



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E  
LINGUAGEM – PPGCL**

**MEDIAÇÃO CRÍTICA:  
entre a Pedagogia e o conflito no contexto escolar**

**DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
ABRIL - 2019**

**MEDIAÇÃO CRÍTICA:  
entre a Pedagogia e o conflito no contexto escolar**

**DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES**

**Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Cognição e Linguagem.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianka Pires André**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ  
ABRIL - 2019**

**MEDIAÇÃO CRÍTICA:  
entre a Pedagogia e o conflito no contexto escolar**

**DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES**

**Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Cognição e Linguagem.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianka Pires André**

APROVADO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli (Direito - UFMG)  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlucia Cereja de Alencar (Comunicação e Cultura – UFRJ)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF

---

Prof. Dr. Nilo Lima de Azevedo (Sociologia Política – UENF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral (Ciências Sociais e Jurídicas - UFF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianka Pires André (Educação – Universidade de Barcelona)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Orientadora)

A Deus, por iluminar a minha vida e me fazer ver além das aparências.

Aos meus pais, por serem os meus primeiros educadores.

À minha amada Gisele, pela incondicional dedicação e parceria ao longo dessa caminhada.

À minha filha Maria Clara, por ter compreendido os momentos em que tive de estar ausente.

À minha irmã Daniele, pela amizade e força de sempre.

Aos educandos da rede pública municipal de Macaé, que muito me ensinaram.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Bianka Pires André, pelas relevantes orientações, paciência, dedicação, amizade e por ter compreendido as minhas limitações.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

Aos professores doutores Margareth, Marlúcia, Nilo e Shirlena, que gentilmente acolheram o meu convite e contribuíram com importantes reflexões sobre as minhas construções.

Ao professor doutor Carlos Henrique Medeiros de Souza, pela amizade e parceria.

Aos professores e colegas do PGCL/UENF, que muito me ensinaram.

À minha amiga Lucy Caldas, exemplo de gestora e educadora.

Aos amigos orientadores educacionais da rede pública municipal de ensino de Macaé, em especial Eronei, Rosineia e Sandra.

Aos amigos e colaboradores da Editora Brasil Multicultural, em especial Ana Laura, Douglas, Eliana, Fernando, Nataniel e Patrícia.

Aos amigos Marilena e Guto Garcia, ambos Secretários de Educação do município de Macaé.

Aos amigos mediadores judiciais.

## **RESUMO**

A presente Tese tem como objetivo analisar a aplicação da Lei nº 13.140 de 2015 no âmbito da mediação escolar, por meio do diálogo com a pedagogia crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. No percurso metodológico, realizou-se análise de conteúdo do texto legal, que resultou em diferentes categorias temáticas, que delineiam o objeto de estudo em questão e apontam contribuições para a realidade das escolas. Frente aos resultados, é possível afirmar que a mediação escolar pode se beneficiar da observância da Lei nº 13.140 de 2015, contudo, mediante a sua aplicação, é necessário que esses preceitos sejam analisados criticamente, tendo em vista a complexidade do contexto escolar e o papel da escola na formação dos sujeitos. Para o sucesso desse processo, toda a instituição deve estar aberta à construção de uma cultura de paz, para que, coletivamente, lutem em defesa da justiça social e cognitiva e da dignidade humana.

Palavras-chave: Mediação Escolar; Lei nº 13.140 de 2015; Pedagogia Crítica; Educação.

## **ABSTRACT**

The present Thesis investigates the implementation of the Law nº 13.140 of 2015 in the context of school mediation, through dialogue with critical pedagogy. This is a qualitative exploratory research. In the methodological route it was carried out an analysis of the legal text content, which gave rise to different themed categories, that outline the object of study in question, and point out contributions about school reality. Based on the results, it's possible to state that school mediation may benefit from the observance of Law nº 13.140 of 2015. However, through its implementation, it's necessary that these precepts be critically analysed, bearing in mind the complexity of school context and its school role in the education of individuals. For the success of this process, the whole institution must be open to the construction of a peace culture, so that they can fight collectively in defence of social and cognitive justice, and human dignity.

Keywords: School Mediation; Law nº 13.140 of 2015; Critical Pedagogy; Education.

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| Introdução .....   | 9   |
| 1. A mediação judicial no Brasil.....  | 12  |
| 1.1 Resolução CNJ nº 125/2010.....   | 14  |
| 1.2 Mediação de conflitos no Código de Processo Civil .....                    | 18  |
| 1.3 Lei de mediação (13.140/2015) .....  | 21  |
| 2. O pensamento crítico: entre a pedagogia e o conflito .....                  | 26  |
| 2.1 Pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire .....                     | 28  |
| 2.2 Saberes do sul e a pedagogia do conflito de Boaventura de Sousa Santos.... | 33  |
| 3. Mediação de conflitos no contexto escolar.....                              | 42  |
| 3.1 Mediação escolar: contribuições internacionais.....                        | 45  |
| 3.2 Mediação escolar à brasileira .....  | 52  |
| 4. Metodologia .....   | 60  |
| 5. Mediação escolar: aplicação legal na perspectiva crítica.....               | 63  |
| 5.1 Mediação escolar.....  | 64  |
| 5.2 Princípios da mediação.....  | 66  |
| 5.3 Mediadores no contexto escolar .....                                       | 72  |
| 5.4 Procedimento de mediação .....   | 75  |
| 5.5 Mediação escolar: orientações para implementação.....                      | 80  |
| Conclusão .....  | 90  |
| Referências.....   | 94  |
| ANEXO .....  | 101 |



## Introdução

Para pensar a escola no âmbito nacional, faz-se necessário compreender a sua trajetória histórica, marcada pela colonização e intervenção hegemônica, percurso que elucida os desafios e as disputas enfrentadas no presente. A partir da democratização do acesso à escola, nos anos 1990, sujeitos anteriormente ocultados passaram a reivindicar sua participação no processo educativo e, desde então, as diversidades têm desafiado os padrões homogeneizadores da referida instituição. Nesse cenário, outras culturas e diferentes narrativas desestabilizam saberes considerados absolutos, causando tensões e conflitos.

Ainda nesse período, políticas e ações afirmativas foram efetivadas, assim como a Educação em Direitos Humanos passou a figurar nos discursos pedagógicos. Temas como tolerância, cultura afro-brasileira, cidadania e cultura de paz tornaram-se transversais na organização curricular na educação básica. Percebe-se que, gradativamente, a pluralidade vem impondo seu espaço, ainda que este seja menor do que se espera. As vozes, antes silenciadas, agora põem-se a questionar histórias mal contadas, rompendo, dessa forma, com uma pseudoconcórdia e intensificando as disputas.

A mediação de conflitos passa a ser pensada no contexto escolar como possibilidade de conter tais disputas, agradando a ambos os lados: tanto aqueles que querem impor o consenso como estratégia de silenciamento, quanto aos outros, que querem afirmar o seu direito de fala e escuta numa arena justa e equânime. De igual forma, ao mesmo tempo que é considerada pelo Conselho Nacional de Justiça e órgãos afins como meio alternativo de resolução de conflitos diante da crescente judicialização das relações, por outro lado, é recomendada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) como meio adequado de promoção e valorização das diversidades no contexto escolar.

A partir de 2009, a mediação de conflitos tem se firmado em diferentes contextos como via adequada de diálogo, respeito e justiça. No entanto, verifica-se que é no âmbito do Poder Judiciário que se encontra mais estruturada, fato que não impede avanços consideráveis nos demais contextos. Nota-se que algumas

iniciativas vindas dos tribunais e do Ministério Público favoreceram a difusão da mediação no contexto escolar por meio de atividades vinculadas à promoção dos direitos da criança e do adolescente e prevenção da violência. Por outro lado, graças à iniciativa de pesquisadores e educadores, a mediação escolar - denominação mais apropriada para a mediação no âmbito educacional -, passa a ser defendida como mecanismo de promoção da cidadania, da dignidade e dos direitos humanos.

Verifica-se que, apesar dos avanços, a mediação escolar carece de figurar na pauta das prioridades no âmbito educacional. A ausência de políticas públicas no cenário nacional e de formação específica para profissionais da educação, somadas à criminalização dos comportamentos, demonstram a emergência da adoção de efetivas ações visando à implementação da mediação no contexto escolar. Nesse sentido, espera-se contar com a otimização e a interpretação dos instrumentos disponíveis, buscando desenvolver respostas para o fortalecimento da mediação escolar, em especial, nas escolas da rede pública de ensino.

Diante do exposto, esta Tese tem como objetivo geral analisar a aplicação da Lei nº 13.140 de 2015 no âmbito da mediação escolar numa perspectiva crítica. Para tanto, foram delineados alguns objetivos específicos:

- a) Verificar possíveis aproximações e distanciamentos entre a mediação judicial e a mediação escolar;
- b) Identificar os artigos da Lei nº 13.140 de 2015 que contemplam as especificidades da mediação escolar;
- c) Orientar o desenvolvimento de novas práticas em mediação escolar a partir da análise crítica da Lei nº 13.140 de 2015.

Após essas considerações introdutórias, esta Tese desenvolve-se em cinco seções. As três primeiras constituem o marco teórico, que norteia os olhares do pesquisador sobre o objeto de estudo em questão. Especificamente, na primeira seção, apresenta-se um panorama da Mediação Judicial, destacando o seu desenvolvimento no contexto brasileiro, por meio das contribuições dos documentos legais que regulamentam a mediação no país, sendo a Resolução CNJ nº 125 de 2010, a Lei nº 13.105 de 2015 (Código de Processo Civil – CPC) e a Lei nº 13.140

de 2015. Nesse ínterim, discutem-se os desafios representados pela Mediação de Conflitos enquanto novo paradigma no Judiciário e na sociedade brasileira.

Já na segunda seção, com o propósito de discutir a relação entre a pedagogia e o conflito no universo da educação, são apresentadas as contribuições de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. O primeiro, em seu pensar crítico sobre a realidade, descortina as relações de dominação presentes no contexto educacional e aponta o papel social de educadores e educandos no processo coletivo de emancipação. O segundo, por meio de suas posições contra-hegemônicas, questiona o monopólio da ciência e defende a Ecologia de Saberes e a Pedagogia do Conflito como propostas educativas.

Na terceira seção, por sua vez, apresenta-se um panorama da recente história da mediação escolar no Brasil, incluindo as experiências internacionais que a influenciaram. Além das propostas desenvolvidas na esfera nacional e das iniciativas bem-sucedidas em âmbito internacional, apontam-se os benefícios da mediação escolar para os diferentes atores nesse contexto, sobretudo para a construção de uma cultura de paz e para a valorização das diversidades.

A quarta seção, por sua vez, é constituído pela metodologia da pesquisa. Após a descrição do percurso metodológico traçado pelo pesquisador, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa e a sua discussão com o referencial teórico adotado na quinta seção. Para melhor organização desta parte, a análise está dividida em categorias, estabelecidas a partir do conteúdo dos dados analisados: Mediação escolar; Princípios da mediação; Os mediadores e; Os procedimentos da mediação. Essas são seguidas de orientações práticas para a implementação da mediação escolar. Ao término, é apresentada a conclusão.

## 1. A mediação judicial no Brasil

A mediação entre pares é uma saída para a pacificação de conflitos que ganha notoriedade a partir de 1976, com os estudos do professor de Direito de Harvard, Frank Sander, que desenvolve tal alternativa dentro do conceito de Tribunal Multiportas, também criado por ele (SANDER; CRESPO, 2012). A ideia inicial é que os tribunais, em vez de encaminharem os casos que lhes chegam à porta tradicional, a da judicialização, os examinem primariamente a fim de descobrir se tais pleitos podem ser direcionados a outras entradas, que são: mediação, arbitragem, negociação e “med-arb” (combinação de mediação e arbitragem). Nessa etapa inicial de análise das situações envolvidas, deve-se levar em consideração se há algum tipo de taxonomia para aplicar aos conflitos, ou seja, se eles podem ser enquadrados em categorias, cujas características já apontem para a porta mais adequada ao seu direcionamento, o que não é uma tarefa fácil de ser realizada.

Mesmo sabendo que a aplicação do conceito comentado não é tão simples, é necessário que ele seja posto em prática, pois torna os tribunais mais eficientes, céleres e próximos à população e, por consequência, socializa o acesso à justiça. Santos (2014) comenta que o fato de o judiciário ser marcado pela tensão entre dois setores (conservadores e progressistas), representa uma barreira para que estratégias como a mediação tornem-se reais, pois grupos mais tradicionais e conservadores muitas vezes atuam na neutralização de avanços democráticos, por conta da sua afinidade com a elite política e econômica; por outro lado, grupos progressistas, que poderiam propor intenções mais populares de organização social menos centralizadoras e autoritárias, exaurem-se no exercício de resistência às investidas do primeiro grupo, lutando para que não se percam os direitos já adquiridos.

Para além dos desafios mencionados, o Judiciário brasileiro, desde 2010, tem concentrado esforços na promoção dos meios adequados de resolução de controvérsias, que vão desde litígios de grande complexidade, que exigem amplo debate e reflexão, aos considerados mais simples, que poderiam ser administrados consensualmente por mecanismos apropriados e, na maioria das vezes, fora da esfera judicial. Considera-se que essa alternativa contribuiria de modo eficiente para minorar a quantidade de processos distribuídos e pacificar as relações sociais.

Na discussão sobre essa temática, uma questão que merece atenção é a concepção de que os conflitos devem ser vencidos por uma das partes que dele compartilham. Isso tem dificultado a resolução pacífica das controvérsias e tem gerado na sociedade uma tendência polarizadora e culpabilizante, em que os sujeitos sempre estão predispostos a nomear o lado certo e o errado; o vencedor e o perdedor. Sem dúvidas, o impacto desse modo de enxergar as controvérsias tem impulsionado a destruição de relações interpessoais, laços entre vizinhos, relações comerciais, convivência familiar, entre outras, motivada por um clima de disputa inaceitável.

Reverter esse modo de lidar com as divergências implica na adoção de novas práticas de resolução de controvérsias, que sejam eficientes e inaugurem novas culturas e políticas institucionais, como é o caso da Mediação de Conflitos. Esse meio não adversarial de resolução de conflitos tem se mostrado um instrumento produtivo em termos institucionais, individuais e coletivos. Representa uma possibilidade de crescimento mútuo, de amadurecimento e até mesmo de reaproximação entre sujeitos que estavam apartados por dificuldade de estabelecer uma franca comunicação para a resolução dos seus problemas. Além disso, implica em impactos sociais, na medida em que afeta diretamente o modo pelo qual as relações humanas são consideradas.

Como todo novo paradigma, a Mediação de Conflitos apresenta-se como um grande desafio a ser enfrentado pelo Judiciário brasileiro, pois envolve mudança de cultura e quebra de paradigmas. A implementação dessa alternativa demanda aceitação e atribuição de credibilidade por parte da população, e, além disso, deve estar situada em um contexto em que os cidadãos, instituições públicas e privadas operam de forma construtiva e proativa, em busca de justiça social por meio de uma cultura de paz.

No intuito de melhor conhecer a resolução adequada de controvérsias no judiciário brasileiro, apresentam-se, nesta seção, três documentos relevantes para regulação e implementação da mediação de conflitos judiciais: a Resolução CNJ nº 125/2010, que inaugura os esforços de implantação desse meio adequado; o Novo Código de Processo Civil - CPC (BRASIL, 2015a), que contempla e estimula o

mecanismo da Mediação; e a Lei nº 13.140/2015 (BRASIL, 2015b), que regulamenta a mediação entre particulares e na administração pública.

O Poder Judiciário, frente aos desafios da contemporaneidade e em face desses marcos legais, tem sido convocado a ressignificar sua função e operação, priorizando a busca por soluções amistosas e consensuais, e cumprindo, dessa forma, seu mais importante papel: o de levar a sociedade a trilhar um caminho de paz e de justiça, onde os conflitos existem, mas devem ser entendidos como próprios da convivência humana, a serem democraticamente administrados sob a égide do diálogo.

### **1.1 Resolução CNJ nº 125/2010**

A resolução de controvérsias de forma efetiva é um grande desafio para autoridades judiciais de todo o mundo, sobretudo para as brasileiras, que são convocadas a atuar em uma atmosfera tensa e impetuosa, própria de uma jovem democracia. Na busca por meios adequados de se lidar com tais litígios, a mediação de conflitos vem ganhando relevância no judiciário nacional, haja vista suas notórias contribuições para minimizar a judicialização excessiva das relações humanas e para acelerar o desfecho de situações consideradas problemáticas, além de ela ser, sobretudo, um caminho pacífico e democrático de se lidar com os conflitos, que resulta em soluções consensuais e em vivências harmônicas.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução CNJ nº 125, de 20 de novembro de 2010, inaugura, no âmbito do judiciário, um conjunto de esforços que busca implementar o instrumento da mediação na pacificação social e, com isso, institui a Política Judiciária Nacional de tratamento dos conflitos de interesses, que apoia e estimula a prática, bem como organiza, sistematiza, uniformiza e aprimora sua execução, a fim de evitar disparidade entre suas aplicações.

No capítulo primeiro da referida Resolução (BRASIL, 2010a), o CNJ assume o compromisso de auxiliar os tribunais e demais órgãos do judiciário de todo o país na implementação do mecanismo da mediação de conflitos, incentivando parcerias com

entidades públicas e privadas. Ademais, o texto estabelece que tais órgãos devem apresentar aos cidadãos as diversas possibilidades de soluções de controvérsias de que dispõem e indicar qual é a mais adequada para o conflito em questão, além de se comprometer, também, a repassar qualquer outra orientação que seja útil aos que procuram a justiça para resolver algum impasse.

Para garantir a qualidade e a regularidade das atividades de mediação em todo o território nacional, o CNJ determina que elas sejam organizadas em um sistema centralizado nas estruturas judiciárias, dando a estas a responsabilidade de formar e treinar os mediadores e de acompanhar as estatísticas sobre a mediação, a fim de se verificar se sua implantação tem gerado, de fato, resultados que impactam positivamente nas relações sociais.

Em conformidade com a Resolução (BRASIL, 2010a), o CNJ tem desenvolvido, no âmbito nacional, ações programáticas que visam estimular os indivíduos a solucionarem consensualmente situações controversas em que estejam envolvidos, norteadas pela Política Pública de Tratamento Adequado de Conflitos de Interesse. Tais práticas devem ser desenvolvidas por todos os órgãos do Poder Judiciário e por entidades públicas e privadas parceiras, inclusive universidades e instituições afins. Quando comparada à legislação que rege a mediação na Argentina (ARGENTINA, 1997) percebe-se que a Resolução brasileira (BRASIL, 2010a), no que diz respeito à articulação com as universidades e à formação de profissionais na área, demonstra pouca efetividade, uma vez que não aponta medidas objetivas com esse propósito.

Cabe destacar que a atuação dos mediadores é disciplinada por Código de Ética específico, parte integrante da Resolução nº 125/2010, e faz-se necessário que o referido Código seja observado por tribunais e instituições de ensino na formação de futuros mediadores/conciliadores, assim como na formação de demais profissionais do Direito, a fim de possibilitar que estes ofereçam aos mediados (protagonistas da mediação) segurança e condições adequadas para uma comunicação norteadas pelo diálogo e pelo respeito. Almeida (2017) assevera que o Código de Ética deve nortear toda a prática dos mediadores, uma vez que esta, ainda que recente, necessita ser consolidada como atividade de vanguarda no contexto contemporâneo do judiciário.

O CNJ deve, ainda, assegurar a adoção efetiva dos métodos consensuais de solução de conflitos nas Escolas da Magistratura e estabelecer a interlocução com a Ordem dos Advogados do Brasil, Defensorias Públicas, Procuradorias e Ministério Público, para que a mediação se estenda a esses domínios. Além do mais, atribui-se ao órgão a tarefa de implementar, em empresas e agências reguladoras de serviços públicos, práticas consensuais, e, em parceria com elas, desenvolver o acompanhamento estatístico da mediação em todo o território nacional.

No âmbito dos tribunais, a mediação é implementada e dirigida pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC), que devem ser compostos por magistrados e servidores. Esses Núcleos são responsáveis por desenvolver a Política instituída pela Resolução (BRASIL, 2010a) e por cumprir suas metas, assim como atuar na interlocução com a sociedade e o poder público. Devem, também, capacitar permanentemente os mediadores, incentivar a realização de cursos e seminários sobre mediação, criar e manter cadastro dos que atuam em seu âmbito, regulamentar a remuneração dos mediadores. Segundo Santos (2014), a adoção dos meios adequados de resolução de conflitos pelos tribunais não carece apenas de implementações, mas, primordialmente, de medidas capazes de horizontalizar essas instituições tão verticalizadas, a fim de oferecer à população uma instituição aberta e garantidora de justiça social.

Os Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejuscs), que devem ser criados pelos Núcleos mencionados e subordinados a eles, são responsáveis por orientar os cidadãos, bem como por acolher as sessões de mediação, tendo preferência aquelas que provêm dos órgãos do judiciário, conforme previsto na Resolução nº 125/2010 (BRASIL, 2010a). Devem dispor de um juiz coordenador e, se necessário, de um adjunto, para administrar e supervisionar as ações e, também, devem ser constituídos de setores de solução de conflito pré-processual, de conflito processual e de cidadania, esses compostos preferencialmente por servidores capacitados para as atividades e com dedicação exclusiva. Recomenda-se que os Cejuscs sejam conduzidos por magistrados abertos a essa nova proposta e, preferencialmente, que observem as seguintes



competências, propostas por Costa (2018, p. 48): “humildade pessoal; respeito alheio; e o comprometimento social da função judicante”.

No tocante à capacitação dos mediadores, a Resolução (BRASIL, 2010a) estabelece que estes devem estar permanentemente aptos a desempenhar suas funções, sendo responsabilidade dos tribunais sua formação inicial e continuada, observando as diretrizes previstas no seu Anexo I, que normatizam o conteúdo programático e a carga horária mínima dos cursos, assim como as orientações sobre o estágio supervisionado. Faz-se necessário que os meios adequados de resolução de controvérsias e, mais especificamente, a mediação de conflitos, não se restrinjam à formação de mediadores e profissionais do Direito, mas que sejam difundidos e propagados em toda a sociedade, priorizando a formação de líderes comunitários, profissionais da educação, entre outros. Para Almeida (2017), os tribunais devem investir tanto na formação inicial dos mediadores quanto na formação continuada, que deve ser enriquecida com trocas de experiências intra e interinstitucionais, alcançando, inclusive, a mediação praticada em outros segmentos.

O texto legal (BRASIL, 2010a) inaugura, no *site* do CNJ, o Portal da Conciliação, com o objetivo de publicar diretrizes de capacitação dos agentes de mediação, o Código de Ética de Mediadores e Conciliadores Judiciais e o relatório gerencial do programa, instituído pela Resolução, e das atividades desenvolvidas em todo o território nacional. A página também deve conter notícias sobre as boas práticas, projetos, ações, artigos, pesquisas e outros estudos na área da resolução consensual de controvérsias, bem como um fórum permanente de discussão.

Como resultado da implementação do documento (BRASIL, 2010a) aqui apresentado e da observância dos princípios também discutidos, o Conselho Nacional de Justiça espera que todo o sistema judicial, ou seja, que o próprio Conselho, tribunais e demais órgãos se tornem mais eficientes, transparentes, acessíveis à população e efetivos em conter o crescimento em larga escala dos litígios. Além disso, objetiva estender o mecanismo da mediação para demais órgãos públicos e para instituições privadas, ampliando, assim, sua relevância e potencializando a difusão da cultura de paz.

## 1.2 Mediação de conflitos no Código de Processo Civil

O Código de Processo Civil (CPC) em vigência no país (Lei nº 13.105/2015), em consonância com a Resolução CNJ nº 125/2010, contempla a utilização de meios adequados para a resolução de conflitos, como a mediação e a conciliação. Em seu artigo terceiro, a referida lei estimula juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público a adotá-los, inclusive no curso do processo judicial. Segundo Câmara (2016), o Código preocupa-se em valorizar esses meios, pois há um reconhecimento de que eles contribuem para minorar a litigiosidade presente nas diversas situações conflituosas que chegam aos tribunais, que são os órgãos responsáveis por resolver essas questões. Além disso, o autor ressalta a importância do texto legal na regulamentação da mediação judicial, conferindo a esta mais clareza, foco e segurança jurídica.

O CPC (BRASIL, 2015a), no intuito de instrumentalizar a implementação da mediação nos tribunais brasileiros, assegura a regulamentação estabelecida pelo CNJ em 2010, conferindo aos tribunais a responsabilidade pela criação de Centros Judiciários de Solução Consensual de Conflitos, que são os espaços destinados à realização de sessões de mediação. Cabe também aos tribunais o desenvolvimento de programas que visem auxiliar, orientar e estimular a resolução consensual de controvérsias.

O Código (BRASIL, 2015a) estabelece que a mediação deve ocorrer, preferencialmente, nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes envolvidas na situação conflituosa, auxiliando-as a reestabelecer a comunicação entre si, com o intuito de poderem melhor compreender as questões e os interesses em controvérsia e com o objetivo de identificarem, por si próprias, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos. Cabe ao mediador estabelecer ambiente propício para que, por meio do diálogo, as partes cheguem a um consenso que evite a protelação da disputa. Por isso que, segundo Câmara (2016), o texto legal destaca, entre os auxiliares da justiça, a importância dos mediadores, considerando que a estes cabe a árdua tarefa de defender uma via inovadora que destoa da prática tradicional dos tribunais.

