



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

RACHEL LENIR OTONI SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO
PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA**

BRASÍLIA – DF

Julho/2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

**A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO
PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA**

RACHEL LENIR OTONI SAMPAIO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

BRASÍLIA – DF, julho/2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

RACHEL LENIR OTONI SAMPAIO

**A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO
PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, na área de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
PPGDH – CEAM/UnB
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Interno
PPGDH – CEAM/UnB
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro Externo
TEF/FE
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Sinara Pollon Zardo – Suplente
PPGDH – CEAM/UnB
Universidade de Brasília

BRASÍLIA – DF, julho/2017

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, pela costura do amor no bordado da minha história de vida. Por me entregarem as coordenadas do processo de viver e me preparem para a construção da minha trajetória individual nesse caminho da vida. Por confiarem em mim. Por estarem sempre ao meu lado. Por serem o meu porto seguro.

Ao meu filho, a minha garantia de que o tempo da vida não para. A ele, pela restauração da minha esperança, pelo reforço da minha fé. Por me ajudar a descobrir minhas forças, por me mostrar o amor acima de toda dor e sofrimento.

Ao meu marido, meu companheiro, meu amigo, meu amor. Por aceitar o que sou, por me ajudar a construir como ser. Por reconhecer meu caminho, por ter paciência com meu ritmo, por me amparar nas quedas. Pela sua disposição em andar comigo. Pelas carícias, a consolação, o estímulo, a calma, a compreensão, a resignação. Por me apontar a resiliência.

À minha orientadora, pela maestria na condução do meu aprendizado. Por me apresentar as direções assegurando minha autonomia. À ela, por me mostrar seu lugar de autoridade sem me tocar pelo medo. Por me apresentar sua sabedoria sem diminuir meu saber. Por acreditar em mim. Por compreender meus limites e as minhas capacidades.

À minha sogra e meu sogro, pela salvaguarda na educação do meu filho nos diversos dias e noites com minha ausência para dedicação à pesquisa. A todo apoio, a toda ajuda, todo amor no acolhimento do nosso bebê.

Às minhas irmãs, pela parceria agora e na maior parte do processo da minha vida. Por me lembrarem que nunca estou sozinha. Por segurarem em minhas mãos.

Aos meus sobrinhos, pela correria na casa, pelas travessuras, pelas risadas. A eles, que me mostraram sempre a alegria de viver.

À minha cunhada Cíntia, por assumir a tutela do pequenino em muitos momentos dos meus estudos. Pela ajuda e o acolhimento nas horas em que precisei.

À Rose e à Neci, pelo acompanhamento respeitoso da nossa rotina em casa. Pelos serviços prestados com carinho, pelo cuidado com o Andrézinho. Por toda paciência com minhas angústias, pelas palavras de entusiasmo.

Às amigas e companheiras na jornada do mestrado Nélia, Olga, Ana Paula, Olívia, Rogério e, principalmente, à Kamila e à Luciana. Com quem compartilhei o medo, o cansaço, a confusão. Com quem troquei satisfações, descobertas, conhecimento. Pelo suporte na perseverança, pelo estímulo ao enfrentamento dos desafios. À elas, por me mostrarem a eficácia da união.

Às minhas amigas Rafaela, Heloísa, Giovanna, Verônica, Amanda, Adriana e Gabriela. Pelas palavras de força. Por me resgatarem do desânimo. Pelos diálogos em que juntas desbravamos nossos saberes e que juntas falamos o mundo. Pela companhia e o socorro nos meus momentos de desespero.

À minha amiga Viviane, por receber meu filhinho em sua casa nos muitos finais de semana em que estive comprometida com a pesquisa. Por me ouvir, me entender, me confortar, me aconselhar.

Por minhas amigas de profissão e de luta, professoras Elia, Francisca e Jacque. Por sonharem junto comigo o sonho de uma educação transformadora. Por agirem numa verdade otimista e esperançosa da educação. Por educarem pelo amor.

Às minhas alunas, o meu foco de força, esperança e fé na educação. Pela curiosidade, a sensibilidade, a tranquilidade, a transparência, a inocência e, sobretudo, a alegria.

À professora Regina Pedroza, pela simpatia, pelos questionamentos que me levavam para o horizonte sem fim das respostas, pelas conversas que despertaram muitas reflexões em mim.

À professora Fátima Vidal, pelas correções e sugestões nas minhas bancas, os apontamentos traçados com a sutileza e beleza da poesia.

