Indicação n° 0111/2016;
3. Projeto de Indicação n° 0096/2018.