A mediação deve orientar-se por sete princípios, que são: independência, imparcialidade, autonomia da vontade, confidencialidade, oralidade, informalidade e decisão informada (BRASIL, 2015a). É notório o destaque que o texto confere ao princípio da confidencialidade, ressaltando que todas as informações obtidas durante a mediação devem ser mantidas sob sigilo, além de serem utilizadas apenas para essa atividade. A norma acrescenta, ainda, que o mediador e sua equipe não podem divulgar as informações dos mediandos ou depor sobre fatos ou elementos oriundos da mediação.

A nova lei (BRASIL, 2015a), na visão de Netto e Soares (2016), tem clara preocupação em estimular a resolução de conflitos fora da dinâmica formal do processo judicial. Para tanto, dá aos cidadãos diferentes oportunidades de elucidarem suas controvérsias, buscando adequar esses meios ao conflito em questão. Nesse sentido, prevê a aplicação de técnicas negociais que ajudem na construção do consenso e na organização das regras do processo, com base na livre autonomia das partes. Na visão de Almeida (2017), os mediadores devem possuir total domínio das técnicas a serem utilizadas na mediação, tendo em vista que o uso inadequado dessas podem ferir os princípios norteadores da mediação.

Visando à garantia da transparência no trabalho de mediação, fator fundamental para que os cidadãos confiem no processo e recorram a ele, o CPC (BRASIL, 2015a) estabelece que mediadores sejam inscritos em cadastro nacional e em cadastro de Tribunal de Justiça ou de Tribunal Regional Federal, com exceção dos escolhidos pelas partes envolvidas (MAIA; HILL, 2006). As câmaras privadas de mediação também devem constar em cadastro.

Esses órgãos devem manter registro de profissionais habilitados, com indicação de sua área profissional. Além disso, devem reunir todos os dados relevantes para atuação das câmaras e dos mediadores, como o número de processos de que participaram, o nível de eficácia das atividades, o assunto de cada sessão realizada, bem como outros dados que forem julgados pertinentes. As informações colhidas, segundo a Lei, devem ser classificadas sistematicamente e publicadas, ao menos, anualmente, para conhecimento da população e para que se desenvolvam estatísticas sobre o tema.

Para Câmara (2016), a mediação e a conciliação eventualmente podem ser utilizadas como alternativa na tramitação de um mesmo processo como esforço de se alcançar o consenso entre as partes. Netto e Soares (2016) recomendam que mediadores e conciliadores não interfiram no trabalho um do outro, primeiramente porque consideram importante a valorização de cada uma dessas funções. Além disso, as duas atividades possuem formações específicas, formações essas que são de suma importância para que sejam exercidas de forma correta e para que, de fato, contribuam para aliviar a atividade judicial.

No tocante ao impedimento do mediador de atuar em determinado caso, o CPC (BRASIL, 2015a) traz algumas orientações. Se o agente considerar-se impedido, prontamente deverá informar às autoridades responsáveis e devolverá o processo. Caso o impedimento seja apenas temporário, também deverá ser devidamente informado, a fim de que o caso não seja redistribuído a outros mediadores. Os agentes de mediação também ficam impedidos, pelo prazo de 1 (um ano) após o término da última audiência em que atuaram, de assessorar, representar ou patrocinar qualquer um dos envolvidos no processo.

Os mediadores cadastrados nas listas dos tribunais podem ser excluídos, ou seja, proibidos de exercer a função. Segundo Hallak (2016), o Código de Processo Civil é muito cuidadoso ao detalhar as impossibilidades, os impedimentos e as penalidades relativas aos mediadores, o que aumenta a confiabilidade desse processo alternativo de solução de conflitos. A exclusão deve ser aplicada por meio de processo administrativo, se os agentes atuarem com dolo ou culpa na mediação sob sua responsabilidade ou violarem o princípio da confidencialidade, que os orienta a não divulgar qualquer informação compartilhada durante a atividade de mediação; e o juiz do processo ou o juiz coordenador do centro de conciliação e mediação podem afastar o mediador em conduta inadequada por até 180 dias, informando o fato, imediatamente, ao tribunal, para que este instaure processo administrativo.

Torna-se relevante mencionar que o Código de Processo Civil (2015a), além de dispor sobre os aspectos contextuais, gerais e estruturantes dos mecanismos de mediação judicial, também estabelece normas para serem observadas na condução das sessões de mediação. Ainda de acordo com o texto legal, os juízes devem agendá-las com, no mínimo, 30 dias de antecedência, devendo o réu ser avisado

pelo menos 20 dias antes da sessão. Os mediadores, durante as audiências, devem seguir todo o estabelecido no Código e nas orientações do NUPEMEC. Se necessário, pode ocorrer mais de uma sessão dentro do mesmo caso.

Cabe salientar que se os envolvidos em um conflito não se interessarem em buscar um consenso entre si, de acordo com o Código, as sessões de mediação não poderão ser realizadas. Nesse caso, o autor (ou autores) do processo deve (devem) indicar o desinteresse na petição inicial e o réu (ou réus) deverá (deverão) fazê-lo, por petição, 10 dias antes da data da audiência. Se as partes manifestarem o interesse, mas não comparecerem à sessão, terão de pagar multa de até 2% (dois por cento) da vantagem econômica pretendida ou do valor da causa à União ou ao estado.

A introdução do mecanismo da mediação de conflitos no curso processual auxilia pessoas que compartilham de situações controvertidas a obterem uma solução mais célere e democrática para as suas demandas. Além disso, a Lei (BRASIL, 2015a) reafirma as regras sobre a mediação contidas na Resolução CNJ nº 125/2010, fortalecendo sua estruturação e adicionando diretrizes mais específicas a serem seguidas em sua aplicação. Dessa forma, a solução de conflitos via mediação ganha ainda mais segurança jurídica, o que potencializa sua capacidade de gerar bons resultados.

### **1.3 Lei de mediação (13.140/2015)**

A Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015, dispõe sobre a mediação entre pares e na administração pública. Para Cabral (2016), a Lei foi essencial para que um novo regramento, completo e capaz de alcançar diferentes formas de conflito no Brasil, fosse aplicado. Em concordância, Reis (2017), afirma que sua principal contribuição foi o avanço que ela proporcionou no estabelecimento da mediação, tanto judicial e extrajudicial, como Política de Estado, com o intuito de reduzir a judicialização da vida, bem como tornar as relações sociais mais pacíficas.

O texto legal (BRASIL, 2015b), no parágrafo único de seu artigo 1º, define mediação como “a 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” (BRASIL, 2015b). Nota-se

que o legislador preocupou-se em oferecer uma definição objetiva para a mediação, aproximando-se em muito de seu conceito internacional, mais especificamente do modelo norte-americano.

Visando garantir a uniformidade e a efetividade da mediação em todo o território nacional, a Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) estabelece sete princípios a serem observados pelos tribunais, são eles: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé. Para Cunha (2018), os referidos princípios visam tranquilizar os cidadãos que optam por caminhos não arbitrários de solução de conflito, pois criam uma atmosfera propícia para a construção de consenso entre as partes.

A mediação pode tratar do todo de um conflito ou de parte dele, e há diversos tipos de litígio que ela pode compreender. Controvérsias geradas por direitos indisponíveis que admitam transação ou sobre direitos disponíveis podem ser pacificadas por meio desse mecanismo, isto é, pode-se tratar tanto de questões que estejam afetando direitos que o indivíduo não pode abrir mão, como o direito à vida, à sociedade e à saúde, em casos que admitam negociação, quanto de conflitos que envolvam direitos em que não há obrigatoriedade de preservação. Ressalva-se que o consenso que envolve direitos indisponíveis deve ser homologado por um juiz, mediante oitiva do Ministério Público (BRASIL, 2015b).

Os mediadores judiciais e extrajudiciais devem ser designados por um tribunal e escolhido pelos mediados, respectivamente. Devem ser, obrigatoriamente, graduados há, pelo menos, dois anos e capacitados em escola ou instituição de formação de mediadores, tendo ambas as formações que serem reconhecidas pelos órgãos competentes. Assim como a Resolução nº 125/2010 e o novo Código de Processo Civil (BRASIL, 2015a), a Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) também prevê que os tribunais devem manter e regulamentar cadastros atualizados de mediadores e que cabe a estes requerer sua inscrição para exercer a atividade, além de fixar sua remuneração.

Segundo Cabral (2018), no que diz respeito à mediação judicial, pode haver uma falsa ideia de incongruência entre a Lei nº 13.140/2015 e o CPC (BRASIL, 2015a), uma vez que a primeira estabelece que o mediador não está sujeito à

aceitação das partes, enquanto que o segundo diz o contrário. Para a autora, não há conflito entre as legislações, uma vez que o fato de um tribunal ter um quadro prévio de indicações não exclui a possibilidade de as partes escolherem, via negociação processual, o mediador que atuará no processo.

A Lei de Mediação (BRASIL, 2015b), em consonância com a Resolução CNJ nº 125/2010, dispõe que os mediadores devem se autodeclarar impedidos ou suspeitos de atuar em algum caso, nas mesmas hipóteses legais de impedimento e suspeição aplicadas a juízes. Além disso, o agente de mediação e seus assessores, no exercício dessas funções, equiparam-se, perante a lei, a servidores públicos. Mesmo em se tratando de uma via não tradicional de resolução de conflitos, as partes podem ser assistidas por advogados ou por defensores públicos, desde de que todos os envolvidos tenham acesso a esse recurso. A Norma frisa, ainda, que a mediação deve ser gratuita para pessoas necessitadas.

A Lei nº 13.140 regulamenta, ainda, os procedimentos a serem observados pelo mediador judicial ou extrajudicial nas atividades de mediação, tais como o rito das sessões de mediação, a quantidade e a atuação de mediadores, o tratamento de casos que já constam em curso judicial, as normas para marcação das reuniões e os aspectos temporais envolvidos no processo. Além disso, a referida lei estabelece o marco inicial, que se dará na primeira sessão, e o final, que se dará com a lavratura do termo de acordo. Na hipótese de os mediandos não chegarem a um consenso em relação à disputa, a sessão de mediação deverá ser encerrada, mediante desistência dos mediandos ou por decisão do mediador.

As sessões de mediação, tanto no contexto judicial como no extrajudicial, embora orientadas pelo princípio da informalidade, são regulamentadas pela Lei nº 13.140/2015, frente à necessidade de oferecer às partes, aos profissionais e aos tribunais, parâmetros norteadores para a prática da mediação. Na visão de Santos (2014), por mais necessários que sejam os ritos que envolvem os tribunais, devem ser esclarecidos e dialogados com os sujeitos para minimizar a distância e ampliar as vias de acesso à justiça.

A Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) estende sua aplicação, no que couber, às mediações comunitárias e escolares, e outras. Nesse sentido, a referida lei lança-se como marco legal para as práticas nos contextos comunitários e escolares, cabendo ao poder público a elaboração de políticas que viabilizem e efetivem a

implementação desses meios adequados de resolução de controvérsias e promoção da cidadania.

O Judiciário brasileiro tem buscado, como pode-se depreender dos documentos aqui apresentados, oferecer respostas diferenciadas a situações de conflito, que passam pelo caminho da mediação, o que destitui, por meio da promoção do consenso, o autoritarismo tradicional e o substituiu por um potencial emancipatório dos sujeitos, auxiliando no amadurecimento da democracia brasileira, que passa, obrigatoriamente, pelo empoderamento dos cidadãos.

A mediação de conflitos entre pares, no Brasil, se desenvolveu, de acordo com Coelho (2017), também pela chamada "crise do Judiciário", em que os órgãos de justiça, incapazes de darem conta de tantos processos, viram nessa ferramenta uma saída adequada para o entrave. A autora (COELHO, 2017) acredita, no entanto, que o avanço ainda é modesto, não por ineficiência do Estado ou por falta de vontade de ação por parte da Justiça, mas por causa da "cultura do litígio" existente no país, em que a população tende a judicializar e a acirrar qualquer tipo de conflito, levando o juiz a impor a vontade de uma parte à outra, em vez de promover diálogos para se chegar a um acordo.

Para mudar essa cultura, a autora defende (COELHO, 2017, p. 11) a urgência da renovação do ensino jurídico e da educação em geral, para que os métodos adequados de solução de litígios, e a mediação sendo um deles, estejam inseridos nos currículos das universidades de Direito de todo o país. É preciso, também, uma maior cooperação do Poder Judiciário com a correta aplicação e interpretação das legislações sobre mediação e com o constante incentivo à utilização dessas leis, dentro e fora da sua estrutura (COELHO, 2017). A sociedade também é chamada a empenhar-se nessa mudança de paradigma, auxiliando no fomento de ações com esse foco e na construção de um *modus operandi* que substitua a lógica social da competição e da disputa pelo nexos da cooperação e da paz (COELHO, 2017).

Pode-se notar que uma das "portas" apontadas por Sander e Crespo (2012), a da mediação de conflitos entre pares, encontra fôlego no contexto do Judiciário brasileiro, que tem caminhado no sentido de efetivar as leis existentes que determinam a prática de ações que estimulem ou promovam a prática, como via de



solução de controvérsias, por meio de diversas ações que propõem caminho alternativo ao processo tradicional. Assim como por atividades de capacitação junto a agentes extrajudiciais, munindo-os de conhecimentos necessários para a resolução pacífica e cooperativa de conflitos. Para que o país avance ainda mais na implementação desse modelo, é necessário que a cultura da disputa se transforme em um conjunto de pensamentos e práticas sociais baseadas na pacificidade e na cooperação, com repercussão em toda a sociedade brasileira.

## 2. O pensamento crítico: entre a pedagogia e o conflito

As tensões e os conflitos são características próprias das relações humanas. Não raro, divergências políticas e culturais estão presentes em situações para além da esfera privada dos indivíduos, mostrando sua presença também em relações internacionais e interinstitucionais, que diariamente estampam noticiários em todo o mundo. Historicamente, a experiência humana com a diferença tem gerado conflitos e tem fomentado diversas formas de injustiça, encabeçadas por ideais homogeneizadores, sendo mais frequentes em contextos democráticos.

Essa dificuldade de lidar com a diferença e as tensões resultantes do embate frente à diversidade estão presentes na sociedade e, inclusive, estão enraizadas nas instituições educacionais. Refletindo sobre o contexto escolar, Arroyo (2013) sinaliza que os conflitos têm sido combatidos no afã de silenciar os sujeitos, impondo a educandos e educadores limites e barreiras, na tentativa de ocultar a pluralidade. Considera-se que tais tentativas são demasiadamente perigosas, pois podem perpetuar um estado de acomodação e submissão que, por consequência, acaba por comprometer a diversidade e a autonomia, conforme salienta McLaren (1997).

A “cultura do silêncio”, mencionada por Freire (1998), está presente no modelo de educação bancária, que vê as pessoas como seres de adaptação e ajustamento, contribuindo para a sua passividade, que resulta na perpetuação de um processo de dominação, carregado de ideologias e inúmeras formas de opressão.

Para Arroyo (2013), o contexto escolar carece de propostas que interroguem e desestabilizem os padrões culturais hegemônicos que sufocam e limitam a interculturalidade. Por outro lado, McLaren (1997) acredita que a compreensão da diversidade cultural deve ser orientada pelo senso de justiça social.

Frente à realidade da escola no contexto contemporâneo, é necessário questionar esse processo de silenciamento dos sujeitos no âmbito escolar. Acredita-se que uma mudança de paradigma é possível por meio do pensamento crítico como força transformadora, na medida em que desnuda a realidade e impulsiona educandos e educadores a se reconhecerem como participantes e protagonistas de

suas vidas. Nesse sentido, essas e outras inúmeras contribuições de Paulo Freire (1998; 2011, 2016b) são fundamentais para repensar o conflito, pois representam uma pedagogia viva e dinâmica, que possibilita a construção de um processo de luta e emancipação dos sujeitos, que os leva a perceber criticamente “como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 1998, p. 82). Essa concepção entende o ser humano como um ser em relação com o mundo e com os outros.

O pensamento crítico, essencial na Pedagogia de Paulo Freire, é a força propulsora para a libertação. Para além de um fatalismo e vitimismo diante da realidade, o autor (1998) dá destaque ao ímpeto de transformação e de busca, que se efetiva na inserção crítica dos sujeitos no mundo e possibilita a luta pela liberdade, que não se faz sozinha, mas em solidariedade com os outros.

Nessa perspectiva, Freire (1998; 2011) entende que teoria e prática são indissociáveis, pois a reflexão autêntica pode conduzir à ação, e a ação, quando refletida, constituirá uma verdadeira práxis. Além disso, o paradigma freireano rejeita a ideia de que os saberes sejam neutros. O autor (FREIRE, 2011, 2016b) denuncia que a teoria e a prática que informam as classes dominantes e propagam suas ideias não são as mesmas que conferem expressão às lutas das classes oprimidas. As primeiras visam à domesticação; já as segundas, à libertação. Sendo assim, Freire (1998; 2011) situa o educador como um sujeito político, que pode optar por dois caminhos: reproduzir o pensamento e a dominação hegemônica, ou lançar-se na luta pela libertação das classes dominadas.

Para Chauí (2014), torna-se cada vez mais relevante explorar o conhecimento emancipatório, e, de maneira especial, apropriar-se de seus processos de enfrentamento e superação da crise da modernidade. Além das contribuições de Paulo Freire (1998; 2011), o pensamento de Boaventura de Sousa Santos traduz de forma singular a articulação entre a reflexão teórica e a intervenção prática (CHAUI, 2014). Ao discorrer sobre as novas epistemologias emergentes e sobre o conflito epistemológico entre as denominadas epistemologias do sul, que se contrapõem às do norte, Santos (2013) desenvolve a Ecologia de Saberes, um modo ético, crítico e dialógico de interação com o mundo, que tem como fundamento o respeito e a valorização de todos os saberes existentes.

Santos (2009) propõe um processo educativo denominado Pedagogia do Conflito, alicerçado na aprendizagem dos conhecimentos conflituantes, visando à reestruturação das relações sociais e provocando nos sujeitos a capacidade de se indignar frente à opressão.

Para melhor compreender as contribuições da pedagogia e do pensamento crítico para a fundamentação desta Tese, na primeira subseção, pretende-se dialogar com o pensamento de Paulo Freire para a superação do autoritarismo, do intelectualismo e da falsa consciência sobre o mundo. A segunda subseção é composta pelas contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a compreensão das lutas contra-hegemônicas e da importância da justiça social para a superação dos problemas contemporâneos.

## **2.1 Pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire**

Ao revelar a dimensão libertadora da educação, Freire (1998) inaugura a Pedagogia do Oprimido como prática emancipadora, em que os educandos e educadores ora oprimidos, tomam consciência de sua existência. Este novo saber gera inquietação e questionamento que proporcionam a reflexão crítica sobre a participação dos oprimidos no mundo. Esse exercício é a gênese de um modo de pensar que considera a realidade como um universo dinâmico a ser investigado; um mundo até então ocultado, abrigando questões controversas, ideologias e construções sócio-históricas nem sempre equânimes.

No desvelar da realidade, descobre-se que a dinâmica social que se vive está pautada em relações de dominação, que perpetuam uma classe oprimida sob a submissão imposta pelos interesses de setores dominantes, opressores. Nesse sentido, Freire (1998) afirma que a educação deve cumprir um duplo papel: denunciar a intencionalidade da condição de vulnerabilidade e exploração do oprimido e conduzi-lo à luta por emancipação, que se dará pelo conflito entre saberes. O sujeito crítico e liberto humaniza-se e também humaniza aqueles que o oprimem. Nesse processo, Freire (1998) propõe o despertar de um "homem novo", liberto da opressão sofrida e praticada.

A educação, nessa perspectiva, cumpre o relevante papel de mediadora entre os sujeitos e o mundo, conduzindo-os na descoberta real de sua condição social de oprimidos. Os educadores, em comunhão com os educandos, devem percorrer o caminho da emancipação, tendo em vista que para experimentarem saberes tão profundos e impactantes, é preciso uma orientação conjunta, capaz de resultar na libertação coletiva. Para Gadotti (2003), trata-se de um processo em que os sujeitos desobedecem à lógica dominante, num romper libertador e solidário, sem temer o desligar-se da condição prescrita.

Uma Pedagogia do Oprimido, crítica, como é proposta por Freire (1998), não deve ser uma construção verticalizada, um modelo imposto, mas sim, forjada no seio da classe subalterna, propiciando sua reflexão em torno da opressão que sofre, para que, a partir dela, engaje-se na sua libertação. Ação solidária, de identificação mútua em que os oprimidos rompem com seu antagonista, gera homens humanizados, ao contrário de novos opressores. Segundo Arroyo (2013), o autorreconhecimento dos coletivos populares é condição primeira para que estes assumam o protagonismo de suas vidas, deixando para trás a condição de ocultados.

Para Freire (1998), alcançada a libertação dos oprimidos, a pedagogia deixaria de ser "do oprimido", pois essa relação de forças (opressor-oprimido) já não mais existiria, uma vez que já haveria sido vencida na primeira etapa. O que se teria, então, é a pedagogia dos homens que se lançam em uma luta constante pela sua libertação. Nesse sentido, Gadotti (2003) propõe a manutenção do conflito entre saberes, como medida preventiva ao surgimento de saberes absolutos e extremistas.

Fundamental nesse processo de emancipação é a autolibertação, responsável pelo engajamento do sujeito no processo de permanente libertação. Segundo Freire (1998), esse engajamento requer comunhão dos oprimidos, bem como engajamento crítico no conflito que se trava no mundo e na educação. Ressalta-se que na pedagogia crítica freireana, não se admitem neutralidades, nem tampouco omissões, uma vez que ambas estão incondicionalmente a serviço da ideologia opressora. Charlot (2003) complementa que

É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos,

questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (CHARLOT, 2003, p. 17-18).

O processo de ensino-aprendizagem proposto por Freire (2016a) tem como objetivo principal promover a emancipação dos educandos, compreendendo que a complexa ação de educar não pode ser reduzida a mero condicionamento defendido pelos opressores, uma vez que o objetivo destes é pôr fim ao pensar crítico. Educar deve despertar sonhos e utopias, que são diferentes de ilusões. O processo educativo também orienta-se pela curiosidade participante que gera o pensamento crítico, contestador e libertador.

Nesse sentido, Freire (2016a) ressalta a importância das ações desenvolvidas pelos educadores serem rigorosamente norteadas pela ética; não uma ética ao avesso, mas aquela que promove a dignidade da pessoa humana. Para Freire (2016b), a educação, quando orientada pelos princípios éticos, favorece o respeito, as diversidades e a emancipação, sendo essa via de luta por libertação. Nessa direção, Arroyo (2013) enfatiza que a ética exercida pelos educadores assume a forma de luta por mais autonomia, criatividade, liberdade e pela dignidade dos educandos.

Ensinar, na perspectiva freireana, é lançar-se no universo investigativo do outro e em comunhão com este, experimentar o desconhecido e/ou reinventar o conhecido. Para Freire (2016a), nessa atividade, docente e discente formam um ao outro, e ambos atuam conjuntamente no processo conflitivo dos saberes. Charlot (2003) complementa que ensinar é uma complexa prática social repleta de valores e conflitos que exigem do educador ações políticas, éticas e críticas. "Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação" (FREIRE, 2011, p. 154).

Outra questão fundamental diz respeito à importância de se respeitar e valorizar a diversidade de saberes. Para Freire (2016a), uma educação pautada na cultura e nas experiências dos educandos favorece o desenvolvimento da criticidade e a afirmação da identidade cultural desses sujeitos. Nessa direção, McLaren (2000)

acredita ser necessário criar condições para que os estudantes contem suas próprias histórias, escutem as histórias dos outros e almejem a libertação.

Uma concepção problematizadora da educação também se faz pela compreensão do sujeito sobre a sua condição de ser inconcluso, de ser histórico; frente a esse entendimento, dá-se conta do estado de condicionamento a que está exposto. Somente a partir dessa consciência é que se pode ir além dos determinismos preexistentes, na tentativa de se romper as imposições sociais que, por vezes, oprimem as classes menos favorecidas (FREIRE, 2016a). É necessário, portanto, que os educadores e educandos não reconheçam apenas seu inacabamento; para romperem com uma educação bancária, devem reconhecer que a educação “se re-faz constantemente na práxis” (FREIRE, 1998, p. 84).

A curiosidade e a busca, na pedagogia crítica e emancipadora proposta por Freire (2016a), ganha destaque não só como algo a ser despertado nos educandos, mas também como parte da prática docente. O educador deve ser um sujeito da investigação, da inquietação, da imaginação, da sede por novas vivências de ensino, da busca por inovação. Da mesma forma que deve, também, sem excessos, sondar os educandos, saber escutá-los, dialogar, conhecê-los, pois essa dialogicidade torna os ambientes de aprendizagem democráticos, críticos e, portanto, relevantes.

Uma prática pedagógica que se pretende crítica, de acordo com Freire (1999), deve ser o primeiro espaço de reconhecimento da inexistência de uma neutralidade em qualquer prática social, principalmente na prática educativa, por isso é importante ter em mente que a educação é ideológica. Para Chauí (2006), a ideologia que tem orientado as propostas pedagógicas e os currículos nas escolas é a ideologia a serviço do dominante, direcionada a manter os sujeitos na condição de oprimidos, ocultando destes a intencionalidade do processo educativo.