Ao Beraldo e à Nanda, por abrigarem meus meninos em sua casa nas horas em que eu não pude ser abrigo. Por acalentarem meu marido e meu filho quando a investigação exigia meu afastamento.

RESUMO

Nesta pesquisa, pretendi compreender o processo de construção da Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, num projeto da escola pública de Ensino Médio Integrado do Distrito Federal aonde trabalhei como educadora. O estudo teve importância ao vislumbrar a possibilidade de acolhimento dos conflitos na escola, para que possamos aprender com nossas diferenças, que consigamos lutar pelos direitos umas das outras diminuindo o quanto possível os afetos tristes decorrentes das nossas disputas. A metodologia utilizada foi inspirada na Cartografia, a partir da qual busquei mapear minha experiência com o processo da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos, traçando pistas para a interpretação das informações e a construção do conhecimento. Orientei o traçado da minha experiência como professora na escola a partir da articulação do poder e do saber para Michel Foucault e da noção de afeto para Baruch Spinoza. Então, propus uma análise do grupo de Mediação de Conflitos a partir das ideias e práticas que promoveram aberturas ao diálogo e tornaram possíveis a construção do direito à palavra e, dele, a instituição dos direitos humanos. A Mediação de Conflitos se mostrou como um procedimento de realização da mediação dos significados que colocam em relação o sujeito e o mundo, como havia explicado Lev Vygotsky. Essa mediação dos significados foi organizada pela Educação Dialógica proposta por Paulo Freire, por meio da qual foi possível convidar a autonomia das estudantes, despertar sua consciência sobre sua condição e posição nas interações sociais e construir relações de poder exercidas de forma emancipatórias e não hegemônicas. As estudantes integrantes do projeto de mediação, batizado de *Idealize*, ancoradas pela mediação das educadoras, foram capazes de conjugar os saberes instituídos na escola e dar sentido às relações sociais a partir de um diálogo amoroso, orientado por palavras de alegria e respeito. Transformaram o significado dos conflitos, passando a tomar as suas lutas como oportunidades de atenção à fala da outra, de aprendizado com os saberes diversos e em acordo com os direitos de todas viverem com dignidade na escola. Assim, foi identificada a Educação em e para os Direitos Humanos por meio do processo de construção da Mediação de Conflitos no *Idealize*.

Palavras-chave: Educação em e para os direitos humanos, Mediação de conflitos, Escola.

Abstract

In this research, I wanted to understand the process of building Conflict Mediation, and its relationship with Education in and for Human Rights, in a project of the Public School of Integrated Middle School of the Federal District where I worked As an educator. The study was important to envisage the possibility of accepting conflicts in school, so that we can learn from our differences, that we can fight for the rights of each other, reducing as much as possible the sad affections resulting from our disputes. The methodology used was inspired by Cartography, from which I sought to map my experience with the Conflict Mediation and Education in and for Human Rights process, tracing the interpretation of information and the construction of knowledge. I have drawn the trajectory of my experience as a teacher at school through the articulation of power and knowledge for Michel Foucault and the notion of affection for Baruch Spinoza. So I proposed an analysis of the Conflict Mediation group from the ideas and practices that promoted openness to the dialogue and made possible the construction of the right to the word and, from it, the institution of human rights. The Conflict Mediation was shown as a procedure of realizing the mediation of the meanings that put in relation to the subject and the world, as explained Lev Vygotsky. This mediation of meanings was organized by the Dialogic Education proposed by Paulo Freire, through which it was possible to invite students autonomy, to awaken their awareness of their condition and position in social interactions, and to construct emancipatory and non-hegemonizing power relations. The students of the mediation project, called *Idealize*, anchored by the mediation of the educators, were able to combine the knowledge instituted in the school and give meaning to social relations from a loving dialogue, guided by words of joy and respect. They transformed the meaning of conflicts, starting to take their struggles as opportunities for attention to the speech of the other, learning with diverse knowledge and in accordance with the rights of all living with dignity in school. Thus, Education in and for Human Rights was identified through the process of building Conflict Mediation in *Idealize*.