A pedagogia crítica é dessa forma, uma proposta ousada de rompimento com os paradigmas que norteiam os modelos educacionais vigentes. Acreditar que a escola não é refém dos padrões sociais advindos da ideologia dominante é o ponto chave para fazer das instituições de ensino espaços de autonomia, em vez de centros de controle. Segundo Gadotti (2003), cabe, em primeiro plano, ao educador crítico, questionar a realidade, desvelando a contradição opressor-oprimido,

exercendo a sua tarefa política de provocar conflitos como estratégia pedagógica de libertação.

Conceber a educação como um processo que envolve pacificação, certezas, conceitos fechados e ideias acabadas que precisam ser apenas depositadas nos educandos, segundo Freire (1998), é andar na contramão de uma perspectiva crítica e libertadora. Para estimular a reflexão, a ação e a emancipação dos educandos, importa dar-se o benefício da dúvida, vivenciar as concepções controversas e construir um diálogo aberto acerca do mundo e das explicações correntes sobre os sujeitos e seus contextos sociais. Paraphrasing Freire (1998, p. 87), nenhuma força opressora suportaria se os oprimidos passassem a dizer: “Por quê?”.

Na perspectiva freireana (1998), lança-se o olhar sobre o papel do educador, que não é um modelo essencialista, mas um sujeito sócio-histórico. Pode-se notar que, em um mesmo contexto social, existem educadores que operam sob paradigmas diferentes: uns servindo às classes dominantes; outros agindo em favor das classes dominadas. Uns que se concebem como detentores do saber; outros que se veem como conhecedores de determinado objeto e que devem propiciar tal experiência a seus educandos. Uns que são controladores, se utilizando, principalmente, de metodologias que cumpram esse papel; outros que são libertadores, cuja principal preocupação é levar os educandos a apropriarem-se de métodos próprios para conhecer o mundo.

A distância entre os saberes hegemônicos que o educador deve trabalhar em sala de aula e os ideais revolucionários é um desafio na execução de um projeto crítico de educação. Sabendo disso, Freire, Gadotti e Guimarães (1995) propõem uma estratégia de abordagem dos conteúdos que lance um olhar crítico sobre eles. O educador é obrigado a trabalhar certos temas em sala de aula, mas não é obrigado a dar um enfoque que contribua para a manutenção da ideologia dominante.

Nessa direção, Gadotti (2003) propõe uma pedagogia orientada pelo conflito, em que o educador utiliza-se de uma linguagem própria de seu papel crítico e revolucionário, evidenciando as contradições da educação, ao contrário de camuflá-las, como pretende a educação domesticadora. Para uma mudança de paradigma



na educação, Freire, Gadotti e Guimarães (1995) atribuem a educadores e educandos a condição de importantes mediadores entre a educação e o meio, conduzindo-os a uma formação permanente que os tornem agentes críticos, capazes de interpretar e recriar as semioses que a eles se apresentam, uma vez que de nada adianta estarem em contato com o mundo e fazerem sobre ele uma leitura ingênua. Os educadores, em comunhão com os educandos, devem construir uma cidadania autônoma e revolucionária, alicerçada no diálogo e no conflito.

## **2.2 Saberes do sul e a pedagogia do conflito de Boaventura de Sousa Santos**

As contribuições de Boaventura Sousa Santos têm influenciado diferentes áreas de conhecimento e movimentos sociais, impulsionados por ideais de transformação social e construção democrática (CANDAU, 2016). Acredita-se que, no campo da educação, sua discussão epistemológica sobre a ciência e seu olhar crítico sobre as relações de poder e dominação presentes na sociedade fortalecem discursos em defesa da diversidade de culturas e saberes.

Ao desvelar as relações de poder presentes na sociedade, o referido autor (SANTOS, 2010) propõe a valorização de modelos contra-hegemônicos de interação com o mundo e de entendimento sobre a realidade. Embora esses saberes tenham nascido nos contextos daqueles que são oprimidos pelo cenário global de dominação, não são paradigmas impostos pelos dominadores, como tem ocorrido desde o início da empreitada colonizadora europeia. O autor denomina essa alternativa de Epistemologias do Sul (SANTOS, 2018):

As epistemologias do Sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão. [...] O Sul não é um Sul geográfico, obviamente. É um Sul geopolítico. Isto é, o Sul é o conjunto de países, de grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos ao sistema de opressão, de exclusão [...] (SANTOS, 2018, p. 24).

A dominação sociocultural e econômica que os países desenvolvidos exercem sobre as nações pobres e emergentes caminha através dos séculos, desde o período das colonizações. As nações do norte, na busca por hegemonia, impõem sua cultura, sua religião, seus saberes, e aniquilam modos de vida e de conhecimento alternativos aos seus padrões, o que tem gerado uma profunda e global desigualdade, marcada pela miséria e pela falta de acesso a direitos básicos em países subdesenvolvidos (SANTOS, 2010).

É inegável, para o autor, que há muita diversidade e pluralidade pelo planeta, todavia, o mesmo ressalta que a expressão epistemológica dessa riqueza está aquém de sua vivacidade, pois a tendência que ainda se vê é a convergência para um *status* de unidade intelectual e operacional. Nas tentativas de transformação desse contexto, vê duas tendências: um grupo preocupado em questionar a exclusividade do cânone científico e a singularidade das metodologias, propondo sua relativização e o alargamento de suas fronteiras; e outro com um foco mais externo, visando estabelecer diálogos entre a ciência e outros conhecimentos (SANTOS, 2010).

A hegemonia do norte repercute por todos os campos científicos. As ciências sociais, por exemplo, quando nortecêntricas, compreendem que os países não desenvolvidos são problemáticos, sendo a solução para eles alinhar-se à organização epistemológica, social e econômica praticada nos países desenvolvidos, entendidas como superiores (SANTOS, 2010). O eurocentrismo dessa perspectiva não dá conta de abarcar a diversidade de modos de interação com o mundo existente e não relativiza o significado de bom e ruim, progresso e retrocesso, para diferentes culturas.

Para Santos (2018), as epistemologias do norte ancoram-se na ideia de que os conhecimentos advindos da ciência moderna são os únicos válidos, e que essa forma de entender o mundo é a verdadeira, isto é, a única que reproduz com exatidão a realidade. Utiliza metodologias rígidas de observação dos fenômenos e separação total entre sujeito e objeto, buscando observar rigorosamente as regularidades presentes na natureza e na sociedade, que são registradas, pelos cientistas, em formas de lei. Candau (2016) chama a atenção para a influência desse modo de ver o mundo nos currículos escolares.

Vale lembrar que a crítica tecida por Santos (2018) a esse modelo não imprime nenhum demérito à ciência moderna. O problema que ele ressalta é o fato de esse conhecimento anular o que quer que seja fora de si mesmo, seja a Filosofia, a Teologia, conhecimentos regionais, entre outros. Se o objetivo da ciência é dar aos sujeitos o conhecimento sobre si e sobre a realidade, para que se apropriem do mundo, é necessário flexibilizar sua cartilha, quando esta não contempla determinado contexto. Caso contrário, produz grupos sociais que se sentem à parte do mundo, por não se afinarem aos padrões hegemônicos.

Com base nessa reflexão, Santos (2010) afirma que é importante saber que a existência não se restringe à visão europeia acerca dela, pelo contrário, é plural, múltipla, e, portanto, não cabe em escaninhos teóricos, isso porque visões de mundo mudam de acordo com o tempo e a temporalidade. Por isso, defende a subversão da lógica hegemônica de contração do presente e expansão do futuro, pois essa tendência engole os saberes tradicionais, periféricos, em nome de uma corrida desenfreada dos países para estar à frente de seu tempo. Vê, portanto, a necessidade de uma expansão do presente, para que as culturas dominadas sejam reveladas, conhecidas e respeitadas.

A construção de epistemologias do sul resultaria, segundo Santos (2018), em uma articulação de conhecimentos científicos e não científicos, que ele denomina Ecologia de Saberes, que reúne utopias não credibilizadas, modelos alternativos, construções interculturais, e novas experiências que valorizem a riqueza e a diversidade do mundo presente, que é muito mais amplo do que a epistemologia hegemônica coloca como existente e possível. Ao comentar sobre as epistemologias do sul, Meneses (2008) ressalta a possibilidade de diálogo e comunicação entre culturas, frente ao reconhecimento de diferentes lógicas e formas de pensar. A Ecologia de Saberes objetiva infringir as monoculturas que legitimam e buscam perpetuar o pensamento hegemônico, uma vez que elas invisibilizam, tornam inexistentes o que delas dista.

A Ecologia de Saberes encontra na valorização das pequenas experiências humanas o ponto de partida para o questionamento e conseqüente transformação dos padrões monoculturais que vertebram a realidade hegemônica de dominação. Sendo assim, Santos (2018) propõe que tais padrões podem ser vencidos pelo

alargamento das visões de mundo para fora da Europa e pela interação entre as diferentes qualidades de saberes existentes, exercendo um movimento multicultural contra-hegemônico.

Nesse sentido, a Ecologia de Saberes é, na visão do autor (SANTOS, 2010), uma epistemologia da corrente e da contracorrente, pois, ao mesmo tempo que é facilitada pela compreensão dos cientistas contemporâneos de que apenas o conhecimento científico não dá conta de traduzir o mundo e menos ainda se baseado nos pilares da ciência moderna, esbarra na crença popular nessa ciência, o que se tem mostrado uma realidade difícil de ser transformada. Todavia, os países do sul mostram-se apropriados para o afloramento dessa nova compreensão, uma vez que neles é notada uma crença mais branda no saber científico, por conta de o mesmo estar aliado ao contexto de colonização denunciado por diversos movimentos de resistência que se arvoram nessas nações, que, embora sejam pungentes, ainda são ineficientes em pôr em prática modelos alternativos.

Lutar contra a hegemonia cultural exercida pelos países do norte, segundo Santos (2018), permeia toda a organização epistemológica da Ecologia de Saberes. Romper o absolutismo da ciência moderna pela via do diálogo com outros saberes, com conhecimentos ignorados e desvalorizados, de povos considerados subdesenvolvidos e que não têm como referência o modo europeu de ver e organizar o mundo é o caminho que se encontra para descolonizar o saber emergente e emancipar nações subdesenvolvidas, encorajando-as a pensar autonomamente sobre si, bem como a usar construções teóricas próprias para guiar seu desenvolvimento e sua posição contra-hegemônica.

A miséria e o sofrimento humanos são realidades que vêm sendo vistas como naturais, ao redor do mundo. A negação de direitos, a falta de acesso ao trabalho, a opressão, já não causam mais espanto nos indivíduos, tampouco despertam a luta por condições mais justas de vida. A classe dominante trabalha incessantemente para, sob uma ideia de falsa neutralidade, desideologizar a educação, no intuito de tolher o senso crítico dos sujeitos, impedindo-os de perceberem a máquina opressora que os subjuga, bem como os resultados dessa relação de opressão (FREIRE, 1998).

A Pedagogia do Conflito desenvolvida por Santos (2009) tem como proposta principal contrapor-se à banalização do sofrimento. Para isso, recorre a exemplos de situações conflituosas vividas, com o intuito de quebrar a estabilidade das concepções hegemônicas, bem como provocar os sujeitos a enxergarem que os acontecimentos do presente não são fatalidade, mas são fruto de ações humanas passadas que poderiam ter evitado a violência e a injustiça ou reagido contra isso.

A conflitualidade, no projeto educativo proposto pelo autor (SANTOS, 2009), manifesta-se na forma crítica de diálogo entre conhecimentos, entendendo que este assume formas variadas, uma vez que sempre está aliado a uma prática social e atuando em um campo específico. Para Santos (2009), os conflitos sociais resultam de conflitos epistemológicos, de formas distintas de conhecer o mundo, de explicá-lo e de interagir com ele, por isso a Pedagogia do Conflito propõe a aprendizagem de conhecimentos conflitantes capazes de desnaturalizar as relações sociais e de provocar a indignação frente à exploração.

O âmbito escolar, conseqüentemente, deve ser o espaço primeiro da emancipação, da liberdade, da criticidade, da indignação, das possibilidades, do arbítrio e do questionar o mundo. Educandos e educadores devem poder optar, tirar suas conclusões, fazer suas análises, e elas não precisam ser coincidentes ou definitivas. É importante que o saber esteja aliado à prática e que conhecimentos críticos e não críticos sejam postos na mesma arena de debates. Para tanto, o autor (SANTOS, 2009) elenca três conflitos que devem nortear o processo educativo.

O primeiro diz respeito à aplicação técnica e à aplicação edificante da ciência, que é um conflito no âmbito da aplicação de conhecimentos. A ciência moderna tende a compreender os problemas sociais e políticos como problemas técnicos a serem resolvidos pela neutralidade da técnica científica "infalível", o que só tem acentuado as injustiças sociais. Por isso, o modelo de aplicação técnica da ciência tem a sua credibilidade questionada, seja por inércia ou por má fé: "pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura" (SANTOS, 2009, p. 22).

Santos (2009) propõe que a aplicação técnica da ciência seja posta em conflito com um modelo alternativo no processo de ensino-aprendizagem que compreenda a não neutralidade de quem aplica a ciência, a inadequação de alguns meios de ação e a importância da argumentação na tomada de decisões. Compreendendo isso, o cientista/educador deve comprometer-se em levantar a bandeira dos menos favorecidos, pois estes têm menos recursos reflexivos e argumentativos para iniciar e instrumentalizar sua luta.

Santos (2009) considera importante, ainda, a valorização das visões emergentes acerca da realidade e o diálogo dessas com o saber científico, uma vez que agir sob o paradigma hegemônico contribui para o autoritarismo e dificulta o diálogo; o trabalho com a ética e com a política; a formação de sujeitos socialmente competentes, isto é, que sejam críticos, conhecedores dos seus direitos, e que saibam como se dedicar à luta por sua emancipação.

A Pedagogia do Conflito (2009) torna o enfrentamento entre o modelo de aplicação técnica e o modelo de aplicação edificante um dos pontos mais relevantes do processo de ensino-aprendizagem. Nela, educadores e educandos devem ser estimulados a refletir sobre essas duas perspectivas e imaginar a repercussão social da adoção de cada uma delas em situações específicas. Dessa forma, o espanto e a indignação sobre a realidade vivida serão despertados, pois os educandos compreenderão que a forma de vida que se tem resulta de escolhas justas ou injustas de indivíduos ou grupos sociais.

O segundo conflito proposto por Santos (2009) questiona o conhecimento a ser trabalhado na escola, compreendendo que a ciência moderna tem reinado absoluta nesse contexto, ancorada no que o autor denomina de racionalidade metonímica, forma de pensar a ciência guiada sobre os trilhos da ordem. Partindo desse princípio, as compreensões acerca do todo sempre são suficientes para explicar, também, as partes que o compõem, sob uma pretensa suposição de homogeneidade no que diz respeito à realidade das coisas (SANTOS, 2003a). As partes, mesmo que se modifiquem, que alterem seu movimento, não seriam capazes de alterar o *status* do todo. Essa organização racional afina-se perfeitamente ao projeto globalizante do capitalismo hegemônico, que visa justamente moldar o

mundo sob uma única forma de pensamento, de produção, de prática e de organização social (SANTOS, 2009).

Uma ciência edificante deve compreender, na verdade, que cada parte é de suma importância para o entendimento acerca do todo, uma vez que esse é um conjunto composto por essas partes. Para Santos (2003a), o todo produzido pela racionalidade da ciência moderna nada mais é do que uma das partes que é elevada à posição de referência para as demais. Sendo assim, o que o rolo compressor da globalização prega, sob uma falsa neutralidade, como padrão epistemológico, como práxis pedagógica, como papel da escola, entre outros, nada mais é que uma das formas, a hegemônica, de pensar, de ensinar, de organizar os ambientes de aprendizagem, que tem perdido forças, pois nem sempre alcança os bons resultados que promete, e, além disso, outros paradigmas epistemológicos têm contrariado seu rigor e sua objetividade (SANTOS, 2009).

A tendência atual é de substituição desse por outro paradigma, que ainda se encontra em construção, a que Santos (2009, p. 27) chama "um conhecimento prudente para uma vida decente", que busca ir ao início da formação da ciência moderna, para revelar que ela nasce com objetivos controladores, em vez de emancipadores. O conflito que há de se estabelecer, portanto, é justamente este: entre conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação. A predominância tem sido alcançada pelo primeiro, por isso grupos hegemônicos dominam o saber e ditam o que é conhecimento e o que é ignorância (SANTOS, 2009).

O terceiro conflito epistemológico dá-se entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo. O autor (SANTOS, 2009) ressalta que esse seria o conflito mais profundo de sua proposta pedagógica, uma vez que rompe de fato a fronteira do eurocentrismo. Além de epistemológico, o embate é cultural, haja vista que o domínio europeu tem subjogado muitas formas de pensamento e de organização alternativas. Sobre isso, a educação tem se dividido em duas tendências de abordagem: uma que agrava o conflito cultural e outra que busca o fim dessa relação de forças.

A supremacia do ocidente, embora seja um paradigma difícil de ser rompido, está posto sobre um conflito que, de certa forma, mina sua unidade. O mundo ocidental convive com uma relação de forças bastante intensa entre ideais autoritários, como o nazismo e o fascismo, e modos mais democráticos, com ênfase na garantia de direitos, contudo ambos tendem a ignorar e desvalorizar tipos de pensamentos que não cabem em suas perspectivas (SANTOS, 2003b). Tendo em vista a fragilidade de seus fundamentos, que são conflituosos, a hegemonia discutida ganha território sob forma de forte imposição, uma vez que suas contradições não resistiriam a questionamentos, a debates francos e efetivos.

Transformar a sociedade sem passar pelo questionamento das visões de mundo é uma ação perigosa; há diversos exemplos de tentativas que só geraram violência, destruição e silenciamento para todas as culturas e povos que não se conformam à compreensão hegemônica. Além disso, as mudanças que não surgem da transformação de princípios levam sobre si a antítese da estagnação. É necessário, portanto, iniciar a luta contra-hegemônica superando as ideias que subtraem o mundo, diminuindo a riqueza e a pluralidade que nele existem (SANTOS, 2018).

O projeto educativo emancipatório tem de cumprir o papel de encontrar um ponto de equilíbrio na condução do conflito cultural entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo, propiciando sempre uma comunicação eficiente entre os sujeitos. Torna-se relevante expor essa conflitualidade existente, pois o modelo hegemônico insiste em negá-la. Além disso, os espaços pedagógicos devem ser multiculturais, dialogados. Colocar isso em prática é tarefa difícil, problemática, que necessita da superação de inúmeros obstáculos, mas trabalhar o multiculturalismo é fundamental para a superação da opressão sofrida pelos países subdesenvolvidos (SANTOS, 2009). Candau (2016) ressalta a importância do questionamento à lógica dominante nos processos educativos, como pressuposto fundamental para a superação da lógica padronizadora, homogeneizadora e universalista herdada pela escola. Nesse ínterim, Moreira e Candau (2003) acreditam que o grande desafio da escola “[...] consiste em abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas [...]” (p. 161).



Em defesa de uma ressignificação da profissão docente na contemporaneidade frente ao trabalho com a diversidade, Candau (2012) concebe os professores como agentes socioculturais, na medida em que impulsionam o crescimento pessoal e social dos alunos, ampliando horizontes e experiências, favorecendo oportunidades de diálogo com diversos saberes, valorizando e respeitando as diferenças, construindo vínculos com os diferentes atores, entre outras ações.

A Pedagogia do Conflito, em síntese, centra-se na desestabilização da epistemologia dominante e no desvelamento da realidade de dominação existente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Encontra, também, nos modelos dominados desde o início da empreitada colonizadora europeia, novas formas de conhecer e de interagir. Sendo assim, a educação é posta a serviço da diversidade e da justiça social e cognitiva.

### **3. Mediação de conflitos no contexto escolar**

As relações não podem ser analisadas sob um viés simplista. Elas constituem uma teia multiforme, que é formada por diferentes sujeitos, mediados por inúmeras influências, como o contexto sociocultural e histórico e as relações de poder presentes na sociedade. Dadas as reais condições de existência dos seres humanos, percebe-se que essa teia não é constituída apenas por indivíduos que interagem de forma igualitária e harmônica. Pelo contrário, nela se fazem presentes reações desiguais e forças opressoras, que geram forças de resistência. Não raro, essas relações que revelam formas diversas de pensar e viver a realidade, que culminam em conflitos.

A sociedade é organizada em estruturas e instituições que impõem formas previamente concebidas de interação, e em classes sociais que se enfrentam, o que gera conflitos irreduzíveis, mal-entendidos, tensões pessoais ou dificuldades de comunicação (CHARLOT, 2003).

A escola, como uma instituição social, é formada por relações e por sujeitos que apresentam diferentes culturas e distintos modos de conceber o mundo. Desse modo, também constitui um contexto permeado por situações de conflito e discordâncias. Essa realidade tem ganhado notoriedade na mídia jornalística e nas discussões acadêmicas, sobretudo quando ocorrem atos de violência explícita, que preocupam e mobilizam a sociedade em geral. Frente às suas demandas, a escola abriu espaço para a mediação de conflitos, na tentativa de alcançar soluções para os entraves demarcados pelas contendas, desavenças e comportamentos hostis.

A mediação de conflitos surge exatamente como tentativa de alcançar a via mais adequada para a resolução das questões oriundas dessas relações divergentes que estão presentes em qualquer contexto social, com a promessa de celebrar democraticamente a pacificação de questões antagônicas. No contexto escolar, a mediação se desenvolveu por influência das práticas oriundas do judiciário e de algumas experiências no âmbito social.

Cabe ressaltar que a mediação de conflitos entre pares repercute de maneiras diferentes, dependendo da esfera em que ocorre, já que o contexto em que se insere é que vai determinar a forma de sua aplicação (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011). No âmbito do judiciário, é utilizada como saída para o

descongestionamento do sistema ou como opção ao serviço jurisdicional. Na esfera comunitária, atua na manutenção dos laços de solidariedade mínima entre os cidadãos, considerando que as situações de disputa dificultam a convivência em bairros, empresas, condomínios, entre outros.

No que diz respeito à mediação escolar, sabe-se que as primeiras experiências tiveram início na década de 1980, nos Estados Unidos. Ao longo do tempo, vêm contribuindo de forma significativa para a pacificação das relações vivenciadas nas escolas, contribuindo para que as mesmas cumpram seu papel social destinado à construção, à discussão e à aplicação de novas propostas que visam atingir a realidade, provocando transformações (SANDER; CRESPO, 2012).

A inserção da mediação no âmbito escolar traz muitos benefícios, pois conscientiza os educandos de que a existência de conflitos é inevitável. Ao mesmo tempo, mostra a importância da aquisição de habilidades necessárias para as relações e para o encontro frente ao conflito, sempre baseadas no respeito à diversidade. Além disso, o educando necessita compreender que o contraditório nem sempre é negativo; ao contrário, pode significar um movimento de interação social que resulta em avanços nas relações entre sujeitos diferentes, ao favorecer sentimentos de cooperação e fraternidade que aumentam o senso crítico e o autoconhecimento desses alunos, na medida em que são convidados a assumir o protagonismo na resolução dessas questões.

A mediação também mostra-se eficaz quando se leva em conta o poder que ela exerce, segundo Chrispino e Chrispino (2011), de melhorar a qualidade das relações entre docentes, discentes, funcionários, dirigentes da escola, o que desencadeia um desenvolvimento assertivo do clima institucional, tornando o ambiente muito mais apropriado e receptivo às atividades de natureza pedagógica. Favorece, também, o desenvolvimento de sistemas organizados para gerir conflitos e prevenir a violência.

É importante registrar que os termos conflito e violência podem, à primeira vista, parecer sinônimos, mas, efetivamente, não são. Na verdade, a má condução do primeiro pode desencadear o segundo. Na visão de Chrispino e Chrispino (2011), a violência consiste na negação do respeito e do diálogo. Já o conflito, para Charlot

(2003), é algo inevitável no contexto das relações sociais; faz parte dele. O autor (CHARLOT, 2014), indo além, destaca que lutar contra eles seria acabar com a própria vida. Dessa luta, em vez de dimanar uma realidade viva e pacífica, decorreria uma cultura de morte e silêncio, de contenção das possibilidades dos indivíduos.

O que se objetiva, portanto, com a implementação da mediação escolar, não é pôr fim aos conflitos, mas proporcionar que sejam encarados como oportunidade de promoção e de fortalecimento da diversidade e da pluralidade cultural brasileira. É necessário que ela represente uma proposta pacífica, horizontal e democrática, que resulte em diálogo. Dessa forma, interrompe-se o ciclo de atitudes violentas, gerando avanços nas relações culturais, o que é enfatizado por Chrispino e Chrispino (2011) e Rodrigues (2016).

Para melhor compreensão dos embates na escola e convivência com os mesmos, é essencial compreender o seu entorno e a sua história. Nesse sentido, Candau *et al.* (2014) ressalta que, com a universalização do acesso à educação, por exemplo, a escola passou a receber uma diversidade muito grande de estudantes, exigindo dela uma reorganização de suas vivências, a fim de se cultivar uma atmosfera de respeito e harmonia na diversidade, em vez de reproduzir passivamente a forma violenta com que as diferenças são tratadas afora dela.

O professor, nesse âmbito, é um dos profissionais de quem mais se exige habilidades e competências para, de alguma forma, conduzir essas relações dentro da escola. Os docentes são tradicionalmente responsabilizados pelo suposto descontrole sobre as interações ou pela incapacidade das instituições de ensino lidarem com a multiplicidade, com a diversidade e com os dilemas que chegam até elas. Imersos nessa espécie de crise e levando sobre si esse fardo, educadores passam a desconhecer sua identidade profissional, já que percebem que a simples função de ensinar os conteúdos formais não é suficiente, não dá conta de levar o educando a um verdadeiro aprendizado e, menos ainda, de provocar melhorias no contexto de sua escola e na vida dos seus discentes.

Charlot (2014), ao analisar tal conjuntura tensa e difícil, sustenta que o professor, com seus valores e interpretações, deve ressignificar sua identidade,

assumindo que o exercício de sua profissão é uma prática complexa, dotada de conflitos que exigem dele posições éticas e políticas para que se firme como mediador frente a essas questões. A partir de então, também será capaz de ressignificar a identidade dos valores postos em xeque pela atual realidade escolar, bem como as interpretações contraditórias e impetuosas sobre esses inúmeros aspectos. Arroyo (2013), em concordância, assevera que essa tarefa se impõe a todos os níveis de organização da escola, no esforço de compreender saberes que reconheçam a importância de grupos que não são reconhecidos pelo discurso oficial e, a partir disso, em vez de promover uma conformação desses setores a conhecimentos que os subjuguem, produza pedagogias que os vejam como sujeitos sociais e os forme intelectual, cultural e politicamente.

O conflito, em suma, é uma característica natural das relações sociais e só se torna problemático quando é tratado de forma violenta pelos que dele compartilham. Sua resolução via mediação entre pares se apresenta como um caminho democrático e pacífico e tem sido adotada por diversos setores da sociedade. Observa-se que vem do judiciário a inspiração para que a escola comece a trilhar o caminho em prol da desjudicialização das relações humanas. A escola, inserida nessa tendência, passou a incorporar a proposta, o que demandou um amplo movimento de abertura da instituição, bem como a ressignificação do papel dos educadores e educandos. Acredita-se que estes devem ser reconhecidos como protagonistas de suas vidas e do processo dinâmico de aprendizagem.

Para melhor compreensão da trajetória da mediação escolar, na próxima subseção será retratado um breve histórico da mediação no âmbito internacional e as suas influências no contexto brasileiro. Posteriormente, serão apresentadas informações relevantes sobre a mediação escolar no Brasil a partir do seu recente percurso de experiências pioneiras.

### **3.1 Mediação escolar: contribuições internacionais**

O percurso histórico da mediação escolar no cenário internacional pode ser considerado recente, quando comparado à trajetória da educação formal, todavia ambas encontram-se inseridas no mesmo contexto, onde são desafiadas a

apresentar respostas às tensões que, nas últimas décadas, têm desestabilizado a instituição escolar. Para Schnitman e Littlejohn (1999), tais tensões decorrem da complexidade das relações e da incapacidade da sociedade em reconhecê-las.

A democratização do acesso à escola, segundo Arroyo (2017b), mudou completamente a natureza e a razão social dessa instituição, revelando sua fragilidade pedagógica, uma vez que seu modelo de educação não contemplava as especificidades dos sujeitos pertencentes às classes populares de maior vulnerabilidade, nem tampouco suas diversidades. Ainda de acordo com o autor, esses sujeitos que antes eram ocultados, agora reivindicam e afirmam suas presenças na escola, tornando-a lugar de convívio, logo, de conflitos.

Nesse contexto, é natural que a mediação seja vista como estratégia adequada para elucidar as tensões provenientes da diversidade, pois é pensada sob o paradigma do diálogo, da cooperação e do respeito. Para Torremorell (2019), a mediação não deve ser reduzida a uma abordagem técnica ou a uma alternativa às medidas judiciais, mas compreendida como um complexo e dinâmico mecanismo de transformação social, em que os conflitos são ressignificados e produzem mudanças que viabilizam novas realidades.

Na visão de Beleza (2009), a mediação escolar conta com uma considerável popularidade no cenário internacional, enquanto no Brasil encontra-se em processo de afirmação. Nesse sentido, antes de explorar o universo das experiências brasileiras, faz-se necessário conhecer as iniciativas, práticas e políticas que influenciaram e nortearam o surgimento desse paradigma no contexto da educação nacional. De acordo com Barbosa (2004), essa revisão viabiliza uma adequada leitura da mediação no contexto atual.

Acredita-se que as primeiras iniciativas em mediação de conflitos com vistas ao contexto escolar foram desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos da América (EUA), sob a influência doutrinária da *Alternative Dispute Resolution* (ADR) e seus satisfatórios resultados no âmbito judicial e comunitário. Segundo Heredia (1999), a experiência norte-americana em mediação escolar foi protagonizada por educadores, mediadores comunitários, pesquisadores, estudantes e seus familiares que, inconformados com a violência intramuros da

escola e com o descaso governamental, criaram programas e associações destinados ao ensino das técnicas de resolução de conflitos, à formação de mediadores escolares e à promoção da paz e dos direitos humanos. O quadro a seguir apresenta algumas dessas iniciativas, seus fundadores e principais objetivos, conforme Heredia (1999):

**Quadro 1 - Iniciativas pioneiras norte-americanas**

| Programa  | Instituído em | Fundadores   | Objetivo   |
|---|---------------|--|--|
| <i>Teaching Students to be Peacemakers Program</i>        | 1972          | Pesquisadores da Universidade de Minnesota.  | Fortalecer as relações estudantis e a controvérsia acadêmica, utilizando-as como oportunidade de aprendizagem das técnicas de negociação e mediação. |
| <i>Educators for Social Responsibility</i>                | 1981          | Pais e educadores.   | Promover a educação e a cultura de paz e a formação de multiplicadores.  |
| <i>Conflict Resolution Resources for School and Youth</i> | 1982          | <i>Community Board</i> e centros de mediação comunitária.                              | Elaborar propostas curriculares e modelos de mediação a serem trabalhados da educação infantil ao ensino superior.                                   |
| <i>Resolving Conflict Creatively Program</i>              | 1985          | <i>New York City Board of Education</i> e <i>Educators for Social Responsibility</i> . | Desenvolver, de forma criativa e inovadora, técnicas de resolução de conflitos.  |
| <i>Conflict Resolution Education Network</i>              | 1995          | Mediadores comunitários e ativistas sociais.   | Promover a cultura de paz e a responsabilidade social.   |

Fonte: Quadro produzido pelo autor conforme Heredia (1999, p. 36-40).

Para Chrispino e Chrispino (2011), apesar de essas iniciativas serem independentes e demonstrarem consideráveis diferenças no tocante aos métodos, saberes, cultura e temporalidade, juntas formam uma rede precursora da mediação escolar no cenário internacional. Torremorell (2019) assevera que a implementação de programas de mediação exige aprovação da comunidade escolar, bem como demanda estudo, planejamento, dedicação e compromisso ético, buscando, assim, assegurar a qualidade e consistência dos resultados, evitando possíveis distorções.

Dentre as técnicas utilizadas na mediação escolar, destaca-se a negociação baseada em princípios, considerada uma das mais populares, criada na Universidade de Harvard (EUA) como via alternativa à forma convencional. Esse novo método favorece a mudança de hábitos, a compreensão dos sentimentos e redireciona os méritos na complexa e colaborativa tarefa de alcançar a solução comum. A lógica do ganha e perde é substituída pelo ganha-ganha, ou seja, torna-se viável conquistar o que se deseja sem violar a ética, de igual modo que o resultado justo seja digno para todos.

Na visão de Fisher, Ury e Patton (2014), a negociação baseada em princípios requer total domínio metodológico e foco nas pessoas por parte dos mediadores, que, na condução prática da negociação, devem separar as pessoas dos problemas; concentrar nos interesses e não nas posições; gerar opções de ganhos mútuos; e utilizar critérios objetivos. Para Guilherme (2016), as estratégias de negociação são fundamentais no exercício da mediação, todavia, quando utilizadas pelos mediadores, a aplicação das mesmas fica limitada à condução, auxílio e favorecimento da comunicação.

Na mediação escolar, assim como em outros contextos, a prática da autocomposição e a atividade da negociação são constantemente estimuladas, assim como educandos e educadores são encorajados a dirimir suas disputas. No entanto, Torremorell (2019) ressalta que mediação não é a mesma coisa que negociação, uma vez que tratam-se de dois mecanismos distintos de resolução de conflitos com objetivos e métodos próprios. O que se admite é o adequado uso das técnicas de negociação como instrumento facilitador da mediação.

Para Six (2001), a mediação defendida pela cultura norte-americana demonstra, em geral, conservadorismo e superficialidade, tendo em vista sua preocupação com a célere solução do conflito para que o *status quo* seja preservado. Como alternativa, o autor propõe a adoção de estratégias que estimulem a reaproximação criativa e contínua das pessoas. Segundo Fernandez (2017), é basilar que a filosofia escolar esteja em harmonia com a solidariedade, com o respeito e a ética, valores que fortalecem a comunicação, enriquecem a convivência e tornam o clima escolar mais propício à cultura de paz.



A Comunicação Não-Violenta (CNV), abordagem desenvolvida por Marshall Rosenberg, consiste numa metodologia facilitadora da cultura de paz e apropriada à prática da mediação. No âmbito escolar, segundo o próprio Rosenberg (2003b), a partir de uma proposta de educação enriquecedora para a vida, a CNV oferece uma maior compreensão sobre as habilidades de comunicação e afirma a interdependência entre os seres humanos, pela via das relações. Ampliando o olhar sobre os sentimentos e as necessidades que motivam as pessoas, o autor propõe a possibilidade de transformar o automatismo da linguagem, muitas vezes carregado por ideologias de dominação e violência, em expressões conscientes, honestas e claras. Ao mesmo tempo, a modificação da escuta desatenta em atitudes de respeito, atenção e empatia para com o outro. A partir das contribuições de Rosenberg (2003a; 2003b), a comunidade escolar seria levada a perceber com maior clareza as suas ideias e intenções, bem como a entender melhor as pessoas que nela estão inseridas.

Para Rosenberg (2003a), a CNV, embora apresente princípios e seja composta por algumas etapas, não objetiva ser um modelo pronto. Ao contrário, parte da ideia de transformação coletiva da realidade, pela via de novos valores, pela busca de atitudes que enriquecem a vida, ou seja, pela via de uma comunicação não-violenta, que conecta as pessoas. Nesse sentido, Fernandez (2017) enfatiza a necessidade da mediação ser um processo aberto, criativo e participativo, uma vez que não cabem nesse paradigma imposições e modelos prontos.

Destaca-se que a mediação escolar posta em prática nos Estados Unidos exerce grande influência no âmbito internacional. Seus programas de mediação têm sido reproduzidos em outros países, assim como suas universidades têm recebido pesquisadores e educadores de diferentes nacionalidades para aprimorarem seus conhecimentos na referida área. No entanto, constata-se que a experiência norte-americana baseia-se em ações não governamentais, deixando considerável lacuna no que diz respeito à participação estatal na implementação da mediação escolar como política pública de educação. Nessa esfera, a Argentina possui consistente modelo de política pública destinada à promoção da mediação, sobretudo no contexto escolar.

A mediação argentina tem como marco legal a Resolução nº 479/1997, que institui a Escola Nacional de Mediação no país, com vistas à articulação de políticas de formação de profissionais de diversos segmentos governamentais e não governamentais. Dessa forma, intensificam as ações na busca por condições adequadas para efetiva promoção dos meios alternativos de resolução de conflitos, dentre as quais destacam-se o melhoramento do acesso à justiça e a redução dos indicadores de violência, essa última concentrando esforços no contexto escolar a fim de alcançar adolescentes e jovens, inserindo os mesmos numa educação para a paz.

Ainda em 1997, o Conselho Federal de Educação argentino mobilizou-se para a adoção da mediação de conflitos entre pares no sistema educacional do país. Em 2004, com a criação do Programa Nacional de Mediação Escolar pelo Ministério da Educação, toda a rede de ensino foi conclamada a comprometer-se com a implementação do referido programa, objetivando o fortalecimento das relações, a prevenção da violência e a promoção da democracia, da paz e dos direitos humanos. De acordo com García Costoya (2004), um dos maiores desafios do programa de mediação argentino é romper com a educação disciplinadora e tradicional imposta no passado pela ditadura militar. Para tanto, essa nova proposta carece de investimentos na formação e na valorização de docentes, gestores e demais profissionais da educação. Em relação à formação, esta deve contemplar técnicas consensuais e colaborativas de negociação e mediação.

Segundo Torremorell (2019), a mediação escolar deve ser considerada, em primeiro plano, como processo educativo, exigindo, dessa forma, uma maior observância dos métodos e conteúdos que compõem a formação dos mediadores, sendo estes professores ou estudantes. Nessa direção, García Costoya (2004) enfatiza a prioridade do programa de mediação argentino em capacitar os estudantes mediadores, uma vez que os mesmos serão protagonistas da autocomposição de suas controvérsias e multiplicadores da cultura de paz, não só no contexto escolar, mas também na sociedade.

Nas escolas argentinas, os estudantes são encorajados a atuarem como mediadores. Recomenda-se que, na prática da mediação, os mesmos desempenhem suas atividades preferencialmente em pares, eventualmente

podendo ser acompanhados por professores mediadores. Nesse sentido, García Costoya (2004) afirma que essa integração entre docentes e discentes é fundamental para o êxito do programa, devendo ser consolidada ainda na fase inicial, uma vez que se trata de um processo coletivo, colaborativo e democrático.

Na cidade autônoma de Buenos Aires, desde 2009, a mediação escolar conta com uma regulamentação complementar, tornando sua aplicação mais eficiente na rede de ensino da referida região. A Lei nº 3.055/2009 institui o sistema integral de mediação escolar e busca viabilizar a implementação de métodos cooperativos e pacíficos de abordagem de conflitos, envolvendo todos os sujeitos da comunidade educacional. De acordo com a mencionada Lei (BUENOS AIRES, 2009), o sistema integrado de mediação escolar é composto pelo conjunto de princípios, normas, órgãos, práticas e instrumentos que promovem e asseguram o tratamento dos conflitos no âmbito escolar.

O exemplo do sistema integrado da mediação da cidade autônoma de Buenos Aires demonstra o quanto as políticas públicas de mediação na República Argentina são descentralizadas, estimulando a participação de todas as instâncias governamentais. Acrescenta-se, ainda, que tais políticas estão abertas à colaboração de outras instituições. Segundo Torremorell (2019), a mediação escolar exige o comprometimento do poder público com princípios éticos e democráticos que favoreçam a participação de todos, uma vez que sem a participação destes a mediação é reduzida a mais um processo vazio e arbitrário.

Cabe também explicitar a importância da mediação social francesa, tendo em vista sua considerável interação no âmbito internacional, dialogando com a União Europeia e com países como o Brasil. As primeiras iniciativas nessa abordagem, segundo Six (2001), foram efetivadas na década de 1990 sob a coordenação da associação *Les Messagers*, que desenvolvia suas atividades junto às populações em situação de vulnerabilidade, na região urbana da França.

Para Petitclerc (2002), um dos grandes feitos desse movimento foi priorizar a capacitação de jovens visando à promoção dos direitos humanos e à vida em comunidade. As ações da *Les Messagers* ganharam o reconhecimento governamental, passando a incentivar a formação dos mediadores sociais que

atuavam nas áreas de prevenção e mediação de conflitos culturais/sociais. De acordo com Beleza (2009), a mediação social na França rege-se pela Lei nº 710/2003, inserindo os mediadores na política de orientação e proteção das cidades, ainda que a mediação judicial já contasse com regulamentação legal.

A atuação do mediador social destina-se, no geral, segundo Petitclerc (2002), a favorecer o restabelecimento dos vínculos sociais através da acolhida, escuta e orientação das pessoas, bem como promover os direitos e a cidadania das mesmas. Ressalta-se que, na perspectiva da mediação social francesa, a mediação escolar consiste na ação dos mediadores sociais na escola, interagindo com estudantes, professores e comunidade. Para Fernandez (2017), a mediação possibilita diferentes abordagens que, quando bem orientadas, compartilham os mesmos fins, ou seja, a paz e a dignidade da pessoa humana.

Verifica-se que as propostas de mediação escolar apresentadas nesta subseção, ao mesmo tempo que diferem em relação às vias e às estratégias de implementação, aproximam-se e complementam-se num modelo a ser construído. Sob a influência dessas propostas, o Brasil demonstra ser o território apropriado para essa junção, uma vez que, segundo Barbosa (2004), tais experiências já promovem um diálogo intercultural no cenário brasileiro.

### **3.2 Mediação escolar à brasileira**

*“Dois fatos impressionam na educação brasileira, a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade” (RIBEIRO, 2018, p. 19).*

A complexa e desafiadora situação da educação brasileira, enfatizada na fala de Darcy Ribeiro na década de 1990, demonstra com clareza o cenário em que a mediação escolar começa a ser pensada como alternativa às tensões e conflitos no âmbito nacional. Esse período, marcado pela democratização do acesso à escola, segundo Saviani (2017), registra consideráveis avanços em termos quantitativos, todavia, qualitativamente, evidenciaram-se perdas significativas, motivadas em parte pelo descaso governamental.

Desde então, o universo escolar e suas questões controversas figuram nas pautas das discussões. Para Candau (2011), nessas só há um consenso, a emergencial necessidade de reinventar a escola, seus métodos, currículos, espaços e práticas. No entanto, em relação às especificidades destes últimos, não existem entendimentos, por tratarem-se de áreas de disputas hegemônicas. Para Arroyo (2013), no centro das tensões estão os estudantes pertencentes às classes populares, que são "objetos" de uma disputa reversa, ao mesmo tempo em que lutam por mudanças e emancipação.

É nesse cenário que as primeiras iniciativas na perspectiva da mediação escolar são experienciadas no país, ainda que de forma isolada e modesta, orientada pela intuição e vontade de seus desenvolvedores. Para Chrispino e Chrispino (2011), os conhecimentos técnicos só começam a nortear efetivamente a prática dos mediadores no contexto escolar quando iniciam-se as primeiras formações em mediação no Brasil, ainda que estas fossem destinadas aos mediadores judiciais.

No âmbito nacional, a mediação escolar, a exemplo da mediação judicial, recebe a influência de modelos internacionais, que, na visão de Barbosa (2004), são duas vertentes: a mediação de conflitos (norte-americana) e a mediação social (francesa). Ambas inspiraram iniciativas pioneiras, ainda em atividade no Brasil, todavia a proposta norte-americana tem sido a mais adotada, e vem alcançando importante popularidade (BELEZA, 2009; CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; RODRIGUES, 2016).

A mediação escolar no Brasil ainda não possui uma regulamentação específica, fato que provoca considerável insegurança em educadores e gestores, da mesma forma que pode ocasionar distorções relativas à sua implementação. Para Candau *et al.* (2014), os educadores devem ser encorajados a desenvolverem estratégias criativas que promovam o respeito e o diálogo no contexto educacional, favorecendo a criação de práticas inovadoras de mediação adequadas às diversidades presentes nas escolas.

Na visão de Chrispino e Chrispino (2011), a mediação escolar no cenário nacional tem sido associada à prevenção da violência e da indisciplina, de modo

especial em estudos e pesquisas no universo educacional, contribuindo para a propagação da mediação nas escolas. Torremorell (2019) assevera que a mediação não pode ser pensada sob o prisma da culpabilidade, nem tampouco admitir enquadres dominados pelo binômio certo/errado.

Segundo Arroyo (2013), a escola insiste em perpetuar o pensamento hegemônico das pedagogias tradicionais, que classificam como violentas e indisciplinadas as manifestações culturais e as vozes de resistência dos educandos que se afirmam como sujeitos sociais. Por outro lado, Freire (1998), ao defender a afirmação dos sujeitos como protagonistas de suas escolhas, considera violência a opressão, ou seja, toda forma de impedir e negar o pensar crítico dos sujeitos.

Nessa direção, Charlot (2003) alerta para o papel da educação mediante as tentativas de negação do conflito:

A vida social é tão feita de conflitos quanto de cooperação, e só as sociedades mortas, ou as sociedades que camuflam as divergências sob uma harmonia e uma unidade abstratas entre pessoas, negam o conflito. Pedagogicamente, isso significa que a educação deve ser, ao mesmo tempo, preparação para a cooperação e para a luta... (CHARLOT, 2003, p. 362).

Ao recomendar a mediação escolar a educadores, Candau *et al.* (2013) alerta que trata-se de uma estratégia de promoção dos direitos humanos e não de silenciamento. Dessa forma, a defesa da dignidade dos sujeitos precede todos os princípios da mediação e deve conduzir os mediadores a uma abordagem crítica, questionando e problematizando a realidade, que, na visão de Flores (2009), parte do pensar nas lutas pela dignidade da pessoa humana.

Na visão de Fernandez (2017), o engajamento da comunidade escolar nos programas e projetos de mediação escolar é fator determinante para sua efetividade, tendo em vista que tais ações não se sustentam em relações verticais. Para tanto, recomenda-se a comunhão libertadora defendida por Freire (1998), pois, sem esta, sobrarão os discursos vazios e as escutas descompromissadas de sempre.

No Brasil, destacam-se três experiências pioneiras em mediação no contexto escolar, sendo duas de repercussão nacional, o projeto “Estudar em Paz: mediação

de conflitos no contexto escolar” e a campanha “Conte até 10 nas escolas”, e outra no estado de São Paulo, denominada Sistema de Proteção Escolar, conforme apresenta o quadro abaixo:

**Quadro 2 - Iniciativas pioneiras brasileiras**

| Iniciativa  | Ano de implementação | Instituidores                                  | Objetivos  |
|---|----------------------|--|--|
| Projeto Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar | 2009                 | Instituto Pró-Mediação e NEP/ UNB              | Formar mediadores nas escolas do ensino médio da rede pública.   |
| Sistema de Proteção Escolar - SP                                  | 2010                 | Secretaria Estadual de Educação                | Planejar e executar ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. |
| Campanha "Conte até 10" nas escolas                               | 2012                 | Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) | Promover o diálogo, o respeito e a cultura de paz no âmbito escolar.                                     |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma das primeiras iniciativas em mediação escolar no cenário nacional foi o projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, tendo iniciado suas atividades em 2009, dedicadas à formação de mediadores nas escolas do ensino médio da rede pública do Distrito Federal. Fruto da iniciativa conjunta e voluntária do Instituto Pró-Mediação e do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), essa proposta objetivou promover a educação para a paz e os direitos humanos, pela via da mediação social. A partir de 2010, buscando ampliar e efetivar suas ações, tornou-se projeto de extensão de ação contínua da Universidade de Brasília.

Na opinião de Chrispino e Chrispino (2011), os projetos de extensão destinados à criação de núcleos de mediação em escolas da rede pública de ensino demonstram o protagonismo das universidades brasileiras na difusão do paradigma da mediação escolar no cenário nacional. Para Coelho (2017), a participação de

graduandos em processos formativos em mediação contribui para a consolidação desse mecanismo no âmbito do judiciário, assim como em toda a sociedade.

O “Projeto Educar em Paz”, sob a influência da vertente francesa da mediação social, foi desenvolvido na perspectiva dos direitos humanos. Segundo Beleza (2009), trata-se de

[...] um processo de criação e recriação do laço social e de regulação dos conflitos da vida cotidiana, no qual um terceiro imparcial e independente tenta, por meio da organização de mudanças entre as pessoas ou instituições, auxiliá-las a melhorar uma relação ou a regulamentar um conflito que as opõe (BELEZA, 2009, p. 15).

O referido Projeto vem sendo replicado em diferentes regiões do país, conforme dados do NEP/UNB, desenvolvendo atividades permanentes em cidades como Olinda, Porto Alegre, Salvador e Goiânia. No Distrito Federal, além das ações nas escolas, tem colaborado com a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Para Candau *et al.* (2013), a educação em direitos humanos tem norteado as ações de projetos educacionais em escolas e comunidades, promovendo a cidadania ativa e os princípios da democracia, especialmente entre os jovens. A exemplo do projeto “Estudar em Paz”, percebe-se que a perspectiva dos direitos humanos e a cultura de paz têm fundamentado programas de mediação escolar no âmbito nacional.

Em 2010, o Estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, instituiu o Sistema de Proteção Escolar, objetivando desenvolver ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no âmbito da rede pública estadual de ensino de sua competência. Cabe destacar que a estrutura do referido sistema é verticalizada, oferecendo reduzida autonomia às unidades escolares, assim como a designação dos mediadores está vinculada a critérios que limita a poucos o exercício dessa função, não havendo previsão de educandos atuarem como mediadores (SÃO PAULO, 2010).



O Sistema de Proteção Escolar, nos últimos anos, tem sido aprimorado. Em 2017, por exemplo, passa a contar com o projeto Mediação Escolar e Comunitária (SÃO PAULO, 2017; SÃO PAULO, 2018), visando implementar a cultura de paz no intramuros das escolas, além de buscar o fortalecimento da qualidade da convivência no ambiente escolar. Considera-se a iniciativa do estado de São Paulo pioneira e bem estruturada, no entanto, verifica-se que falta nessa política maior aproximação da comunidade escolar, observância dos princípios da mediação, bem como definir o cerne de suas atividades. Para Fernandez (2017), as iniciativas governamentais carecem de consistência na promoção dos meios adequados de resolução de disputas, uma vez que estes devem estar estruturados em ações que promovam a participação comunitária.