Keywords: Education in and for human rights, Conflict mediation, School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 – EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS... MAS QUEM SÃO OS HUMANOS?	13
2.1.1 – A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO – A PRODUÇÃO DO SUJEITO NA ARTICULAÇÃO ENTRE PODER E SABER, ATRAVÉS DE UM CORPO POLÍTICO E AFETIVO: UM DIÁLOGO ENTRE MICHEL FOUCAULT E BARUCH SPINOZA	15
2.1.2 – A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO – A PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DO SUJEITO: UMA APRESENTAÇÃO DE LEV VYGOTSKY.....	18
2.2 – AS RELAÇÕES DE CONFLITOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS	21
2.3 – DIREITOS HUMANOS COMO PROCESSOS DE LUTAS	24
2.4 – O CONTEXTO DA PESQUISA – A ESCOLA QUE PROCEDE A ARTICULAÇÃO ENTRE PODER E SABER.....	27
2.5 – A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PROCEDIMENTO DE REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS – EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO MEDIAÇÃO DA PALAVRA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS	30
2.5.1 – EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS – ALGUMAS CONCEPÇÕES	30
2.5.2 – A EDUCAÇÃO DA PALAVRA – O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	34
2.5.3 – A MEDIAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E A MEDIAÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS – O DIÁLOGO E A TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS PELA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY	36
2.6 – MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS DIVERSOS CONTEXTOS SOCIAIS E NA ESCOLA – ALGUNS CONCEITOS CORRENTES.....	40
CAPÍTULO III – OBJETIVOS	45
3.1 – OBJETIVO GERAL	45
3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	45
CAPÍTULO IV	46

4.1 - PELO MEU CAMINHO, O CONTEXTO DA PESQUISA	46
4.2 – PELOS NOSSOS CAMINHOS, AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
4.3 – O PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS INFORMAÇÕES	54
4.3.1 – DA HISTÓRIA DA ESCOLHA DA METODOLOGIA	54
4.3.2 – POR UM TRAÇADO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA – O MÉTODO DE PESQUISA DA CARTOGRAFIA	57
4.3.3 – PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	59
4.3.4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	60
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO	62
5.1 – A ESCOLA PELA MINHA EXPERIÊNCIA – NO PRISMA DE FOUCAULT E SPINOZA.....	62
5.1.1 – A CHEGADA DA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA.....	62
5.1.2 – PELOS DOMÍNIOS DA SALA DE AULA: CONSTRUINDO MINHA PRÁXIS....	62
5.1.3 – OS AFETOS DA SALA DE AULA – A ORGANIZAÇÃO DO PODER E DO SABER NA ESCOLA	63
5.1.4 – OS PROJETOS – UMA ALTERNATIVA ÀS AFECÇÕES DOS ENCONTROS DE PODER E SABER.....	65
5.2 – EDUCAÇÃO DIALÓGICA – NA SENDA DE PAULO FREIRE	70
5.3 – NA COORDENAÇÃO, AS DORES DOS CONFLITOS.....	71
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO	74
6.1 – A ÁRVORE DO <i>IDEALIZE</i> : O PROCESSO DO TRABALHO COM A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	74
6.1.1 – O PLANTIO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS – GERMINANDO A EDUCAÇÃO DIALÓGICA	74
6.1.2 – EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS – DO DIREITO DE DIZER A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS	80
6.1.3 – OS SÍMBOLOS NAS PAREDES: O DESENVOLVIMENTO DA PALAVRA DOS DIREITOS HUMANOS	82
6.1.4 – GRÊMIO – O DESPERTAR DAS CONSCIÊNCIAS SOBRE AS CONDIÇÕES E POSIÇÕES DOS SUJEITOS NA CADEIA DE PODERES	84