Segundo Souza (2012), a escola tem "criminalizado" conflitos que antes eram facilmente administrados no contexto escolar, sendo cada vez mais crescentes os casos distribuídos ao Ministério Público e ao Judiciário, o que exige destes uma atuação orientada para a prevenção. Para Arroyo (2013), a criminalização do comportamento dos educandos, antes ocultados, caracteriza mais uma forma de a escola negar a participação destes no universo educacional.

Outra iniciativa de grande repercussão foi a campanha "Conte até 10 nas Escolas", desenvolvida desde 2012 pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), visando à promoção do diálogo, do respeito e da cultura de paz no âmbito escolar. Através de atividades educativas, o projeto busca enriquecer e potencializar os debates em torno da violência e seus meios de prevenção, tendo como público prioritário os discentes e docentes do Ensino Médio, por considerá-los mais vulneráveis aos efeitos da violência.

A proposta educativa da referida campanha, assim como seu material de apoio (CNMP, 2013), foram desenvolvidos em parceria com profissionais do Ministério da Educação, que contribuíram na elaboração da metodologia e das atividades, enquanto os conteúdos ficaram sob a responsabilidade de uma comissão composta por magistrados, procuradores/promotores de justiça e delegados de polícia (CNMP, 2012), demonstrando a preocupação inicial com a prevenção e o enfrentamento da violência nas escolas.

A mediação escolar passou a integrar diretamente a campanha “Conte até 10” em 2014, com a adoção do "Guia prático para educadores: diálogos e mediação de conflitos nas escolas", organizado pelo Promotor de Justiça e educador Antônio Carlos Ozório Nunes. A partir de então, ampliaram-se os horizontes da campanha, redimensionando sua atuação, objetivando:

[...] contribuir para que as escolas sejam pacíficas e pacificadoras, permitindo, através das práticas restaurativas, a compreensão adequada dos conflitos vivenciados nos seus espaços e mostrando formas positivas de solução dos problemas surgidos a partir desses conflitos, com vistas a prevenir a violência (NUNES, 2014, p. 12).

Nessa nova perspectiva, a mediação escolar é apresentada pelo CNMP (2014) como um mecanismo apropriado ao restabelecimento do diálogo entre pares, buscando soluções positivas através de encontros sob a condução e o auxílio de um terceiro que atuará como mediador, devendo este preferencialmente ser estudante ou professor.

O alcance e a repercussão da campanha no cenário brasileiro são atribuídos à adesão dos ministérios públicos estaduais e federais, que num esforço conjunto difundiram e implementaram a iniciativa em estados e municípios. Da mesma forma, os resultados favoráveis são creditados às escolas públicas, que acolheram, cooperaram e assumiram a condução da campanha, transformando-a em consistentes e permanentes projetos, protagonizados por educandos e educadores, que, com entusiasmo, mobilizaram suas comunidades.

Com base nos apontamentos de Rodrigues (2016), é importante registrar que as unidades estaduais do Ministério Público, de maneira isolada, já desenvolviam projetos locais desde 2005, visando implementar a mediação de conflitos nas escolas. Ainda de acordo com a autora, a experiência posta em prática pela promotoria de justiça do Ceará foi uma das mais exitosas do país.

As experiências aqui apresentadas possuem mais semelhanças do que diferenças. Ainda que inicialmente defendam abordagens distintas, o Projeto “Estudar em Paz” e a campanha “Conte até 10” compartilham o mesmo chão e

revelam características da mediação escolar brasileira. Essas iniciativas utilizam-se da educação em direitos humanos; dedicam-se à prevenção da violência; à promoção da cultura de paz; à afirmação da cidadania e à formação voluntária de mediadores; e priorizam as escolas do ensino médio da rede pública.

A partir desse breve panorama, é possível afirmar que, entre saberes e práticas, a mediação escolar brasileira revela-se em construção. Trata-se de uma história recente, que começa a ganhar fôlego na última década. Além disso, é importante considerar que, embora sejam poucas as iniciativas conhecidas de práticas em mediação escolar, é possível que existam ações isoladas, que, apesar de não terem sido documentadas ou registradas e tornadas públicas, trazem, em seus contextos de aplicação, resultados exitosos mediante o esforço de profissionais da educação empenhados em investir na cultura de paz dentro das escolas.

## 4. Metodologia

Quando uma pesquisa se inicia, ela não nasce de um patamar nulo. Pelo contrário, parte de condições dadas, de conhecimentos e de uma prática anterior, que fomentou a necessidade de uma investigação (FRIGOTTO, 2012). Nessa perspectiva, é importante considerar o percurso vivido pelo pesquisador durante a elaboração de sua Tese, o que irá contribuir para a compreensão de seu lugar no mundo e das suas intenções, para além de uma suposta neutralidade científica.

Inicialmente, cabe declarar que o tema da pesquisa foi eleito a partir das inquietações do pesquisador, fomentadas pelas vivências oriundas de sua atuação como orientador educacional na Educação Básica e por sua longa experiência de trabalho no âmbito do Poder Judiciário. Desde o início de sua trajetória na educação, foi intensamente instigado por demandas que se apresentavam no cotidiano do seu exercício profissional, dentre elas, elencam-se, aqui, algumas de suas principais inquietações: a dificuldade da escola de lidar com a diversidade e a pluralidade cultural; a observação das relações de poder que tentam a todo custo silenciar aqueles que apresentavam modos de ser e de pensar contrários às normas estabelecidas institucionalmente; a emergência cotidiana de conflitos não compreendidos entre os diferentes sujeitos que fazem parte do processo educacional; a violência explicitada nos comportamentos; e, essencialmente, a necessidade de assegurar os direitos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, em meio à luta por uma educação de qualidade.

Levando em conta, ainda, as reivindicações da comunidade escolar ao poder público por respostas à crescente sensação de violência nas escolas, em meio a essa realidade, o pesquisador foi impulsionado a considerar as recentes discussões em torno do paradigma da mediação, motivadas pela promulgação da Lei nº 13.140/2015 e da previsão de sua aplicação no âmbito escolar.

Diante dos dilemas vividos nessa seara, os estudos das obras de Paulo Freire e de Boaventura de Sousa Santos representaram o elemento essencial para as reflexões que corporificaram esta Tese. Nelas, o pesquisador ampliou seus olhares sobre os acontecimentos da escola e mergulhou na busca de alternativas para o

enfrentamento dos seus dilemas. Encontrou aí justificativas suficientes para entender-se como ator político no campo da educação. Frente à sua experiência no judiciário e à sua formação/atuação como mediador judicial, percebeu-se diante de um desafio ainda maior: pensar os documentos oficiais, com vistas a produzir reflexões sobre a sua aplicabilidade no contexto da educação.

A princípio, o pesquisador pretendia realizar uma pesquisa-ação na rede pública municipal de ensino de Macaé, onde atuava como orientador educacional desde 2010. Esta proposta seria abraçada pela Secretaria de Educação do referido município como política pública de mediação escolar a ser implementada inicialmente em 21 escolas. Em 2017, ocorreu a formação da primeira turma de mediadores escolares daquele município, mas os trabalhos tiveram que ser interrompidos em consequência do agravamento do quadro de síndrome do pânico causado por seguidas ameaças e violências sofridas pelo pesquisador (enquanto profissional da educação) e pela diretora geral da unidade escolar onde atuava.

Para viabilizar seu estudo, o pesquisador optou pela pesquisa exploratória, sob uma perspectiva qualitativa, pois esta demonstrou-se mais adequada aos objetivos da Tese. Em um primeiro momento, buscou-se acessar informações sobre a existência de práticas de mediação escolar na literatura e nas publicações oficiais. Ao mesmo tempo, foram rastreados as normas e os documentos legais que versavam sobre a mediação de conflitos em âmbito federal. Ou seja, buscaram-se documentos legais e dados bibliográficos que revelassem a trajetória dos marcos legais da mediação de conflitos judiciais no cenário nacional, assim como autores que dialogassem com os referidos marcos. Esse esforço culminou na constituição do *corpus* da pesquisa, representado pela Lei nº 13.140 de 26 de junho de 2015 e por eventuais documentos oficiais que dialogam com a mesma, que estão diretamente relacionados ao contexto da educação.

Face ao levantamento bibliográfico, foram empreendidos esforços para a identificação de trabalhos sobre a temática em questão, que refletissem a pedagogia crítica. Ao mesmo tempo, buscaram-se conhecimentos que clarificassem o embate epistemológico no universo educacional. Como já mencionado anteriormente, como abordagem norteadora das análises e reflexões sobre os dados, elegeu-se a perspectiva crítica com base nas contribuições de Freire (1998; 2011; 2016a;

2016b), Santos (2003a; 2003b; 2009; 2010; 2013; 2014; 2018), Charlot (2003; 2014), Candau (2011; 2014; 2016); McLaren (1997; 2018); Arroyo (2013; 2017); e Frigotto (2012). O levantamento bibliográfico também possibilitou alcançar registros sobre a trajetória histórica da mediação, bem como dos seus conceitos, métodos e estratégias que conciliam a teoria e a prática da mediação.

Mediante a identificação dos dados, procedeu-se a análise documental, a partir da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004), consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 42).

Segundo a referida autora, a análise de conteúdo segue as seguintes etapas: 1) a pré-análise e exploração do material; 2) a codificação em unidades de registro a partir da análise do material; 3) a categorização dos dados e; 4) as inferências sobre o material. Cabe ressaltar que as inferências foram orientadas pela literatura adotada, que tem como cerne a perspectiva crítica de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e outros.

Mediante a análise da Lei nº 13.140/2015, buscou-se avaliar a sua aplicação ao contexto escolar, conforme o Artigo 42. Para tanto, buscou-se dialogar com autores tanto do campo da mediação quanto da educação, sob a ótica da pedagogia crítica e do conflito. Com base no resultado dos estudos, desenvolveu-se um roteiro norteador visando auxiliar o estudo e a construção de práticas de mediação escolar nos estabelecimentos da rede pública de ensino.

A síntese dos resultados apresentada a partir do percurso da pesquisa resultou de uma análise contextualizada, associada às suas implicações para uma ação concreta, orientada pela perspectiva defendida por Frigotto (2012). A organização e análise desses dados resultou na constituição de 4 categorias, descritas na próxima seção, acompanhadas de orientações para a implementação da mediação escolar.

## 5. Mediação escolar: aplicação legal na perspectiva crítica

A promulgação da Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015, aqui também chamada de Lei de Mediação, representa um importante marco legal, ao prever, em seu Artigo 42, o alcance de seu aparato normativo a outros meios de resolução de controvérsias para além do âmbito judicial, dentre as quais, a mediação escolar, objeto de estudo aqui discutido. Frente à complexidade da transposição da Lei de Mediação para o contexto da educação, nesta seção, apresenta-se uma análise de sua aplicação ao contexto escolar, a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho. Em seu Art. 42, a Lei afirma a sua aplicabilidade:

Art. 42. Aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências (BRASIL, 2015b, Art. 42).

Mediante observação do texto legal, verifica-se que a lei (BRASIL 2015b) delimita a aplicação da mediação, condicionando-a ao que "couber". Frente a essa afirmação, constata-se uma complexa questão a ser elucidada: o que cabe? Essa indagação representa uma abertura para inúmeras possibilidades, e, ao mesmo tempo, uma amplitude que abre espaço para a implementação de práticas que podem descaracterizar o papel da escola. Os espaços escolares, ainda que historicamente conservem um enorme apreço às normas e regras, à vigilância e ao controle, em muito se diferencia dos espaços judiciais. Ao mesmo tempo, ainda que a mediação escolar seja valorizada na sociedade, ainda se encontra em estágio embrionário, carecendo de maior estudo e aprofundamento, sobretudo pelos diferentes sujeitos que constituem os espaços escolares.

Para tanto, a aplicação da Lei de Mediação no contexto da educação carece de um pensar crítico, ou seja, uma práxis freireana. Para o alcance dos objetivos delimitados, esta análise foi norteada pela perspectiva crítica proposta por Freire (1998) e Santos (2009) em diálogo com demais autores. Para a realização desse propósito, foram considerados para análise os artigos contidos nas disposições comuns e aquelas relacionadas ao contexto extrajudicial da Lei de Mediação, e portanto, representam um recorte que circunscreve o foco da pesquisa.

Para melhor organização do texto, os resultados foram apresentados em diferentes categorias, definidas a partir da análise do texto legal, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Categorias norteadoras**

| Mediação escolar | Princípios da mediação | Mediadores no contexto escolar                            | Procedimento de mediação  |
|------------------|------------------------|---|---|
| Art. 1           | Art. 2                 | Art. 4<br>Art. 5<br>Art. 6<br>Art. 7<br>Art. 9<br>Art. 10 | Art. 14<br>Art. 18<br>Art. 19<br>Art. 20<br>Art. 21<br>Art. 30<br>Art. 31 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 5.1 Mediação escolar

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

Parágrafo único. Considera-se mediação a 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 (BRASIL, 2015b, Art. 1º).

Com fins pragmáticos, a Lei da Mediação de conflitos apresenta uma definição que situa o seu objetivo e a sua forma. Mediante a pretensão de apresentar um conceito aplicável a diferentes situações, acaba por desconsiderar as especificidades dos sujeitos e dos contextos que podem beneficiar-se da mediação. De acordo com o parecer CNE/CP nº 8/2012, “o conflito no ambiente educacional é pedagógico, uma vez que por meio dele podem ser discutidos diferentes interesses, sendo possível, com isso, firmar acordos pautados pelo respeito e promoção aos direitos humanos” (BRASIL, 2012a).



Frente às especificidades da mediação escolar, é importante considerar que o parágrafo único do Art. 1 da Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) não deve ser assumido como uma definição única, mas como conhecimento introdutório, que pode ser questionado e reconstruído coletivamente a partir de experiências e saberes relevantes na comunidade escolar. Para Torremorell (2019), é necessário escutar dos sujeitos as suas opiniões e impressões sobre a mediação, ou seja, ouvir o que querem e o que não querem como mediação escolar, tendo em vista que métodos impostos aos mesmos anteriormente, podem ter deixado feridas não cicatrizadas. Nesse sentido, desconsiderar as crenças dos sujeitos sobre a mediação poderia interferir de modo negativo na sua implementação.

Ao mesmo tempo, cabe considerar que a definição apresentada na norma aproxima-se consideravelmente das práticas de mediação escolar já realizadas no Brasil. Esse fato é previsível, considerando-se que ambas basearam-se inicialmente na vertente norte-americana, conforme indica Barbosa (2004). Tal fato não significa a inexistência de divergências ou lacunas entre elas, e até mesmo de consensos a serem revisitados, principalmente quando leva-se em conta a complexidade, o dinamismo e as diversidades presentes no contexto escolar. Diferentemente do que defendem Alencar e Sales (2005), não basta realizar uma adequação pertinente; é fundamental pensar o paradigma da mediação como um universo em formação, logo como processo dinâmico, contínuo e aberto, como propõe Torremorell (2019).

No parágrafo único do Art. 1, a lei considera a mediação enquanto “atividade técnica”. Nesse sentido, cabe questionar mais uma vez a sua delimitação. A atividade técnica é parte importante, e não o todo, como sugere Rodrigues (2016). Limitar a mediação à dimensão técnica revela uma intenção hegemônica de excluir a criticidade do processo de comunicação, favorecendo decisões prontas e previsíveis, logo parciais.

Para Santos (2009), a aplicação técnica defendida pelas epistemologias do norte impõe o saber científico como monocultura a fim de perpetuar sua hegemonia. Em contraposição, o autor propõe uma ecologia de saberes em que o saber técnico tem o seu espaço, mas não o domínio sobre o todo. Nesse entendimento, os mediadores devem ser encorajados a atuarem com ética, solidariedade, criticidade, criatividade, bom senso e com a técnica a serviço desses valores.

No que diz respeito ao sujeito mediador, a lei sugere um terceiro imparcial sem poder decisório, escolhido ou aceito pelas partes. A imparcialidade proposta na lei, sem a ética do pensar crítico, mantém a prescrição dominante a serviço do processo de coisificação dos oprimidos, conforme denuncia Freire (1998).

O mediador escolar, na perspectiva de Freire (2011), problematiza a realidade ao lado dos sujeitos, assume-se crítico e humilde, não abrindo mão de sua autonomia. Logo, não permite-se manipular, nem tão pouco prescrever. É, portanto, um trabalhador social.

No que diz respeito à função do mediador, a lei afirma que este deve auxiliar e estimular as partes a identificarem ou desenvolverem soluções consensuais para a controvérsia em questão. Analisando essa delimitação da lei, é importante considerar que o mediador escolar, investido pela confiança daqueles que o escolheram e/ou aceitaram, deve colocar-se à disposição dos mesmos, buscando encorajá-los e auxiliá-los a desenvolverem uma comunicação assertiva, almejando reparação e reconciliação, que são bem mais que soluções, conforme assevera Torremorell (2019).

Vale ressaltar que a mediação escolar possibilita múltiplas definições conforme aponta Fernandez (2017). Nessa direção, a partir das contribuições de Charlot (2013), cabe considerar que em contextos onde os conflitos não são camuflados e negados, a mediação é via de cooperação e luta por libertação, não simplesmente a solução de contendas, como tem sido praticado.

## **5.2 Princípios da mediação**

Art. 2º A mediação será orientada pelos seguintes princípios:

- I - imparcialidade do mediador;
- II - isonomia entre as partes;
- III - oralidade;
- IV - informalidade;
- V - autonomia da vontade das partes;
- VI - busca do consenso;
- VII - confidencialidade;
- VIII - boa-fé. (BRASIL, 2015b, Art. 2º).

Os princípios estabelecidos no Art. 2º da Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) representam uma de suas mais significativas contribuições para a mediação escolar. Por certo, apresentam relevantes modos de pensar a realidade que necessitam ser refletidos criticamente, para que possam contribuir para a inquietação e a problematização mediante os fatos e os conflitos instaurados, sendo estas, condições essenciais para a uma educação libertadora, tal como é sugerida por Freire (1998). A mediação pensada a partir da pedagogia crítica requer o engajamento do mediador, mas também de toda comunidade escolar, considerando que a instauração de novas culturas deve ser pensada com todos e para todos.

A seguir, a análise dos princípios da lei será apresentada em subcategorias, para uma melhor organização. No entanto, vale ressaltar que na atuação do mediador a vivência dos seus princípios se dá de modo conjunto e dinâmico.

#### l) Imparcialidade do mediador

A imparcialidade do mediador é uma característica básica presente nas abordagens em mediação. De acordo com o Manual de Mediação do CNJ (2016), o mediador não pode tomar partido de nenhum dos argumentos apresentados, pois não está ali para julgá-los, mas para auxiliar o melhor entendimento de suas perspectivas, interesses e necessidades. Além disso, considera-se que esse preceito deve ser percebido de forma muito clara e segura pelos mediandos. Todavia, Almeida (2014) afirma que a total adequação do agente de mediação a esse princípio não é possível, já que ele, naturalmente, tenderá a se identificar com alguns discursos e posturas.

Na mediação escolar, o princípio da imparcialidade deve ser pensado sob um outro prisma. Segundo Freire "é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra" (2011, P. 158). Nesse sentido, exigir imparcialidade a um agente social é propor a sua desumanização; é inseri-lo no processo dominante de coisificação dos sujeitos. Nessa direção, Santos (2007) considera inadmissível ser imparcial diante de realidades injustas e desiguais.

A intencionalidade fica mais evidente quando é defendida junto à neutralidade, conforme observado por diferentes autores (BELEZA, 2009; CHRISPINO E CHRISPINO, 2011; RODRIGUES, 2016). Como já mencionado, a imparcialidade do

mediador está presente na maior parte das abordagens, todavia, não pode ser orientada como princípio sem que seja associada à ética e à criticidade, que são fundamentais para emancipação dos sujeitos.

#### II) Isonomia entre as partes:

Em relação ao princípio da isonomia entre as partes, compreende-se a necessidade de se tratar cada sujeito envolvido em um conflito de forma igualitária, isto é, sem que haja privilégios ou deméritos para nenhum deles, bem como nenhuma distinção, já que se pressupõe que estão igualmente envolvidos na mesma situação. Esse princípio também contribui para que as partes confiem mais no processo de mediação, pois, notando a isonomia garantida pelo mediador, supostamente estarão seguras de que não serão prejudicadas.

Santos (2010) defende a observância desse princípio, ressaltando, no que diz respeito à igualdade, que ela deve ser aplicada quando a diferença estiver inferiorizando algum grupo, mas deve ser preterida sempre que resultar na descaracterização dos sujeitos. Nesse princípio, o mediador é desafiado a garantir a isonomia entre sujeitos inseridos num contexto de desigualdade e exclusão, separados por uma linha abissal (SANTOS, 2018). Como promover a isonomia sem comprometer a imparcialidade? Torremorell (2019) propõe a multiparcialidade para equilibrar a "balança" tão "mal acostumada" a pender para o lado mais forte. Esse movimento de afirmação de direitos não pode ficar restrito à mediação, pois carece da mobilização de toda comunidade escolar. Ainda nessa direção, defende-se a isonomia proposta por Freire (1998), que consiste em humanizar-se com os oprimidos e ao humanizá-los, humanizam-se aqueles que os oprimem.

#### III) Oralidade:

A oralidade é o princípio que norteia a comunicação entre sujeitos na mediação, sendo instrumento responsável pela construção do consenso. Para tanto, segundo Almeida (2014) é necessário que o mediador favoreça um formato de conversa adequado, que venha a contribuir para a sua eficiência e eficácia, em que não haja, por exemplo, interrupção das falas ou indisposição a ouvir; em que a comunicação seja respeitosa no conteúdo e na forma; e em que se considere o ponto de vista do outro.

Gadotti *et al.* (1995) defendem que a escola não deve fugir à sua responsabilidade de formar sujeitos capazes de elaborar seus discursos, pois o ato de falar, em uma sociedade como a atual, é um ato de subversão, uma vez que ameaça os projetos opressivos que tentam controlar as instituições de ensino, bem como os demais espaços sociais. Candau *et al.* (2014), em concordância, complementa que deve ser pautado um currículo que estabeleça um clima de escuta mútua, em que prevaleça o diálogo e em que se leve em consideração as vozes de todos os envolvidos.

Pensa-se, desse modo, que o princípio da oralidade, está para além da comunicação. Quando observado, assegura a participação dos sujeitos na mediação, viabilizado a horizontalidade nas relações e rompendo silenciamentos até então impostos. Nessa direção, Arroyo (2013) defende que as narrativas de educandos e educadores sejam valorizadas nas escolas e que suas vozes assumam o protagonismo no processo educativo.

#### IV) Informalidade:

A ausência de formalidades e hierarquias na mediação favorece o sentimento de pertencimento dos sujeitos em relação à condução de suas demandas. Segundo Almeida (2016), o espaço destinado à mediação necessita ser tranquilo e acolhedor, afastando-se do formal e do sofisticado. Nesse ínterim, o mediador tem a difícil tarefa de ser informal e empático, sem perder de vista o compromisso com os métodos e princípios fundamentais da prática da mediação.

O desapego de padrões ou de modelos prontos, fixos é uma importante estratégia para que a informalidade pretendida se torne real. Freire e Faundez (2013), sobre esse aspecto, asseveram que qualquer modelo preestabelecido, dentro ou fora da escola, deve se limitar a apenas propor caminhos para a execução de determinada atividade, pois, se tomados como obrigatórios e como paradigmas a serem seguidos à risca, engessam qualquer atuação e comprometem, portanto, a obtenção de bons resultados. Os educadores e demais profissionais da educação, na condição de mediadores, devem sempre inovar e serem criativos na forma de conduzir a comunicação entre os mediados, para que esses possam ficar à vontade para exporem suas narrativas e sentimentos.

#### V) Autonomia da vontade das partes:

A autonomia diz respeito à voluntariedade dos envolvidos em determinado conflito em participarem do processo de mediação. Mediante a autonomia das pessoas, o ato de expor o problema e de propor soluções, torna-se legítimo e mais produtivo (CNJ, 2016). Na mediação escolar, é necessário que os mediadores encontrem um entre-lugar para sua atuação, em face da necessidade de motivar os sujeitos a aderirem à mediação, respeitando e garantindo sua autonomia ao longo de seu curso. Nesse sentido, Charlot (2014) considera importante estabelecer limites para os educandos, mas, para isso, não recomenda tolher sua autonomia com medidas autoritárias e, sim, gerir os conflitos por meio da palavra, para que o estudante se conscientize de que necessita resolver a situação controversa em que está envolvido e que, por si próprio, escolha dialogar para pacificar as tensões.

Somente quando a escola se propõe a desenvolver a autonomia dos discentes, valendo-se de métodos emancipadores, que visam orientá-los a exercerem de forma adequada a sua liberdade de decisão, alcança sucesso no objetivo de administrar conflitos de forma democrática, pela via do diálogo e do respeito à vontade de cada sujeito.

#### VI) Busca do consenso:

A busca do consenso é a razão de ser de qualquer processo de mediação entre pares. Para que aconteça, é necessário que a capacidade de diálogo entre as partes seja estimulada, uma vez que, na mediação, não existe vencedor e vencidos, mas um consenso. Esse princípio, assim como o da oralidade, vai ao encontro do que diz o quarto pilar da educação proposto pela Unesco, “Aprender a Conviver” (DELORS *et al.*, 2014), pois demanda a compreensão mútua e o respeito ao pluralismo de opinião.

A escola, em face dessa constatação, deve formar alunos com capacidade de dialogar e que entendam a lógica da construção de uma solução final que beneficie a todos, em vez de uma lógica de disputa, que ignora o ponto de vista de parte dos envolvidos. Freire (2015) elege o professor um dos responsáveis por estimular esse princípio, sempre trabalhando baseado em métodos dialógicos, pois esses são capazes de gerar criticidade no aluno. Dessa forma, eles são chamados a construir o conhecimento, as normas, o saber, em vez de adaptarem-se ou conformarem-se.

Se o nexa da elaboração conjunta permeia as atividades rotineiras de aprendizado da escola, não será diferente no momento em que for preciso formar um consenso para pacificar controvérsias.

#### VII) Confidencialidade:

A confidencialidade, acertadamente, é essencial para que a mediação entre pares alcance sucesso. O Manual do CNJ (2016) estabelece que é função do mediador asseverar que tudo o que for dito não será compartilhado com mais ninguém, nem mesmo em juízo, para que as partes possam falar abertamente sobre a matéria. Segundo Guilherme (2016), é fundamental que os mediadores se preocupem, inclusive, com possíveis anotações feitas pelos próprios ou até mesmo pelos mediados, sendo recomendado, após as sessões de mediação, o recolhimento para que sejam devidamente descartadas.

O caráter confidencial da mediação, da mesma forma que o imparcial e o isonômico, aumenta a sua credibilidade e estimula os envolvidos a se empenharem ainda mais nela, sem temerem nenhuma exposição ou violação à sua intimidade. Para Fernandez (2017), o direito à privacidade não deve se limitar às sessões de mediação, devendo alcançar toda a escola, uma vez que não são raras as situações de exposição da vida pessoal e do rendimento escolar dos educandos, causando nos mesmos constrangimento.

#### VIII) Boa fé:

A boa-fé é um princípio essencial aos sujeitos inseridos na mediação e consiste na importância dos sujeitos manterem a intenção de resolver o problema. A mediação entre pares precisa contar, também, com a disposição das partes de não mentirem sobre o conflito em questão. Nesse sentido, Guilherme (2016) ressalta que esse meio de resolução de controvérsias não envolve produção de provas ou outras medidas comprobatórias que são comuns no âmbito judicial. Dessa forma, é mais do que necessário que se respeite a ética no curso do procedimento e que as informações ali compreendidas sejam verdadeiras e fornecidas de modo responsável.

Os mediadores são chamados a desenvolver essa qualidade nos estudantes, por meio da abordagem de valores e de atitudes nobres, que, segundo a Unesco

(DELORS et al., 2010), são indispensáveis ao ser humano, para que tenha qualidade de vida, dignidade, e para que consiga tomar decisões ponderadas. Freire (2015), no mesmo sentido, acresce que valores como o amor, a humildade, e a esperança devem ser cultivados para a superação dos problemas, assim como a fé e a confiança no outro.

### 5.3 Mediadores no contexto escolar

Art. 4º O mediador será designado pelo tribunal ou escolhido pelas partes.

§ 1º O mediador conduzirá o procedimento de comunicação entre as partes, buscando o entendimento e o consenso e facilitando a resolução do conflito.

§ 2º Aos necessitados será assegurada a gratuidade da mediação (BRASIL, 2015b, Art. 4º).

Na mediação escolar, o critério mais adequado é o da escolha dos mediadores pelos mediandos, no entanto em situações em que a escolha não seja possível, a escola poderá indicar os mediadores, ficando condicionada à concordância dos mediandos. Para Fernandez (2017), quando os mediadores têm a oportunidade de escolha, a sua confiança no mediador é maior, bem como o seu comprometimento com a mediação. Por outro lado, segundo Gadotti (2013), compartilhar com os educandos e educadores a responsabilidade por decisões relativas ao contexto escolar estimula a participação dos mesmos no processo decisório da instituição, tornando-a mais democrática.

Para Chrispino e Chrispino (2011), podem atuar como mediadores: professores, estudantes e seus familiares, assim como membros da comunidade escolar, na condução da mediação, esses desempenharão as atividades em dupla ou individualmente. Para Torremorell (2019), a cooperação entre os mediadores é fundamental, uma vez que, atuando juntos, somam experiências e dividem responsabilidades, proporcionando aos mediandos uma comunicação mais dinâmica e descentralizada, contagiando-os com uma convivência cooperativa.

Percebe-se que a responsabilidade dos mediadores na condução do processo de mediação é fortemente recomendada pela Lei (BRASIL, 2015b), assim como o seu comprometimento com a comunicação assertiva entre os mediandos, que espera-se caminhar para um entendimento satisfatório. Segundo Beleza (2009), os mediadores não devem ter nem gerar a expectativa de um acordo como solução,



mas sim o restabelecimento da comunicação e convivência entre os mediandos, cabendo aos mediadores, também, esclarecer que os conflitos são próprios das relações humanas e representam uma adequada oportunidade de aprendizagem mútua.

Ainda de acordo com Beleza (2009), os mediadores são promotores da cidadania, logo o seu comprometimento com a cultura de paz deve ultrapassar os muros da escola. Nessa direção, espera-se que os mediadores contribuam para a popularização dos meios adequados de resolução de controvérsias, em especial orientando e informando a comunidade em geral acerca das vias de acesso a este serviço tão relevante, da mesma forma esclarecendo quanto à possibilidade de gratuidade, conforme prevê o texto legal (BRASIL, 2015b):

Art. 5º Aplicam-se ao mediador as mesmas hipóteses legais de impedimento e suspeição do juiz.

Parágrafo único. A pessoa designada para atuar como mediador tem o dever de revelar às partes, antes da aceitação da função, qualquer fato ou circunstância que possa suscitar dúvida justificada em relação à sua imparcialidade para mediar o conflito, oportunidade em que poderá ser recusado por qualquer delas (BRASIL, 2015b, Art. 5º).

No contexto escolar, a convivência entre os sujeitos é mais próxima, fato que favorece vínculos de amizade e situações de estranhamento, todas previsíveis, considerando as diversidades. Nesse sentido, os mediadores devem estar atentos quanto às suas condições de atuar em sessões de mediação em que pessoas muito próximas, afins ou não, participem como mediandos, uma vez que tal proximidade não deve comprometer o bom andamento da mediação. Essa é uma preocupação que deve ser compartilhada também com os mediandos, aplicando a estes a mesma orientação.

Quando os vínculos ou a ausência destes entre mediadores e mediandos gerarem desconforto, insegurança, constrangimento ou qualquer outro sentimento que ponha em risco a observância dos princípios da mediação, o mediador, por sua iniciativa ou a pedido dos mediandos, deverá se dar por impedido, requerendo a sua imediata substituição, preservando, assim, a transparência e credibilidade da mediação. Para Almeida (2014), o comprometimento dos mediadores com a ética e com as regras fortalece o paradigma da mediação e encoraja os mediandos a se comprometerem na mesma proporção.

Observam-se os artigos abaixo:

Art. 6º O mediador fica impedido, pelo prazo de um ano, contado do término da última audiência em que atuou, de assessorar, representar ou patrocinar qualquer das partes.

Art. 7º O mediador não poderá atuar como árbitro nem funcionar como testemunha em processos judiciais ou arbitrais pertinentes a conflito em que tenha atuado como mediador (BRASIL, 2015b, Arts. 6º e 7º).

Na mediação escolar, os impedimentos legais impostos aos mediadores nem sempre são observados com tanto rigor, tendo em vista se tratar de um contexto mais informal e aberto (JÚNIOR, 2018). Todavia, recomenda-se que tais impedimentos sejam considerados em atenção aos princípios da imparcialidade, isonomia, autonomia, confidencialidade e boa-fé, somando-se a esses a ética e o bom senso. Segundo Arroyo (2013), as escolas carecem de bons exemplos no que diz respeito à cidadania, solidariedade, dignidade e lealdade, em contraponto à cultura de disputas propagada pelo poder hegemônico.

Nesse sentido, entende-se que, nas escolas, comportamentos arbitrários e ações punitivas não são bem-vindos, tendo em vista que sua lógica não é compatível com a cultura de paz e com os princípios da mediação. Espera-se, portanto, que gestores, educadores e, em especial, os mediadores reorientem seus valores e posicionamentos, de forma que não venham reproduzir na convivência escolar atitudes que deveriam prevenir. Freire (1998) afirma que, no processo de construção de uma nova cultura, o educador crítico, agente da transformação, não pode utilizar-se das estratégias de dominação, uma vez que estas são destrutivas e contribuem para a perpetuação da desigualdade e da opressão.

No que diz respeito à condição de mediador extrajudicial, o Art. 9º afirma:

Art. 9º Poderá funcionar como mediador extrajudicial qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se (BRASIL, 2015b, Art. 9º).

Nas sessões de mediação, no contexto escolar, a autoridade do mediador é legitimada pela confiança e credibilidade depositadas nele pelos mediandos, daí a necessidade dos mediadores, ao longo do processo, empenharem-se para renovar tais sentimentos, uma vez que foram esses que o credenciaram para conduzir essa relevante via de reparação e reconciliação. Na mediação escolar, diferentemente da mediação judicial, não são impostos ao mediador formação mínima, estágios,

credenciamentos e validações, fato que, ao contrário de desabonar, só enaltece a sua atuação, fruto de seus estudos, dedicação, mas sobretudo do reconhecimento de seu trabalho por parte dos mediandos e da comunidade.

Percebe-se que na mediação escolar há uma real valorização dos saberes, que, ao contrário da escola, não se limitam aos conhecimentos técnicos, fato que favorece a independência do mediador em eleger os saberes mais adequados para nortear a sua prática. Cabe destacar que na mediação escolar o mediador é o principal responsável por sua formação, devendo este projetar para si um processo educativo baseado na Ecologia de Saberes, que propõe, segundo Santos (2011), o diálogo entre os saberes técnicos e populares.

O contexto escolar é um espaço apropriado para convivências, diversidades e aprendizagens, que são diferentes de disputas, logo dispensa-se a presença de advogados conforme recomendado pelo seu Art. 10º:

Art. 10. As partes poderão ser assistidas por advogados ou defensores públicos.  
Parágrafo único. Comparecendo uma das partes acompanhada de advogado ou defensor público, o mediador suspenderá o procedimento, até que todas estejam devidamente assistidas (BRASIL, 2015b, Art. 10).

A mediação escolar é um mecanismo aberto, criativo e democrático. Buscando garantir mais segurança e tranquilidade aos mediandos, eventualmente os mesmos podem estar acompanhados de familiares ou pessoas próximas, cabendo ao mediador assegurar que a participação destes seja tão somente de apoio emocional, sendo vedada a interferência desses na comunicação entre os mediandos. Almeida (2014) assevera que, estando um dos mediandos acompanhado, necessariamente o outro também deverá estar, buscando garantir a isonomia entre os mesmos.

#### **5.4 Procedimento de mediação**

Art. 14. No início da primeira reunião de mediação, e sempre que julgar necessário, o mediador deverá alertar as partes acerca das regras de confidencialidade aplicáveis ao procedimento (BRASIL, 2015b, Art. 14).

Embora sejam orientadas pelo princípio da informalidade, as sessões de mediação possuem regras que devem ser observadas por todos, dentre as quais a confidencialidade, cabendo ao mediador apresentá-las aos mediandos, certificando-se que as mesmas foram compreendidas. Guilherme (2016) acrescenta que sempre que necessário o mediador, na condição de guardião do bom andamento dos procedimentos de mediação, deve lembrar aos mediandos a importância do comprometimento de todos com as regras. Por outro lado, Almeida (2014) destaca a habilidade do mediador em manter-se sereno na condução da comunicação, em especial em situações onde sua intervenção se faz necessária para que as normas sejam cumpridas.

Para a construção de relações marcadas pelo respeito e consideração, o Art. 18 pontua a marcação das reuniões:

Art. 18. Iniciada a mediação, as reuniões posteriores com a presença das partes somente poderão ser marcadas com a sua anuência (BRASIL, 2015b, Art. 18).

Na mediação escolar, tanto a sessão inicial quanto as demais devem ser agendadas em comum acordo com os mediandos, preferencialmente no turno em que estes estiverem na escola, em horário de trabalho, no caso de educadores e demais profissionais, ou de aula, no caso dos educandos, visando facilitar o acesso dos mesmos, embora não haja impedimento para que ocorra em período diferente. Na visão de Almeida (2014), é fundamental que exista flexibilidade em horários para a realização das sessões de mediação, tendo em vista que estas não podem representar transtornos nem tampouco gerar ansiedade para os envolvidos.

Ainda em relação ao agendamento inicial das sessões de mediação, é fundamental que as mesmas sejam requeridas pelos sujeitos partes do conflito, ou ao menos com o seu consentimento, uma vez que a imposição dessas fere os princípios da mediação. De acordo com Arroyo (2017) e Freire (2016b), as relações na escola devem ser orientadas pelos princípios da democracia, em especial no tocante aos educandos, tendo em vista que liberdade e respeito são experienciados em comunhão permanente.

A critério do mediador, poderão ser realizadas sessões individuais com cada um dos mediandos, conforme sinaliza o Art. 19:

Art. 19. No desempenho de sua função, o mediador poderá reunir-se com as partes, em conjunto ou separadamente, bem como solicitar das partes as informações que entender necessárias para facilitar o entendimento entre aquelas (BRASIL, 2015b, Art. 19).

No entanto, segundo Almeida (2014), faz-se necessário esclarecer aos sujeitos a importância da escuta particular para a elucidação de questões que não ficaram claras para o mediador ou para facilitar a narrativa individual dos mediados que careçam de privacidade. A autora destaca, ainda, que deve ser garantido aos mediados tratamento equânime em observância ao princípio da isonomia, assim como o princípio da confidencialidade, uma vez que o que é dito nas sessões individuais só poderá ser revelado nas sessões conjuntas se houver anuência do mediando em questão.

Acrescenta-se que o mediador, na escuta dos mediados, deverá respeitar os seus momentos de silêncio, suas eventuais repetições, assim como situações de descontrole emocional. Nesse sentido, para Arroyo (2017), os sentimentos e emoções de crianças e adolescentes nem sempre são respeitados e considerados no contexto escolar, uma vez que sua história, seus valores e sua cultura não são valorizados. O autor propõe que as escolas adotem estratégias protetivas de escuta e de promoção da dignidade desses sujeitos em desenvolvimento.

Quanto ao encerramento do procedimento de mediação, o Art. 20 afirma:

Art. 20. O procedimento de mediação será encerrado com a lavratura do seu termo final, quando for celebrado acordo ou quando não se justificarem novos esforços para a obtenção de consenso, seja por declaração do mediador nesse sentido ou por manifestação de qualquer das partes.

Parágrafo único. O termo final de mediação, na hipótese de celebração de acordo, constitui título executivo extrajudicial e, quando homologado judicialmente, título executivo judicial (BRASIL, 2015b, Art. 20).

Na mediação escolar, assim como nos demais meios adequados de resolução de disputas, a busca do consenso figura como principal objetivo. Na visão de Torremorell (2019), na mediação seu significado é mais amplo, ou seja, trata-se da busca por reparação e reconciliação. Já no entendimento de Beleza (2009), consiste no restabelecimento ou no fortalecimento dos vínculos entre os mediados. Por outro lado, Fisher, Ury e Patton (2014) defendem a obtenção de ganhos mútuos para os mediados, buscando alcançar a satisfação destes.

Verifica-se que, apesar de possuir diversas interpretações, o consenso proposto na mediação está diretamente relacionado ao compartilhamento de sentimentos, ou seja, espera-se que os mediandos saiam melhores, mais conscientes, respeitando uns aos outros. Partindo dessa lógica, compreende-se que na mediação não existe ganha e perde, assim como, de certa maneira, o ganha-ganha não é resultado garantido, tendo em vista que o ganhar está diretamente associado a disputas, e o que se almeja na mediação é justamente a cultura de paz, ou seja, a promoção da cooperação entre os mediandos.

Ainda em relação à busca do consenso, torna-se oportuno apresentar a proposta de Oz (2004), que, ao comentar a disputa por território entre judeus e palestinos, classificou-a como um embate de reivindicações legítimas ou, de acordo com as palavras do autor, um conflito entre o certo e o certo. O primeiro passo para o acordo entre judeus e palestinos, na visão de Oz (2004), passa pelo reconhecimento mútuo da legitimidade de suas reivindicações e pela pertinência de suas possíveis renúncias, bem como ambos admitirem que são vítimas do mesmo “opressor”.

Dessa forma, acredita-se que na mediação escolar a aplicação da expressão “conflito entre o certo e o certo” (OZ, 2004) é uma forma adequada de representar a busca do consenso. É a oportunidade de os sujeitos humanizarem-se na práxis e na luta por liberdade, conforme propõe Freire (1998). Para Almeida (2014), é fundamental que o acordo entre os mediandos seja devidamente registrado para que os mesmos reforcem o seu comprometimento com o consenso alcançado.

Na mediação escolar, o princípio da informalidade é observado com maior amplitude, sobretudo no que diz respeito ao convite para participar das sessões de mediação, não sendo exigida, por exemplo, convocação escrita, podendo esta ser verbal, conforme o princípio da oralidade. O Art. 21 apresenta regras para o convite referente ao início do procedimento de mediação:

Art. 21. O convite para iniciar o procedimento de mediação extrajudicial poderá ser feito por qualquer meio de comunicação e deverá estipular o escopo proposto para a negociação, a data e o local da primeira reunião.

Parágrafo único. O convite formulado por uma parte à outra considerará-se-á rejeitado se não for respondido em até trinta dias da data de seu recebimento (BRASIL, 2015b, Art. 21).

Segundo Almeida (2009), a participação voluntária dos mediandos é primordial, não sendo admitida outra possibilidade. Ainda segundo a autora, uma prática muito utilizada é a denominada pré-mediação, onde os futuros mediandos recebem informações relativas aos objetivos e aos procedimentos da mediação.

Para Fernandez (2017), em situações de maior complexidade recomenda-se que os familiares ou responsáveis pelos educandos sejam informados quanto ao procedimento da mediação, buscando maior transparência. Nessa mesma direção, Chrispino e Chrispino (2011) ressaltam a relevância da participação da família no encorajamento dos educandos participarem da mediação, todavia Torremorell (2019) enfatiza o caráter voluntário desse processo educativo.

O princípio da confidencialidade é retomado no Art. 30 da Lei de Mediação (BRASIL, 2015b):

Art. 30. Toda e qualquer informação relativa ao procedimento de mediação será confidencial em relação a terceiros, não podendo ser revelada sequer em processo arbitral ou judicial salvo se as partes expressamente decidirem de forma diversa ou quando sua divulgação for exigida por lei ou necessária para cumprimento de acordo obtido pela mediação (BRASIL, 2015b, Art. 30).

Considerando a sua relevância, a confidencialidade deve ser observada pelo mediador, mediandos e eventuais participantes, sendo de responsabilidade do mediador afirmar, sempre que possível, a necessidade da observância permanente desse princípio. Quando os mediandos são educandos, a confidencialidade é reforçada pelo direito à privacidade, resguardado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Para Guilherme (2016), a única possibilidade do princípio da confidencialidade ser flexibilizado é na hipótese de, durante as sessões de mediação, ocorrerem situações de violência ou de crime considerado de ação pública.

Art. 31. Será confidencial a informação prestada por uma parte em sessão privada, não podendo o mediador revelá-la às demais, exceto se expressamente autorizado (BRASIL, 2015b, Art. 31).

Observa-se que, nas sessões de mediação, o princípio da confidencialidade deve nortear todo o processo, sendo claramente reforçado pelo texto legal. Para Almeida (2014), a relação entre mediador e mediandos exige destes sujeitos uma plena dedicação na observância de todos os princípios, em particular o da

confidencialidade, responsável por manter em alta o sentimento de segurança e comprometimento entre os sujeitos. Como já mencionado, nas sessões individuais a atenção do mediador a esse princípio requer ainda maior cautela, tendo em vista seu caráter de partilha pessoal. Cabe ressaltar que o princípio da confidencialidade também enfatizado no Código de Ética dos Mediadores (BRASIL, 2010), que deve ser instrumento de consulta permanente.

### **5.5 Mediação escolar: orientações para implementação**

Embora a Lei nº 13.140/2015 ofereça à mediação escolar uma base consistente para nortear a sua prática, faz-se necessário, nesta subseção, apresentar orientações complementares e apropriadas para implementação efetiva desse paradigma educativo. Cabe esclarecer que não há a pretensão de se apresentar um modelo pronto, mas sim orientações que favoreçam as escolas a desenvolverem suas próprias propostas de mediação escolar adequadas à sua realidade, sendo elaborada em conjunto com sua comunidade. Para melhor compreensão, as orientações apresentadas a seguir serão agrupadas em três categorias, sendo: mediação escolar; formação de mediadores; sessões de mediação.

#### **Mediação escolar:**

É fundamental que as escolas, antes de optarem pela implementação da mediação escolar, promovam um conjunto de encontros com sua comunidade (gestores, equipe técnica, professores, estudantes e seus familiares), para juntos decidirem a viabilidade dessa iniciativa, elegerem possíveis parceiros, bem como elaborarem o planejamento e o cronograma das atividades. Para Torremorell (2019), a participação da comunidade nesse processo decisório é imprescindível para o comprometimento da mesma com a mediação escolar, devendo ser consultada sempre que houver a possibilidade de mudanças.

Recomenda-se que, inicialmente, as escolas formem uma comissão facilitadora com representantes de sua comunidade para organizarem as atividades destinadas à implementação da mediação escolar. Faz-se necessário que os membros da comissão facilitadora sejam eleitos e/ou aceitos pela comunidade,



sendo adequada a participação de professores, estudantes, dentre outros. Caberá à comissão agendar os encontros de mobilização, convidar profissionais e autoridades para participarem desses encontros na condição de palestrantes, propor abordagens e estratégias de ação a serem desenvolvidas na implementação da mediação escolar e, ainda, organizar as primeiras turmas de formação de mediadores.

Os encontros de mobilização devem ser organizados nas dependências da própria escola e sua realização, preferencialmente, nos três turnos, de forma a facilitar a presença de professores, estudantes, equipe técnica, gestores e familiares. Sugere-se que os encontros tenham caráter deliberativo, sendo assegurado a todos os participantes o direito à voz e voto. As deliberações devem ser registradas em livro de ata, seguidas da assinatura dos presentes.

Os temas dos encontros de mobilização serão indicados pela comissão facilitadora, assim como os nomes dos convidados responsáveis pela sua exposição. A seguir, alguns temas que podem ser abordados nessa etapa inicial: benefícios da mediação no contexto escolar; cultura de paz; comunicação não violenta; educação em direitos humanos, cidadania e diversidades; direitos da criança e do adolescente; e mediação de conflitos em outros contextos. Cabe destacar que a comunidade escolar também poderá propor temas e assuntos a serem abordados nesse processo de sensibilização.

Acrescenta-se que, a critério da comissão facilitadora, poderão ser criados grupos de trabalho para a elaboração das regras, estratégias e estrutura básica, que nortearão as atividades da mediação escolar, devendo estas serem também aprovadas pela comunidade. É aconselhável que, ao término dessa etapa de implementação na escola, seja elaborado um documento contendo a regulamentação da mediação, de forma a orientar todas as práticas a serem desenvolvidas na unidade escolar.

Buscando inspiração na organização proposta ao judiciário pela Resolução nº 125/2010, poderão ser criados, nas escolas, centros de mediação escolar e cidadania (CMEC). Recomenda-se que o referido centro seja coordenado pela comissão facilitadora, visando manter a gestão participativa da mediação escolar em todo o seu processo. Destaca-se que, no âmbito das Secretarias de Educação, poderão ser instituídos os núcleos de mediação escolar e cidadania (NUMECs),

sendo de sua responsabilidade a implementação e coordenação da mediação escolar na rede pública de ensino.

É primordial que a comissão facilitadora, em conjunto com a comunidade, defina quem poderá atuar como mediador escolar, bem como se estes atuarão em dupla ou individualmente. Chrispino e Chrispino (2011) defendem que os mediadores atuem em dupla e que sua composição seja heterogênea, valorizando, assim, a participação de representantes de todos os grupos que compõem a comunidade escolar. Ressalta-se que a adesão dos sujeitos à atividade de mediador deve ser voluntária, assegurando, assim, o seu elevado comprometimento.

A comissão facilitadora deverá providenciar, junto à gestão da escola, espaço apropriado para instalação do centro de mediação escolar e cidadania (CMEC) e/ou sala onde serão realizadas as sessões de mediação. Para Almeida (2014), os espaços onde as mediações são realizadas devem ser agradáveis e informais, de forma que os mediados sintam-se à vontade e seguros. É primordial que as salas de mediação assegurem a privacidade dos mediados, devendo essas possuírem um razoável isolamento acústico.

#### Formação de mediadores:

A formação inicial dos mediadores é um momento que requer elevada atenção por parte da comissão facilitadora, principalmente quando se trata da capacitação das primeiras turmas de mediadores da escola. É fundamental que a comissão defina, junto à comunidade escolar, se a formação será organizada pela própria escola ou se buscará parceria com instituições como o Ministério Público, o Tribunal de Justiça e universidades, considerando que, na maioria das vezes, estas instituições disponibilizam formações específicas.