6.1.5 - EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS – A INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS	85
6.1.6 – QUEM ENSINA APRENDE AO ENSINAR E QUEM APRENDE ENSINA AO APRENDER	86
6.1.7 - <i>IDEALIZE</i> – O PRIMEIRO PROJETO DE ESTUDANTES. A CONQUISTA DA AUTONOMIA	88
6.1.8 – MEDIAÇÃO DA LINGUAGEM – A CONEXÃO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS À EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	90
6.1.9 – A APROVAÇÃO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA FAP – A PRESSÃO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS DA EXISTÊNCIA. A EDUCAÇÃO BANCÁRIA	91
6.1.10 – O AMOR COMO FUNDAMENTO DO DIÁLOGO	93
6.1.11 – A TRANSFORMAÇÃO PELO DIÁLOGO – UM NOVO SIGNIFICADO DE CONFLITO.....	95
6.1.12 – DAS LUTAS SOCIAIS EM AÇÃO PARA CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	96
6.1.13 - A OCUPAÇÃO DO <i>IDEALIZE</i>	99
6.1.14 - EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS PARA ALÉM DO <i>IDEALIZE</i> , PARA FORA DA ESCOLA	100
6.1.15 – TÉCNICAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DIÁRIOS ENTRE PARES – EDUCAÇÃO EM PARA OS DIREITOS HUMANOS COMO MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS ENTRE AS DIFERENÇAS.....	102
6.1.16 – INSTITUIÇÃO DE SEQUESTRO – A ESCOLA RECUSADA PELOS SUJEITOS DIREITOS.....	104
6.1.17 – UM NOVO ANO – A ESPERANÇA E A FÉ NA TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO PELA EDUCAÇÃO	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Como destaca Pulino (2016), ao longo de nossas vidas, nós, indivíduos, participamos de processos de socialização que nos determinam em contextos históricos, nos quais nos fazemos e construímos a cultura, ocupando lugares sociais que ajudamos a formar e a transformar. Esse processo histórico é individual e coletivo, portanto, não se dá de forma linear e pacífica, mas é marcado por contradições e conflitos. Lutando por nossos espaços, construindo constantemente os direitos umas das outras, nossa constituição é um processo social, cultural e histórico, que se dá por meio de relações formais e informais na sociedade. A escola é a instituição responsável por nossa socialização formal, incluindo a educação voltada para a construção de saberes em processo de instituição na história da humanidade.

Como professora de escola pública, me deparei com o desafio de lidar com os conflitos dentro desse processo de socialização formal. Depois de um tempo trabalhando com a docência, percebi a oportunidade de realizar uma educação voltada para a transformação da convivência social, de modo que passássemos a aproveitar as nossas diferenças para nos compormos, para somarmos nossos saberes, para crescermos a partir das contradições. Meu desejo era que aprendêssemos a viver com nossos conflitos, que aprendêssemos a reagir aos excessos dos poderes em disputa, que conseguíssemos lutar pelos nossos direitos diminuindo o quanto possível nossas dores. Me juntei a algumas pessoas que compartilhavam do mesmo propósito e, então, surgiu o *Idealize*, um projeto cujo objetivo era trabalhar com a Mediação de Conflitos na escola de Ensino Médio Integrado do Distrito Federal aonde eu trabalhava.

Essa pesquisa nasceu da busca por abranger esse processo de Mediação de Conflitos na escola, no intuito de analisar em seu movimento as ideias e práticas que pudessem construir relações de poder exercidas de forma emancipatórias e não hegemônicas, que começassem a erigir relações humanas solidárias e reciprocamente dignas; isto é, analisar a construção dos direitos humanos de acordo com uma perspectiva libertadora e contra-hegemônica, nomeadamente, a partir das concepções de Herrera Flores (2008; 2005; 2011) e Sánchez Rubio (2004; 2010). O objetivo desta investigação, então, foi compreender a construção desse processo de Mediação de Conflitos e sua relação com um tipo de educação que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e promoção dos direitos humanos, ou seja, uma educação que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos. Esta seria a Educação em e para os Direitos Humanos na definição de Magendzo (2005), um dos autores escolhidos como referência para o estudo.

Para compreensão do processo da Educação em e para os Direitos Humanos por meio da Mediação de Conflitos, convidei como suporte, principalmente, a concepção de

Paulo Freire (1987) sobre Educação Dialógica e a perspectiva de Lev Vygotsky (1989; 1999) sobre mediação e linguagem. Para abrangência do contexto dos conflitos na escola, me inspirei numa conversa entre Michel Foucault (2006) e Baruch Spinoza (2008) a fim de relatar minha experiência com a relações dos poderes articulados aos saberes por meio de encontros afetivos.

A metodologia de pesquisa foi inspirada na Cartografia, como tentativa de mapear o movimento da MC e da EDH, apreendendo as redes e rizomas do seu processo na escola. Ressalto que, ao longo de todo o texto, optei por sempre usar o feminino para me referir a alguma categoria mista de pessoas, já que, bem como eu, a maioria das componentes do grupo pesquisado eram mulheres.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS NA ESCOLA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

No esforço por pensar as práticas da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos no projeto escolar idealizado por mim e por uma companheira de trabalho, ajuizando juntamente o conjunto de práticas e afetos provenientes do circuito do poder articulado ao saber na escola que conforma o contexto da pesquisa, sigo desafiando a problemática de pensar o que se faz e fazer o que se pensa. Caminho motivando-me na reflexão de Paulo Freire: *Teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade* (1989, p. 67).

A práxis, conciliadora do marco teórico erigido juntamente com minhas ações de participação no projeto estudado nesta pesquisa, foi orientada no diálogo com uma revisão bibliográfica que me ajudou a compreender a experiência na Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) através dos trabalhos com a Mediação de Conflitos (MC) numa escola de Ensino Médio Integrado (EMI) do Distrito Federal. Na comunicação com a teoria escolhida para alcance dos objetivos da pesquisa, notadamente, a compreensão da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos no projeto escolar pesquisado, converso neste capítulo sobre quem é esse humano de direitos partindo do debate sobre o que é o sujeito. Sigo para ponderações sobre as relações sociais na construção desse sujeito humano, sobretudo as relações de conflito. Com as relações sociais, recorro ao pensamento teórico a propósito dos contornos dos sujeitos perante os limites e domínios de cada uma e, com isso, chego no arranjo dos direitos como luta e negociação política das forças envolvidas nas redes de encontros os quais os instituem. Rumo, então, para a avaliação da escola como espaço e tempo de recorrência, controle e construção dessas interações de acordos dos direitos através de uma correia de poderes articulados aos saberes. Passo, assim, pelo referencial teórico sobre a EDH a fim de refletir sua definição a partir da experiência com o projeto de MC na escola. Finalizo o capítulo apanhando a contribuição teórica sobre a Mediação de Conflitos com o intuito de fundamentar o conceito construído no processo do projeto escolar estudado.

2.1 – EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS... MAS QUEM SÃO OS HUMANOS?

Mais um vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás,

no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1987, p. 29).

Da procura por quem somos nós, o que é o mundo, que nos movimentamos na permanência do devir. É na busca incessante de compreensão da vida que rumamos a nos questionar. Perguntando e respondendo. Perguntamos novamente. Permanecemos em busca, sempre construindo um horizonte. Constatar essa inquietação, essa eterna busca pelas respostas, implica, indiscutivelmente, em reconhecer a humanização. Quem somos nós? Daí, por que reconhecemo-nos humanos? O que nos diferencia do mundo?

É doravante a pergunta sobre quem somos nós e, no horizonte dela, a constatação da humanidade, que nos perguntamos o que é ser humano. Neste trabalho, antes de avançar para as questões sobre as relações de conflito e a mediação delas anunciando a Educação em e para os Direitos Humanos, embarco nesta reflexão a qual fundamenta a compreensão de quem somos nós dentro das relações da educação. O ponto de partida do alcance das relações sociais na educação, sobretudo as conflituosas, é a indagação pelos sujeitos envolvidos nelas.

Transitando pelo estudo da constituição do sujeito humano, fundo a base teórica deste trabalho. Organizo a reflexão direcionando a compreensão dos seres humanos na sua constituição enquanto sujeitos. Assim, saio da perspectiva de Michel Foucault sobre a constituição do sujeito para expor o alicerce que contornará a construção do contexto da pesquisa no universo da escola, principalmente. Então, cito Spinoza como direcionamento das noções de afeto que contemplam o entendimento sobre as relações sociais, os encontros dos corpos. Engato no diálogo com Lev Semenovitch Vygotsky para apresentar o aporte sobre a constituição do humano para a sua definição sobre os conceitos de mediação, significado e sentido no item da EDH. Dele, exponho resumidamente a perspectiva de inspiração marxista para direcionar algumas contribuições que utilizam a corrente como base de construção teórica. Tomo o passeio por essas teorias sobre a constituição da subjetividade como referência para os caminhos que arranjarão os conceitos de Sujeito, Relações Sociais, Conflitos, Direitos Humanos, Escola. Dessas categorias, passo para a conversa sobre a MC e a EDH a partir de algumas concepções teóricas. Daí, acrescento as reflexões de Paulo Freire e Vygotsky para abranger esses últimos conceitos dentro da experiência com o projeto escolar analisado. Por fim apresento algumas concepções sobre o conceito de Mediação de Conflitos.