Cabe destacar que a formação inicial dos mediadores deve observar alguns critérios, dentre os quais a carga horária mínima de 40 horas, seguida de estágio supervisionado, podendo ser realizado na própria instituição na observação de mediadores mais experientes, todavia na impossibilidade de realização de estágio, os mediadores recém formados poderão promover encontros para estudos de caso. Acrescenta-se que as recomendações para a formação de mediadores escolares

baseiam-se na previsão legal para a formação de mediadores judiciais (BRASIL, 2010a).

Na hipótese de a escola optar por realizar a formação dos mediadores em parceria com outras instituições, deve ficar claro para a comissão facilitadora e comunidade que o modelo praticado pela instituição parceira norteará os trabalhos de mediação na escola durante considerável período. Nesse sentido, é fundamental que a comunidade escolar avalie, antes da celebração da pretendida parceria, o modelo de mediação e a estrutura da formação a ser implementada, buscando evitar possíveis incompatibilidades. No percurso da formação, torna-se relevante que haja a interação da comissão facilitadora com os instrutores parceiros, buscando resguardar a observância das diretrizes e objetivos definidos pela comunidade escolar com vistas à mediação em sua unidade de ensino.

Caso a escola tenha optado por organizar por vias próprias a formação inicial de seus mediadores, o processo exigirá maior dedicação da comissão facilitadora, devendo esta definir o conteúdo programático, escolher os instrutores, bem como elaborar material didático. Aconselha-se que, num primeiro momento, seja definido se a formação terá formato de curso ou de estudo em grupo, tal decisão orientará as demais escolhas, no entanto, em qualquer das possibilidades, exigirá que a comissão busque consultar o Manual de Mediação (CNJ, 2016) e a Resolução nº 125/2010, visando fundamentar seu planejamento formativo.

O Manual de Mediação (CNJ, 2016) recomenda que o processo de formação de mediadores esteja alicerçado em 5 etapas, a saber: seleção, capacitação, observação, supervisão e avaliação. Como já mencionado, não existe obrigatoriedade a ser seguida na formação de mediadores escolares, no entanto verifica-se que o formato sugerido é apropriado, podendo ser melhorado e adequado às especificidades da mediação escolar. Independentemente do método a ser seguido, é primordial que as escolas observem as etapas propostas pelo Manual de Mediação (CNJ, 2016), uma vez que estas oferecem ao processo de formação maior dinâmica e consistência.

Na seleção dos mediadores, a comissão facilitadora deve investir esforços em encorajar os membros da comunidade escolar a participarem do processo de formação, que deve ser voluntário, com horários flexíveis, a fim de favorecer a participação de todos aqueles que quiserem. Destaca-se que na mediação escolar

não é recomendado nenhum tipo de triagem, buscando evitar possíveis práticas excludentes, devendo ficar claro para a comunidade escolar que a mediação é um processo educativo e inclusivo. Cabe ressaltar que a presença de no mínimo 75% no processo de formação inicial, assim como nas demais etapas, é condição indispensável para que os sujeitos sejam habilitados a atuarem como mediadores.

Atribui-se elevada importância à capacitação, uma vez que é nesta etapa que os futuros mediadores se aproximam de fato do universo da mediação, seus princípios, técnicas, estratégias e regras, assim como têm a oportunidade de participar de atividades práticas em que são simuladas sessões de mediação. É fundamental que os instrutores responsáveis pela formação compartilhem suas experiências com os mediadores em formação, todavia compreende-se que nem sempre é possível dispor de instrutores experientes, fato que exige maior dedicação de todos os envolvidos na formação.

Ainda em relação à capacitação, aconselha-se que os futuros mediadores sejam estimulados a analisar os documentos legais, em especial a Lei nº 13.140/2015, adaptando-a ao contexto escolar. Ainda nessa direção, é importante que sejam trabalhados com a turma o Manual de Mediação (CNJ, 2016), fazendo as devidas adaptações, e ainda o Guia prático para educadores: diálogos e mediação de conflitos nas escolas (CNMP, 2014). Recomenda-se que a formação tenha como tema transversal os direitos humanos e que, dentro possível, contemple temas como: cultura de paz, comunicação não violenta, negociação baseada em princípios, direitos da criança e do adolescente, dentre outros.

Após a capacitação, é chegado o momento dos mediadores partirem para a etapa da observação, nesta os mediadores recém-formados têm a oportunidade de assistirem sessões de mediação conduzidas por mediadores mais experientes, caso não exista essa possibilidade, por se tratarem de primeiros formandos em mediação na unidade escolar, sugere-se que os mediadores iniciantes revezem-se na observação, favorecendo a troca de experiências entre os mesmos. Acrescenta-se que, durante as sessões de mediação, os mediadores observadores não interferem na referida sessão, devendo os mesmos se portarem com total discrição.

A supervisão é uma etapa permanente, que acompanha os mediadores desde a sua formação inicial ao exercício da prática, cabendo ao mediador supervisor, orientar, apoiar, direcionar, articular a formação continuada e, ainda, encorajar os

demais mediadores a manterem-se em permanente cooperação uns com os outros. Na ausência de mediadores experientes para atuarem como supervisores, aconselha-se que a supervisão seja realizada por membros da comissão facilitadora. Eventualmente, a escola pode convidar mediadores externos para atuarem como supervisores.

Cabe à comissão facilitadora estimular a avaliação permanente dos mediadores. Recomenda-se, com base no Manual de Mediação (CNJ, 2016), que os mediados, sempre que possível, preencham ficha de avaliação, buscando oferecer indicadores de melhoria para as sessões de mediação, assim como para os mediadores. Torna-se apropriado, também, que os mediadores se autoavaliem, visando o seu aprimoramento individual e o desenvolvimento da equipe de mediadores da escola.

Percebe-se que o processo de formação de mediadores exige planejamento, estudos e comprometimento de todos. Admite-se, aqui, a complexidade do processo educativo, principalmente quando este é conduzido pela própria escola, no entanto, quando levado a sério, os resultados tendem a ser surpreendentes, uma vez que baseia-se nos saberes relacionados à mediação em consonância com a cultura e valores da comunidade em que se está inserido. A seguir, propõem-se alguns temas a serem observados no planejamento e na organização da formação de mediadores escolares:

- a) mediação de conflitos no Brasil (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2015b; CNJ, 2016);
- b) mediação de conflitos no contexto escolar (CNMP, 2013; CNMP, 2014);
- c) cultura de paz (UNESCO, 1999);
- d) comunicação não violenta (ROSENBERG, 2013a; ROSENBERG, 2013b; CNMP, 2014; CNJ, 2016);
- e) negociação baseada em princípios, técnicas e estratégias de mediação (FISHER; URY; PATTON, 2014; CNMP, 2014; CNJ, 2016);
- f) educação em direitos humanos (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b);
- g) diversidades, respeito e tolerância (UNESCO, 2018);
- h) direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

Acredita-se que os temas sugeridos possam contribuir para a elaboração de um conteúdo programático básico para a formação de mediadores. No entanto, aconselha-se que a comunidade escolar seja desafiada a propor novos temas, que contemplem as suas especificidades e ainda que possam promover a afirmação de grupos minoritários, uma vez os mediadores são, na essência, agentes promotores da dignidade e dos direitos humanos.

#### Sessões de mediação:

Recomenda-se que os mediadores escolares desenvolvam suas próprias estratégias para atuarem nas sessões de mediação, no entanto esses não devem se afastar dos princípios e das regras inerentes à prática da mediação. Faz-se necessário que no exercício de suas funções os mediadores sigam um roteiro básico, buscando manter a organização e dinâmica das sessões. É primordial que esse roteiro seja pensado e planejado pelo mediador, na hipótese deste ser iniciante sugere-se a adoção de um roteiro já experimentado por outros mediadores escolares. Na ausência desse recurso, o mediador iniciante poderá consultar o Manual de Mediação (CNJ, 2016) e adaptá-lo ao contexto escolar.

Cabe ressaltar que a utilização do roteiro por parte dos mediadores favorece a condução dos trabalhos, uma vez que esse organiza as sessões de mediação em etapas. De acordo com Almeida (2014), o roteiro é um instrumento muito utilizado por mediadores experientes, sendo fortemente recomendado para mediadores iniciantes. A seguir, apresenta-se quadro com as etapas propostas pelo Manual de Mediação (CNJ, 2016).

### Quadro 4 - Etapas da sessão de mediação

|  |  |
|--|--|
| <b>1 - Início da mediação</b>                                  | Nessa etapa, o mediador apresenta-se às partes, diz como prefere ser chamado, faz uma breve explicação do que constitui a mediação, quais são suas fases e quais são as garantias. Deve perguntar às partes como elas preferem ser chamadas e estabelece um tom apropriado para a resolução de disputas. Sua linguagem corporal deve transmitir serenidade e objetividade para a condução dos trabalhos. |
| <b>2 - Reunião de informações</b>                              | Após uma exposição feita pelas partes de suas perspectivas, a qual o mediador, entre outras posturas, terá escutado ativamente, haverá oportunidade de elaborar perguntas que lhe auxiliarão a entender os aspectos do conflito que estiverem obscuros.  |
| <b>3 - Identificação de questões, interesses e sentimentos</b> | Durante essa fase, o mediador fará um resumo do conflito utilizando uma linguagem positiva e neutra. Há significativo valor nesse resumo, pois será por meio dele que as partes saberão que o mediador está ouvindo as suas questões e as compreendendo. Além disso, o resumo feito pelo mediador impõe ordem à discussão e serve como uma forma de recapitular tudo que foi exposto até o momento.      |
| <b>4 - Esclarecimento das controvérsias e dos interesses</b>   | Com o uso de determinadas técnicas, o mediador formulará, nesta fase, diversas perguntas para as partes a fim de favorecer a elucidação das questões controvertidas.   |
| <b>5 - Resolução de questões</b>                               | Tendo sido alcançada adequada compreensão do conflito durante as fases anteriores, o mediador pode, nesta etapa, conduzir as partes a analisarem possíveis soluções.   |
| <b>6 - Registro das soluções encontradas</b>                   | Nesta etapa, o mediador e as partes irão testar a solução alcançada e, sendo ela satisfatória, redigirão um acordo escrito se as partes assim o quiserem. Em caso de impasse, será feita uma revisão das questões e interesses das partes e também serão discutidos os passos subsequentes a serem seguidos.   |

Fonte: Elaborado pelo autor, retirado de CNJ (2016, p. 150-151).

Como visto, as etapas propostas pelo Manual de Mediação (CNJ, 2016) são objetivas e proporcionam às sessões de mediação uma organização dinâmica, podendo ser aplicada em outros contextos sem grandes dificuldades. Dessa forma, buscando cooperar com a prática dos mediadores escolares, apresenta-se, na sequência, algumas orientações para cada uma dessas etapas.

#### 1 – Início da mediação

O mediador escolar deve acolher os mediandos de forma amistosa, deixando-os à vontade, é importante que o mediador apresente a mediação como um processo educativo, esclarecendo, ainda, as regras e a dinâmica dos encontros. Nessa etapa, faz-se necessário evidenciar que a participação dos mediandos é voluntária e que o objetivo da mediação é melhorar a comunicação entre os mesmos, assim como promover a reparação e a reconciliação.

Ainda nessa fase inicial, o mediador deve estimular as narrativas dos mediandos, escutando-os ativamente. Orienta-se que, na mediação escolar, o mediador esteja aberto a conhecer a cultura e a história de cada um dos mediandos, valorizando-as e fortalecendo o diálogo intercultural. Cabe destacar

que o mediador deve garantir aos mediandos o mesmo tempo de fala, bem como dedicar a estes a mesma atenção.

## 2 – Reunião de informações

É primordial que, após escutar os mediandos, o mediador escolar esclareça possíveis dúvidas ou busque ampliar suas informações acerca dos fatos narrados. Aconselha-se, também, que o mediador pergunte aos mediandos se estes querem acrescentar algo. Nessa etapa, o mediador poderá fazer usos de estratégias/atividades complementares, como propor aos mediandos a produção de pequenos textos ou a elaboração de desenhos, buscando afirmar as narrativas.

## 3 – Identificação de questões, interesses e sentimentos

Nesta etapa, o mediador, utilizando-se da técnica do resumo, deve apresentar aos mediandos a compreensão de suas narrativas, promovendo aproximações entre as mesmas. Esse é um dos momentos mais apropriados para o mediador demonstrar o seu comprometimento com os mediandos, tendo em vista que, no corre-corre da escola, os sujeitos nem sempre são percebidos e escutados. Sugere-se que o mediador, após realizar o resumo, pergunte aos mediandos se estes concordam com a sua visão dos fatos, evitando, assim, eventuais distorções.

## 4 - Esclarecimento das controvérsias e dos interesses

Recomenda-se, nesta etapa, que o mediador concentre seus esforços em estimular as narrativas dos mediandos, para tanto esse poderá direcionar perguntas a ambos, assim como utilizar estratégias para realizar sessões individuais, buscando a elucidação de questões ainda não evidenciadas. Ressalta-se que o mediador deve respeitar o silêncio dos mediandos, assim como a sua esporádica necessidade de dar uma pausa para aliviar possíveis tensões e



desconfortos, caso julgue adequado, o mediador pode interromper a sessão de mediação e agendar uma nova data.

#### 5 – Resolução de questões

É fundamental que o mediador perceba o momento adequado de conduzir os mediandos ao entendimento, para tanto esse poderá propor a resolução de questões de menor complexidade, iniciando, por estas, a construção de caminhos que os leve à reparação e/ou reconciliação desejada. Almeida (2014) assevera que o mediador não deve demonstrar ansiedade ou impaciência, nem tampouco induzir os mediandos a tomarem uma decisão contrária à sua vontade.

#### 6 – Registro das soluções encontradas

Na mediação escolar, a decisão dos mediandos em cessar as suas disputas deve representar para os mesmos um compromisso de paz, ou seja, ambos devem estar certos de suas responsabilidades e efetiva dedicação em viabilizarem uma nova convivência. Nesse sentido, orienta-se que o mediador escolar, mesmo após o término da mediação, sempre que possível, busque encontrar-se com os mediandos a fim de incentivá-los a renovar o compromisso firmado. Acrescenta-se que essa é uma prática adequada ao contexto escolar.

Torna-se relevante reforçar que as orientações aqui apresentadas visam cooperar com a implementação da mediação escolar em unidades da rede pública de ensino. Acrescenta-se, ainda, que tais orientações devem ser acolhidas, mas questionadas, e até mesmo reinventadas, de forma que possam ser postas em prática no contexto escolar, e, após serem experimentadas, tornem a ser questionadas, gerando novos saberes e novas mediações.

## Conclusão

Considera-se que a mediação de conflitos, apesar de recente no Brasil, está alicerçada em amplo e consistente arcabouço legal, tendo como marco inicial a Resolução CNJ nº 125/2010, que institui, no âmbito do Poder Judiciário, a política nacional de tratamento adequado de conflitos de interesse, recebendo efetiva regulamentação processual por meio da Lei nº 13.105/2015. Todavia, é com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 que o alcance legal do paradigma da mediação estende-se a outros contextos, dentre os quais o comunitário e o escolar.

Verifica-se que, antes mesmo da previsão legal, a mediação como meio adequado de resolução de disputas já repercutia no cenário educacional brasileiro, com destaque para as iniciativas conjuntas de universidades e escolas, além das parcerias desenvolvidas entre escolas, o Ministério Público e o Judiciário. Ainda nesse período inicial, cabe enfatizar a contribuição do Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 (BRASIL, 2010), que recomenda a adoção de estratégias que promovam a implementação da mediação de conflitos em escolas e instituições de ensino superior no âmbito nacional.

Constata-se que, apesar das experiências exitosas e de uma sinalização governamental apontando a mediação como meio adequado de promoção dos direitos humanos e das diversidades, a mediação escolar, a nível nacional, ainda oferece modestos resultados, quando comparados à amplitude e à complexidade da rede escolar brasileira. Nesse sentido, percebe-se que a ausência de políticas de fomento e a frágil formação de educadores e gestores no universo da mediação escolar representam consideráveis obstáculos para a implementação desse novo paradigma, somando-se a esses a dúbia representação das escolas em relação às diversidades e aos conflitos que, ao contrário de tê-los como naturais e valorosos, encara-os como problemas indesejáveis.

Nesse cenário, com o presente trabalho buscou-se analisar a viabilidade da aplicação da Lei nº 13.140/2015 no âmbito da mediação escolar, numa perspectiva crítica. Especificamente, objetivou-se, ainda, verificar possíveis aproximações e distanciamentos entre a mediação judicial e a mediação escolar, bem como

identificar os artigos da Lei de Mediação que contemplam as especificidades da mediação escolar, e desenvolver orientações para a implementação da mediação escolar em estabelecimentos de ensino da educação básica.

Acredita-se que a mediação judicial no Brasil esteja bem estruturada, considerando a solidez das instituições, a ampla sustentação legal e a adequada política de fomento. No entanto, nota-se que a cultura de disputas e o conservadorismo dos tribunais têm dificultado a adesão da sociedade a esse novo paradigma. Por outro lado, no contexto escolar, ainda que a mediação não conte com a mesma estrutura dos tribunais e careça de políticas e respostas relativas à sua implementação, é possível perceber que as escolas vêm se articulando, por meio de parcerias, para adotar o paradigma da mediação como alternativa apropriada para reverter o quadro de disputas e violência em seu intramuros.

Percebe-se que, por maiores que sejam os esforços do judiciário em estabelecer uma comunicação com a sociedade na tentativa de promover os meios adequados de resolução de conflitos e a cultura de paz, ainda enfrenta um grande distanciamento provocado pela verticalização institucional e pelo engessamento processual. Ao mesmo tempo, são grandes as expectativas em torno da repercussão da mediação escolar na sociedade, uma vez que as escolas estão mais próximas das questões locais, e, além disso, supostamente, acredita-se que essas apresentem um elevado potencial de formar multiplicadores para esse novo paradigma.

Para tanto, espera-se que as instituições de ensino estejam abertas e assumam a mediação não só como um instrumento ou um recurso a mais a ser “testado”. Faz-se necessário que a mediação seja acolhida no contexto escolar como oportunidade de promover os direitos humanos e as diversidades, tornando-se, dessa forma, uma nova cultura a ser experienciada. Romper com velhos paradigmas, renunciar métodos não criativos e horizontalizar as relações consistem em iniciativas primordiais para alavancar as discussões em favor da mediação no contexto escolar, tendo em vista que esta requer a adoção de medidas que promovam a ética, a cidadania e a liberdade, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Observa-se que a mediação escolar, assim como a mediação judicial, são propagadas no âmbito nacional sob a influência da abordagem norte-americana, provocando a abertura de instituições consideradas conservadoras, como as escolas e os tribunais. Constata-se que a mediação, nesses contextos, passa a ser adotada como resposta adequada aos desdobramentos da democratização do acesso a direitos, respectivamente, à educação e à justiça.

Apesar de apresentarem aproximações e compartilharem algumas estratégias, percebe-se que as diferenças entre os contextos são determinantes para definir o perfil de mediação a ser desenvolvido. Enquanto o ambiente escolar oferece à mediação um espaço com maior representatividade das diversidades e relações horizontalizadas, o contexto forense ainda mantém-se elitizado, e as relações, frias e distantes. Além disso, na mediação escolar, o mediador dispõe de maior autonomia para atuar com criatividade e criticidade, já o mediador judicial tem a sua atuação restrita ao rito processual.

A Lei nº 13.140/2015 oferece à mediação escolar um conjunto de artigos que, quando analisados, elucidam questões primordiais à sua efetiva implementação. Tais artigos figuram de maneira especial nas disposições comuns e naquelas voltadas para o contexto extrajudicial. Verifica-se que a referida lei não vem sendo utilizada como marco legal para a mediação escolar, inclusive em iniciativas consideradas pioneiras no âmbito nacional. Acredita-se que tal fato decorra do desconhecimento da previsão legal da referida norma ao âmbito escolar, conforme consta no Artigo 42 (BRASIL, 2015b).

Nesse sentido, recomenda-se que a Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) seja aplicada numa perspectiva crítica, ou seja, a lei carece de ser pensada sob a ótica emancipadora, na medida em que a norma torna-se um ponto de partida geradora de múltiplas possibilidades, instrumento de luta dos sujeitos e não um meio de prescrição (FREIRE, 1998). Dessa forma, propõe-se que o texto legal seja questionado, desafiado, reinterpretado e experienciado com os sujeitos, e para estes torne-se via de dignidade.

Considera-se que a mediação escolar traz, em sua essência, o processo educativo proposto por Santos (2009), em que os saberes, os sujeitos e as

diversidades encontram-se em permanente conflito, gerando novas culturas, novas comunidades e novas realidades. Nesse processo dinâmico e contínuo, neste trabalho investigou-se a aplicação da Lei nº 13.140/2015 na mediação escolar, desenvolvendo, a partir dela, uma abordagem crítica e emancipatória, logo, aberta a novos questionamentos e novas interpretações.

Espera-se, portanto, que as contribuições da Lei de Mediação (BRASIL, 2015b) promovam permanentes discussões e conflitos no cenário educacional brasileiro, e resultem em novos saberes e práticas em mediação escolar. Chega-se ao final desta Tese com a convicção de que ainda existe muito a se empreender no âmbito da mediação escolar. Este pesquisador guarda consigo a esperança ativa de ter contribuído com novas inquietações, assim como carrega em si a inquietação que o fará continuar buscando novas mediações.

## Referências

ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de; SALES, Lilia Maia de Moraes. Mediação Escolar: um meio para bem administrar os conflitos nas instituições de ensino. *In*: SALES, Lilia Maia Moraes de (Org.). **A cidadania em debate: a mediação de conflitos**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

ALMEIDA, Tania. **Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos**. 3. ed. São Paulo: Dash, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Águida. Composição da historiografia da mediação: instrumento para o moderno direito de família. **Revista do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Vol. 33, em 2004/2005, p. 155-170.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BELEZA, Flávia Tavares. **Mediação Social como instrumento de participação para realização da cidadania**. Dissertação (Mestrado em Política Social). Brasília: UnB, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8176/1/-2009\\_FlaviaTavaresBeleza.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8176/1/-2009_FlaviaTavaresBeleza.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. **Altera o Anexo do Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3**. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 125, de 20 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. 2010b. Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs\\_cnj/resolucao/arquivo\\_integral\\_publicacao\\_resolucao\\_n\\_125.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/arquivo_integral_publicacao_resolucao_n_125.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012. 2012a. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018-/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018-/2015/lei/l13105.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. 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, 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/L13140-.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/L13140-.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

BUENOS AIRES. **Ley 3055 - Sistema Integral de Mediación Escolar**. Buenos Aires, 23 de abril de 2009. La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona con fuerza de Ley. Disponível em: <<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3055.html>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

CABRAL, Trícia Navarro Xavier. Análise comparativa entre a lei de Mediação e o CPC/2015. *In*: ZANETI JR.; CABRAL, Trícia Navarro Xavier (Orgs.). **Justiça multiportas**: mediação, conciliação, arbitragem e outros meios de solução adequada de conflitos. Salvador: Juspodivum, 2016, p. 463-483.

\_\_\_\_\_. Seção II: dos mediadores. *In*: CABRAL, Trícia Navarro Xavier; CURY, Cesar Ferreira (Coords.). **Lei de mediação comentada artigo por artigo**. Indaiatuba-SP: Foco, 2018, p. 31-37.

CÂMARA, Alexandre. **O novo processo civil brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação (Porto Alegre)**, v. 37, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/848/84830089005/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016. Disponível em: <[http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/deias-forca\\_do\\_pensamento\\_de\\_boaventura\\_sousa\\_santos\\_e\\_a\\_educacao\\_intercultural.pdf](http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/deias-forca_do_pensamento_de_boaventura_sousa_santos_e_a_educacao_intercultural.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. edição. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. Saudações a Boaventura de Sousa Santos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

COELHO, Eleonora. Desenvolvimento da Cultura dos Métodos Adequados de Solução de conflitos: uma urgência para o Brasil. *In*: ROCHA, Carlos Cesar Vieira; SALOMÃO, Luis Felipe (Coords.). **Arbitragem e mediação: a reforma da Legislação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Manual de mediação judicial**. Brasília: CNJ, 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Cartilha Conte até 10 nas escolas. Roteiro de aulas**. Brasília: CNMP, 2013.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. Brasília: CNMP, 2014.

COSTA, Caetano Ernesto da Fonseca. **Magistratura do novo milênio: autoridade com alteridade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CUNHA, Leonardo Carneiro. Capítulo I: da mediação. *In*: CABRAL, Trícia Navarro Xavier; CURY, Cesar Ferreira (Coords.). **Lei de mediação comentada artigo por artigo**. Indaiatuba-SP: Foco, 2018, p. 8-19.

FERNANDEZ, Isabel. **Prevención de la violencia y revolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad**. Narcea, Madrid: S. A. Ediciones, 2017.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões**. 3. ed. Rio de Janeiro: Solomon, 2014.



FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como Produtos Culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: CIAVATTA, Maria (Org). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa Nacional de Mediación Escolar: marco general**. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000189.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GUILHERME, L. F. V. A. **Manual dos MESC's: meios extrajudiciais de solução de conflitos**. São Paulo: Manole, 2016.