Esse também é o ponto inicial das referências para os passos dados por todos os outros conceitos decorrentes da concepção desses principais. Início, desta forma, com as análises sobre a constituição do humano, por conseguinte, da subjetividade, de acordo com os autores que utilizo na busca pelo objetivo geral desta pesquisa, que foi: compreender como se construiu o processo de Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, por meio de um projeto realizado em uma escola pública de EMI do DF.

2.1.1 – A constituição do humano – A produção do sujeito na articulação entre poder e saber, através de um corpo político e afetivo: um diálogo entre Michel Foucault e Baruch Spinoza

A noção de Michel Foucault sobre o sujeito é acessada neste trabalho para introduzir reforço à construção do contexto de pesquisa de que a configuração da escola é parte. Sua compreensão acerca da constituição do sujeito traz críticas ao modo como a educação tem se processado. Para Foucault, os *indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes, que as capturam, dividem, classificam* (VEIGA-NETO, 2005, p. 65). As forças às quais Foucault chama de poder atuam no que de mais concreto e material temos, isto é, nossos corpos. O poder é um elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Portanto, *é o operador diádico poder-saber que compõe a ontologia histórica de nós mesmos* (VEIGA-NETO, 2005, p. 66).

É através da combinação entre poder e saber que Foucault averigua não apenas como se constituiu a noção de sujeito que é própria da modernidade, como também, de que maneiras nós mesmas nos constituímos como sujeitos modernos. Sua perspectiva retira de nós uma substância e vai atrás da questão de onde sai este ser que denominamos sujeito moderno.

(...) o homem só se descobre a uma historicidade já feita: não é jamais contemporâneo dessa origem. (...) É sempre sobre um fundo já começado que o homem pode pensar o que para ele vale como origem. Esta, portanto, de modo algum é para ele o começo - uma espécie de primeira manhã da história a partir da qual se houvessem acumulado as aquisições ulteriores" (FOUCAULT, 1966, p. 346).

O poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que nos constituem, determinam as formas e os campos possíveis da nossa historicidade. O poder, nesta perspectiva, não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada uma de nós, tanto internamente em nós mesmas quanto em relação às demais. A subjetivação que transforma

os seres humanos em sujeitos acontece pelos modos da objetivação no campo dos saberes, da objetivação nas práticas do poder que divide e classifica, e pela subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2005).

A articulação entre o poder e o saber perpassa um corpo político e produz o que conhecemos como sujeito, no tempo da modernidade. Assim, *já não há mais que se opor poder, saber, produção; são todos os três solidários do mesmo corpo político* (VEIGA-NETO, 2005, p. 144). A produção de corpos, de acordo com Foucault, vai além de uma dimensão psicológica ou simplesmente atitudinal, para dar origem a corpos que necessariamente têm de participar e que, por isso, são corpos políticos.

(...) Mas, à experiência do homem é dado um corpo que é seu corpo - fragmento de espaço ambíguo, cuja espacialidade própria e irreduzível se articula contudo com o espaço das coisas (...) Isso quer dizer que cada uma dessas formas positivas, em que o homem pode aprender que é finito, só lhe é dada com base na sua própria finitude. Ora, esta não é a essência melhor purificada da positividade, mas aquilo a partir do que é possível que ela apareça. O modo de ser da vida e aquilo mesmo que faz com que a vida não exista sem me prescrever suas formas me são dados, fundamentalmente, por meu corpo (...) (FOUCAULT, 1966, p. 331).

A noção do indivíduo a partir da atenção ao seu corpo é também avaliada por Baruch Spinoza, embora numa abordagem que não considera as relações de poder como parte da sua constituição. Ainda assim, o seu ponto de vista quanto ao ajustamento de nós como um corpo imanente a uma ideia dele passeia pela compreensão compartilhada por Foucault, de um saber que permanece vinculado à transformação daquela que sabe (MERÇON, 2009). Tomo emprestada o pensamento de Spinoza sobre nós na ideia que temos do corpo, reconhecendo a fronteira afetiva como elementar no diagnóstico das nossas diferenças, na maneira como nos sentimos, nos pensamos enquanto sujeitos, da ideia que temos dos afetos que contornam quem somos e que nos separam umas das outras. A apresentação de Spinoza neste item da constituição da subjetividade introduz a base que ele me fornece para pensar os afetos na Educação em e para os Direitos Humanos no Processo da Mediação de Conflitos.