HALLAK, Eduardo. Impedimentos, impossibilidades e penalidades referentes ao mediador. *In*: ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina; PELAJO, Samantha (Orgs.). **A mediação no novo código de processo civil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016, p. 169-178.

HEREDIA, Ramón Alzate Saéz de. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. *In*: BRANDONI, Florencia. **Mediación Escolar: propuestas, reflexiones e experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

JUNIOR, José Herval Sampaio. Art. 42. *In*: CABRAL, Trícia Navarro Xavier; CURY, Cesar Felipe. **Lei de mediação comentada artigo por artigo**. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2018.

MAIA, Andrea; HILL, Flávia Pereira. Do cadastro e da remuneração dos mediadores. *In*: ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina; PELAJO, Samantha (Orgs.). **A mediação no novo Código de Processo Civil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016, p. 157-168.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/689>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

NETTO, Fernando Gama de Miranda; SOARES, Irineu Carvalho de Oliveira. Princípios procedimentais da mediação no novo código de processo civil. *In*: ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina; PELAJO, Samantha (Orgs.). **A mediação no novo Código de Processo Civil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016, p. 109-120.

REIS, Adacir. Mediação e impactos positivos para o judiciário. *In*: ROCHA, Caio Cesar Vieira; SALOMÃO, Luis Felipe. **Arbitragem e mediação: a reforma da legislação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Maria Victória Braz Borja: **A mediação escolar no Brasil: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 2<sup>st</sup>. São Paulo: Editora Ágora, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Life-enriching education: nonviolent communication helps schools improve performance, reduce conflict, and enhance relationships**. 1<sup>st</sup>. ed. EncinitaS: PuddleDancer Press, 2003b.

SAMPAIO JÚNIOR, José Herval. Art. 41. *In*: CABRAL, Trícia Navarro Xavier; CURY, Cesar Ferreira (Coords.). **Lei de mediação comentada artigo por artigo**. Indaiatuba-SP: Foco, 2018, p. 8-19.

SANDER, Frank; CRESPO, Maria Hernandez. Diálogo entre os professores Frank Sander e Mariana Hernandez Crespo: explorando a evolução do Tribunal Multiportas. *In*: ALMEIDA, Rafael Alves de; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Maria Hernandez. **Tribunal Multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de solução de conflitos no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 25-39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. *In*: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009, p. 15-40.

\_\_\_\_\_. A ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 137-165.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: \_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma revolução democrática da justiça**. Portugal: Edições Almedina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Na oficina do sociólogo artesão - aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SÃO PAULO. Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010. **Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas**. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=7/20/2012%206:42:49%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=7/20/2012%206:42:49%20AM)>. Acesso em: 26 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 41, de 22 de novembro de 2017. **Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas**. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37)>. Acesso em: 26 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 8, de 31 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas**. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_18.HTM?Time=25/06/2018%2018:08:29](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_18.HTM?Time=25/06/2018%2018:08:29)>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In*: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

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

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

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro.** Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2019.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** Nações Unidas. Assembleia Geral. 1999. Disponível em: <[http://comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinar respeito por todos:** guia de implementação. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261591>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

**ANEXO**

**CÂMARA DOS DEPUTADOS**  
Centro de Documentação e Informação

**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.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte

Lei:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a mediação como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

Parágrafo único. Considera-se mediação a 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.

**CAPÍTULO I****DA MEDIAÇÃO****Seção I****Disposições Gerais**

Art. 2º A mediação será orientada pelos seguintes princípios:

- I - imparcialidade do mediador;
- II - isonomia entre as partes;
- III - oralidade;
- IV - informalidade;
- V - autonomia da vontade das partes;
- VI - busca do consenso;
- VII - confidencialidade;
- VIII - boa-fé.

§ 1º Na hipótese de existir previsão contratual de cláusula de mediação, as partes deverão comparecer à primeira reunião de mediação.

§ 2º Ninguém será obrigado a permanecer em procedimento de mediação.

Art. 3º Pode ser objeto de mediação o conflito que verse sobre direitos disponíveis ou sobre direitos indisponíveis que admitam transação.

§ 1º A mediação pode versar sobre todo o conflito ou parte dele.

§ 2º O consenso das partes envolvendo direitos indisponíveis, mas transigíveis, deve ser homologado em juízo, exigida a oitiva do Ministério Público.

## **Seção II**

### **Dos Mediadores**

#### Subseção I

##### Disposições Comuns

Art. 4º O mediador será designado pelo tribunal ou escolhido pelas partes.

§ 1º O mediador conduzirá o procedimento de comunicação entre as partes, buscando o entendimento e o consenso e facilitando a resolução do conflito.

§ 2º Aos necessitados será assegurada a gratuidade da mediação.

Art. 5º Aplicam-se ao mediador as mesmas hipóteses legais de impedimento e suspeição do juiz.

Parágrafo único. A pessoa designada para atuar como mediador tem o dever de revelar às partes, antes da aceitação da função, qualquer fato ou circunstância que possa suscitar dúvida justificada em relação à sua imparcialidade para mediar o conflito, oportunidade em que poderá ser recusado por qualquer delas.

Art. 6º O mediador fica impedido, pelo prazo de um ano, contado do término da última audiência em que atuou, de assessorar, representar ou patrocinar qualquer das partes.

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

Art. 8º O mediador e todos aqueles que o assessoram no procedimento de mediação, quando no exercício de suas funções ou em razão delas, são equiparados a servidor público, para os efeitos da legislação penal.

## Subseção II

### Dos Mediadores Extrajudiciais

Art. 9º Poderá funcionar como mediador extrajudicial qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para fazer mediação, independentemente de integrar qualquer tipo de conselho, entidade de classe ou associação, ou nele inscrever-se.

Art. 10. As partes poderão ser assistidas por advogados ou defensores públicos.

Parágrafo único. Comparecendo uma das partes acompanhada de advogado ou defensor público, o mediador suspenderá o procedimento, até que todas estejam devidamente assistidas.

### Subseção III

#### Dos Mediadores Judiciais

Art. 11. Poderá atuar como mediador judicial a pessoa capaz, graduada há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e que tenha obtido capacitação em escola ou instituição de formação de mediadores, reconhecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - ENFAM ou pelos tribunais, observados os requisitos mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça em conjunto com o Ministério da Justiça.

Art. 12. Os tribunais criarão e manterão cadastros atualizados dos mediadores habilitados e autorizados a atuar em mediação judicial.

§ 1º A inscrição no cadastro de mediadores judiciais será requerida pelo interessado ao tribunal com jurisdição na área em que pretenda exercer a mediação.

§ 2º Os tribunais regulamentarão o processo de inscrição e desligamento de seus mediadores.

Art. 13. A remuneração devida aos mediadores judiciais será fixada pelos tribunais e custeada pelas partes, observado o disposto no § 2º do art. 4º desta Lei.

### Seção III

#### Do Procedimento de Mediação

### Subseção I

#### Disposições Comuns



Art. 14. No início da primeira reunião de mediação, e sempre que julgar necessário, o mediador deverá alertar as partes acerca das regras de confidencialidade aplicáveis ao procedimento.

Art. 15. A requerimento das partes ou do mediador, e com anuência daquelas, poderão ser admitidos outros mediadores para funcionarem no mesmo procedimento, quando isso for recomendável em razão da natureza e da complexidade do conflito.

Art. 16. Ainda que haja processo arbitral ou judicial em curso, as partes poderão submeter-se à mediação, hipótese em que requererão ao juiz ou árbitro a suspensão do processo por prazo suficiente para a solução consensual do litígio.

§ 1º É irrecorrível a decisão que suspende o processo nos termos requeridos de comum acordo pelas partes.

§ 2º A suspensão do processo não obsta a concessão de medidas de urgência pelo juiz ou pelo árbitro.

Art. 17. Considera-se instituída a mediação na data para a qual for marcada a primeira reunião de mediação.

Parágrafo único. Enquanto transcorrer o procedimento de mediação, ficará suspenso o prazo prescricional.

Art. 18. Iniciada a mediação, as reuniões posteriores com a presença das partes somente poderão ser marcadas com a sua anuência.

Art. 19. No desempenho de sua função, o mediador poderá reunir-se com as partes, em conjunto ou separadamente, bem como solicitar das partes as informações que entender necessárias para facilitar o entendimento entre aquelas.

Art. 20. O procedimento de mediação será encerrado com a lavratura do seu termo final, quando for celebrado acordo ou quando não se justificarem novos

esforços para a obtenção de consenso, seja por declaração do mediador nesse sentido ou por manifestação de qualquer das partes.

Parágrafo único. O termo final de mediação, na hipótese de celebração de acordo, constitui título executivo extrajudicial e, quando homologado judicialmente, título executivo judicial.

## **Subseção II**

### **Da Mediação Extrajudicial**

Art. 21. O convite para iniciar o procedimento de mediação extrajudicial poderá ser feito por qualquer meio de comunicação e deverá estipular o escopo proposto para a negociação, a data e o local da primeira reunião.

Parágrafo único. O convite formulado por uma parte à outra considerar-se-á rejeitado se não for respondido em até trinta dias da data de seu recebimento.

Art. 22. A previsão contratual de mediação deverá conter, no mínimo:

I - prazo mínimo e máximo para a realização da primeira reunião de mediação, contado a partir da data de recebimento do convite;

II - local da primeira reunião de mediação;

III - critérios de escolha do mediador ou equipe de mediação;

IV - penalidade em caso de não comparecimento da parte convidada à primeira reunião de mediação.

§ 1º A previsão contratual pode substituir a especificação dos itens acima enumerados pela indicação de regulamento, publicado por instituição idônea prestadora de serviços de mediação, no qual constem critérios claros para a escolha do mediador e realização da primeira reunião de mediação.

§ 2º Não havendo previsão contratual completa, deverão ser observados os seguintes critérios para a realização da primeira reunião de mediação:

I - prazo mínimo de dez dias úteis e prazo máximo de três meses, contados a partir do recebimento do convite;

II - local adequado a uma reunião que possa envolver informações confidenciais;

III - lista de cinco nomes, informações de contato e referências profissionais de mediadores capacitados; a parte convidada poderá escolher, expressamente, qualquer um dos cinco mediadores e, caso a parte convidada não se manifeste, considerar-se-á aceito o primeiro nome da lista;

IV - o não comparecimento da parte convidada à primeira reunião de mediação acarretará a assunção por parte desta de cinquenta por cento das custas e honorários sucumbenciais caso venha a ser vencedora em procedimento arbitral ou judicial posterior, que envolva o escopo da mediação para a qual foi convidada.

§ 3º Nos litígios decorrentes de contratos comerciais ou societários que não contenham cláusula de mediação, o mediador extrajudicial somente cobrará por seus serviços caso as partes decidam assinar o termo inicial de mediação e permanecer, voluntariamente, no procedimento de mediação.

Art. 23. Se, em previsão contratual de cláusula de mediação, as partes se comprometerem a não iniciar procedimento arbitral ou processo judicial durante certo prazo ou até o implemento de determinada condição, o árbitro ou o juiz suspenderá o curso da arbitragem ou da ação pelo prazo previamente acordado ou até o implemento dessa condição.

Parágrafo único. O disposto no *caput* não se aplica às medidas de urgência em que o acesso ao Poder Judiciário seja necessário para evitar o perecimento de direito.

### **Subseção III**

#### **Da Mediação Judicial**

Art. 24. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação, pré-processuais e processuais, e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

Parágrafo único. A composição e a organização do centro serão definidas pelo respectivo tribunal, observadas as normas do Conselho Nacional de Justiça.

Art. 25. Na mediação judicial, os mediadores não estarão sujeitos à prévia aceitação das partes, observado o disposto no art. 5º desta Lei.

Art. 26. As partes deverão ser assistidas por advogados ou defensores públicos, ressalvadas as hipóteses previstas nas Leis nºs 9.099, de 26 de setembro de 1995, e 10.259, de 12 de julho de 2001.

Parágrafo único. Aos que comprovarem insuficiência de recursos será assegurada assistência pela Defensoria Pública.

Art. 27. Se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de mediação.

Art. 28. O procedimento de mediação judicial deverá ser concluído em até sessenta dias, contados da primeira sessão, salvo quando as partes, de comum acordo, requererem sua prorrogação.

Parágrafo único. Se houver acordo, os autos serão encaminhados ao juiz, que determinará o arquivamento do processo e, desde que requerido pelas partes, homologará o acordo, por sentença, e o termo final da mediação e determinará o arquivamento do processo.

Art. 29. Solucionado o conflito pela mediação antes da citação do réu, não serão devidas custas judiciais finais.

#### **Seção IV**

##### **Da Confidencialidade e suas Exceções**

Art. 30. Toda e qualquer informação relativa ao procedimento de mediação será confidencial em relação a terceiros, não podendo ser revelada sequer em processo arbitral ou judicial salvo se as partes expressamente decidirem de forma diversa ou quando sua divulgação for exigida por lei ou necessária para cumprimento de acordo obtido pela mediação.

§ 1º O dever de confidencialidade aplica-se ao mediador, às partes, a seus prepostos, advogados, assessores técnicos e a outras pessoas de sua confiança que tenham, direta ou indiretamente, participado do procedimento de mediação, alcançando:

I - declaração, opinião, sugestão, promessa ou proposta formulada por uma parte à outra na busca de entendimento para o conflito;

II - reconhecimento de fato por qualquer das partes no curso do procedimento de mediação;

III - manifestação de aceitação de proposta de acordo apresentada pelo mediador;

IV - documento preparado unicamente para os fins do procedimento de mediação.

§ 2º A prova apresentada em desacordo com o disposto neste artigo não será admitida em processo arbitral ou judicial.

§ 3º Não está abrigada pela regra de confidencialidade a informação relativa à ocorrência de crime de ação pública.

§ 4º A regra da confidencialidade não afasta o dever de as pessoas discriminadas no *caput* prestarem informações à administração tributária após o termo final da mediação, aplicando-se aos seus servidores a obrigação de manterem sigilo das informações compartilhadas nos termos do art. 198 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 - Código Tributário Nacional.

Art. 31. Será confidencial a informação prestada por uma parte em sessão privada, não podendo o mediador revelá-la às demais, exceto se expressamente autorizado.

## CAPÍTULO II

### DA AUTOCOMPOSIÇÃO DE CONFLITOS EM QUE FOR PARTE PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PÚBLICO

#### Seção I

#### Disposições Comuns

Art. 32. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública, onde houver, com competência para:

I - dirimir conflitos entre órgãos e entidades da administração pública;

II - avaliar a admissibilidade dos pedidos de resolução de conflitos, por meio de composição, no caso de controvérsia entre particular e pessoa jurídica de direito público;

III - promover, quando couber, a celebração de termo de ajustamento de conduta.

§ 1º O modo de composição e funcionamento das câmaras de que trata o *caput* será estabelecido em regulamento de cada ente federado.

§ 2º A submissão do conflito às câmaras de que trata o *caput* é facultativa e será cabível apenas nos casos previstos no regulamento do respectivo ente federado.

§ 3º Se houver consenso entre as partes, o acordo será reduzido a termo e constituirá título executivo extrajudicial.

§ 4º Não se incluem na competência dos órgãos mencionados no *caput* deste artigo as controvérsias que somente possam ser resolvidas por atos ou concessão de direitos sujeitos a autorização do Poder Legislativo.

§ 5º Compreendem-se na competência das câmaras de que trata o *caput* a prevenção e a resolução de conflitos que envolvam equilíbrio econômico-financeiro de contratos celebrados pela administração com particulares.

Art. 33. Enquanto não forem criadas as câmaras de mediação, os conflitos poderão ser dirimidos nos termos do procedimento de mediação previsto na Subseção I da Seção III do Capítulo I desta Lei.

Parágrafo único. A Advocacia Pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, onde houver, poderá instaurar, de ofício ou mediante provocação, procedimento de mediação coletiva de conflitos relacionados à prestação de serviços públicos.

Art. 34. A instauração de procedimento administrativo para a resolução consensual de conflito no âmbito da administração pública suspende a prescrição.

§ 1º Considera-se instaurado o procedimento quando o órgão ou entidade pública emitir juízo de admissibilidade, retroagindo a suspensão da prescrição à data de formalização do pedido de resolução consensual do conflito.

§ 2º Em se tratando de matéria tributária, a suspensão da prescrição deverá observar o disposto na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 - Código Tributário Nacional.

## **Seção II**

### **Dos Conflitos Envolvendo a Administração Pública Federal Direta, suas Autarquias e Fundações**

Art. 35. As controvérsias jurídicas que envolvam a administração pública federal direta, suas autarquias e fundações poderão ser objeto de transação por adesão, com fundamento em:

I - autorização do Advogado-Geral da União, com base na jurisprudência pacífica do Supremo Tribunal Federal ou de tribunais superiores; ou

II - parecer do Advogado-Geral da União, aprovado pelo Presidente da República.

§ 1º Os requisitos e as condições da transação por adesão serão definidos em resolução administrativa própria.

§ 2º Ao fazer o pedido de adesão, o interessado deverá juntar prova de atendimento aos requisitos e às condições estabelecidos na resolução administrativa.

§ 3º A resolução administrativa terá efeitos gerais e será aplicada aos casos idênticos, tempestivamente habilitados mediante pedido de adesão, ainda que solucione apenas parte da controvérsia.

§ 4º A adesão implicará renúncia do interessado ao direito sobre o qual se fundamenta a ação ou o recurso, eventualmente pendentes, de natureza administrativa ou judicial, no que tange aos pontos compreendidos pelo objeto da resolução administrativa.

§ 5º Se o interessado for parte em processo judicial inaugurado por ação coletiva, a renúncia ao direito sobre o qual se fundamenta a ação deverá ser expressa, mediante petição dirigida ao juiz da causa.

§ 6º A formalização de resolução administrativa destinada à transação por adesão não implica a renúncia tácita à prescrição nem sua interrupção ou suspensão.

Art. 36. No caso de conflitos que envolvam controvérsia jurídica entre órgãos ou entidades de direito público que integram a administração pública federal, a Advocacia-Geral da União deverá realizar composição extrajudicial do conflito, observados os procedimentos previstos em ato do Advogado-Geral da União.

§ 1º Na hipótese do *caput*, se não houver acordo quanto à controvérsia jurídica, caberá ao Advogado-Geral da União dirimi-la, com fundamento na legislação afeta.

§ 2º Nos casos em que a resolução da controvérsia implicar o reconhecimento da existência de créditos da União, de suas autarquias e fundações em face de pessoas jurídicas de direito público federais, a Advocacia-Geral da União poderá solicitar ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão a adequação orçamentária para quitação das dívidas reconhecidas como legítimas.

§ 3º A composição extrajudicial do conflito não afasta a apuração de responsabilidade do agente público que deu causa à dívida, sempre que se verificar que sua ação ou omissão constitui, em tese, infração disciplinar.

§ 4º Nas hipóteses em que a matéria objeto do litígio esteja sendo discutida em ação de improbidade administrativa ou sobre ela haja decisão do Tribunal de Contas da União, a conciliação de que trata o *caput* dependerá da anuência expressa do juiz da causa ou do Ministro Relator.

Art. 37. É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, suas autarquias e fundações públicas, bem como às empresas públicas e sociedades de economia mista federais, submeter seus litígios com órgãos ou entidades da administração pública federal à Advocacia-Geral da União, para fins de composição extrajudicial do conflito.

Art. 38. Nos casos em que a controvérsia jurídica seja relativa a tributos administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil ou a créditos inscritos em dívida ativa da União:

I - não se aplicam as disposições dos incisos II e III do *caput* do art. 32;

II - as empresas públicas, sociedades de economia mista e suas subsidiárias que explorem atividade econômica de produção ou comercialização de bens ou de prestação de serviços em regime de concorrência não poderão exercer a faculdade prevista no art. 37;

III - quando forem partes as pessoas a que alude o *caput* do art. 36:



a) a submissão do conflito à composição extrajudicial pela Advocacia-Geral da União implica renúncia do direito de recorrer ao Conselho Administrativo de Recursos Fiscais;

b) a redução ou o cancelamento do crédito dependerá de manifestação conjunta do Advogado-Geral da União e do Ministro de Estado da Fazenda.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não afasta a competência do Advogado-Geral da União prevista nos incisos VI, X e XI do art. 4º da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993, e na Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. [\(Parágrafo único com redação dada pela Lei nº 13.327, de 29/7/2016, produzindo efeitos a partir de 1/8/2016\)](#)

Art. 39. A propositura de ação judicial em que figurem concomitantemente nos polos ativo e passivo órgãos ou entidades de direito público que integrem a administração pública federal deverá ser previamente autorizada pelo Advogado-Geral da União.

Art. 40. Os servidores e empregados públicos que participarem do processo de composição extrajudicial do conflito, somente poderão ser responsabilizados civil, administrativa ou criminalmente quando, mediante dolo ou fraude, receberem qualquer vantagem patrimonial indevida, permitirem ou facilitarem sua recepção por terceiro, ou para tal concorrerem.

### CAPÍTULO III

#### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41. A Escola Nacional de Mediação e Conciliação, no âmbito do Ministério da Justiça, poderá criar banco de dados sobre boas práticas em mediação, bem como manter relação de mediadores e de instituições de mediação.

Art. 42. Aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências.

Parágrafo único. A mediação nas relações de trabalho será regulada por lei própria.

Art. 43. Os órgãos e entidades da administração pública poderão criar câmaras para a resolução de conflitos entre particulares, que versem sobre atividades por eles reguladas ou supervisionadas.

Art. 44. Os arts. 1º e 2º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º O Advogado-Geral da União, diretamente ou mediante delegação, e os dirigentes máximos das empresas públicas federais, em conjunto com o dirigente estatutário da área afeta ao assunto, poderão autorizar a realização de acordos ou transações para prevenir ou terminar litígios, inclusive os judiciais.

§ 1º Poderão ser criadas câmaras especializadas, compostas por servidores públicos ou empregados públicos efetivos, com o objetivo de analisar e formular propostas de acordos ou transações.

§ 3º Regulamento disporá sobre a forma de composição das câmaras de que trata o § 1º, que deverão ter como integrante pelo menos um membro efetivo da Advocacia-Geral da União ou, no caso das empresas públicas, um assistente jurídico ou ocupante de função equivalente.

§ 4º Quando o litígio envolver valores superiores aos fixados em regulamento, o acordo ou a transação, sob pena de nulidade, dependerá de prévia e expressa autorização do Advogado-Geral da União e do Ministro de Estado a cuja área de competência estiver afeto o assunto, ou ainda do Presidente da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, do Tribunal de Contas da União, de Tribunal ou Conselho, ou do Procurador-Geral da República, no caso de interesse dos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário ou do Ministério Público da União, excluídas as empresas públicas federais não dependentes, que necessitarão apenas de prévia e expressa autorização dos dirigentes de que trata o *caput*.

§ 5º Na transação ou acordo celebrado diretamente pela parte ou por intermédio de procurador para extinguir ou encerrar processo judicial, inclusive os casos de extensão administrativa de pagamentos postulados em juízo, as partes poderão definir a responsabilidade de cada uma pelo pagamento dos honorários dos respectivos advogados." (NR)

"Art. 2º O Procurador-Geral da União, o Procurador-Geral Federal, o Procurador-Geral do Banco Central do Brasil e os dirigentes das empresas públicas federais mencionadas no *caput* do art. 1º poderão autorizar, diretamente ou mediante delegação, a realização de acordos para prevenir ou terminar, judicial ou extrajudicialmente, litígio que envolver valores inferiores aos fixados em regulamento.

§ 1º No caso das empresas públicas federais, a delegação é restrita a órgão colegiado formalmente constituído, composto por pelo menos um dirigente estatutário.

§ 2º O acordo de que trata o *caput* poderá consistir no pagamento do débito em parcelas mensais e sucessivas, até o limite máximo de sessenta.

§ 3º O valor de cada prestação mensal, por ocasião do pagamento, será acrescido de juros equivalentes à taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia - SELIC para títulos federais, acumulada mensalmente, calculados a partir do mês subsequente ao da consolidação até o mês anterior ao do pagamento e de um por cento relativamente ao mês em que o pagamento estiver sendo efetuado.

§ 4º Inadimplida qualquer parcela, após trinta dias, instaurar-se-á o processo de execução ou nele prosseguir-se-á, pelo saldo."(NR)

Art. 45. O Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, passa a vigorar acrescido do seguinte art. 14-A:

"Art. 14-A. No caso de determinação e exigência de créditos tributários da União cujo sujeito passivo seja órgão ou entidade de direito público da administração pública federal, a submissão do litígio à composição extrajudicial pela Advocacia-Geral da União é considerada reclamação, para fins do disposto no inciso III do art. 151 da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 - Código Tributário Nacional."

Art. 46. A mediação poderá ser feita pela internet ou por outro meio de comunicação que permita a transação à distância, desde que as partes estejam de acordo.

Parágrafo único. É facultado à parte domiciliada no exterior submeter-se à mediação segundo as regras estabelecidas nesta Lei.

Art. 47. Esta Lei entra em vigor após decorridos cento e oitenta dias de sua publicação oficial.

Art. 48. Revoga-se o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997.

Brasília, 26 de junho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Joaquim Vieira Ferreira Levy

Nelson Barbosa

Luís Inácio Lucena Adams