Para Spinoza, há uma dinâmica própria ou constituinte que diferencia um indivíduo dos demais. Essa dinâmica é mantida pela forma como se agrega em nós um grande número de indivíduos ou partes, sendo estas de natureza diversa e igualmente compostas. Esses indivíduos ou partes que compõem o corpo humano são afetados de numerosas maneiras pelos corpos exteriores e, conseqüentemente, o mesmo ocorre ao próprio corpo como um todo. A coerência corporal envolve, assim, uma espécie de estado de equilíbrio

dinâmico no qual a conservação do corpo não é apenas compatível com as afecções ou trocas mantidas com outros corpos, mas constitui, precisamente, este processo. A participação de outros corpos na constituição do corpo possibilita-nos apresentá-lo como um corpo relacional ou um corpo afetivo (MERÇON, 2009).

Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideais afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é uma relação afetiva (CHAUÍ, 2005, p. 59).

Para o filósofo, o corpo é um modo da extensão da substância. A substância é aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado. É indivisível, infinita e causa de si. É, portanto, única. Por isso, ela também pode ainda ser reconhecida como Deus ou a natureza. Há apenas uma só natureza constituída por uma infinidade de atributos que expressam, de formas distintas, sua única essência, eterna e infinita. Dois atributos que o intelecto percebe como constituindo a essência da substância são a “extensão” e o “pensamento” (MERÇON, 2009). Os efeitos imanentes à Natureza são os modos.

Se o corpo é um modo da extensão da substância, a mente é a ideia desse modo. Os dois são uma coisa só que se exprime de duas maneiras diferentes, mas mutuamente. São modificações finitas da substância. São dependentes e sujeitos a causas externas. *A mente não é uma substância, um si que pensa ou um recipiente de pensamentos, mas o próprio pensar* (MERÇON, 2009, p. 39). A mente não é uma unidade isolada, é o processo que engloba a relação entre o corpo e o mundo no próprio pensamento. O indivíduo humano, definido como corpo e mente, é, portanto, a sua constituição extensiva.

A mente humana é capaz de perceber muitas coisas e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado (Preposição 14, Parte II).

Se o corpo é relacional, a mente é a ideia de nossas relações ou afetos, a ideia do que acontece ao corpo. Assim, *a atividade de nossa mente (ou a atividade que, de fato, ela é) corresponde, portanto, às alterações que derivam do contato de nosso corpo com outros corpos – corpos estes que são afetados e afetam* (MERÇON, 2009, p. 38).

Em um sistema imanente, quanto mais conhecimento do que é imediato em nossas afecções por outros corpos chegando ao conhecimento da ordem causal extensa e mental, mais nos integramos à substância ou à natureza. As causas que geram uma coisa a definem, ou seja, pertencem, material e conceitualmente, à natureza da coisa. Ao compreender as causas da nossa mente e corpo, nós as incorporamos mentalmente,

tornando-nos estas causas, as quais operarão, então, imanentemente, como a atividade pensante que a mente é (SPINOZA, 2008).

Ainda que, diferentemente de Foucault, Spinoza trate do humano como uma substância, sua ontologia na união do corpo e da mente como expressão da Natureza será tratada no desafio do diálogo com a teoria do sujeito para Foucault, aplicada aos corpos políticos. Considerando que, para o primeiro, a mente é o mais potente dos afetos, carregando a potência que o indivíduo tem de sempre superar a si mesmo, para Foucault o saber é uma construção histórica. O pensamento está fora de uma lógica natural, biológica, cerebral. Para ele, o surgimento desses saberes se dá a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles os situam como elementos de um dispositivo político. A utilização de Spinoza e Foucault no mesmo trabalho esquadriha suas diferenças, ao passo que está atrás da compreensão compartilhada de um saber que permanece vinculado à transformação daquela que sabe. Procura-se aqui, então, a concepção de uma razão histórica e relacional sim, mas fundida nos afetos. Uma potência infinita de afetos que pode também modificar o saber transformador dos sujeitos. Busca-se a abrangência de um saber que se sente, uma paixão que percorre os caminhos profundos da mente e que é reelaborado, retornando modificado para o mundo, através de outros afetos promovidos nos encontros dos sujeitos. A abordagem de Foucault, nesta pesquisa, visa integrar a maneira como as forças, que ele chama de poder, atuam por meio do saber na produção do sujeito num corpo político, mas também afetivo como coloca Spinoza. Considerar poder, saber e afetos me permite pensar as relações de poderes em movimento nos saberes compartilhados na educação construída no grupo de mediação, a partir dos afetos que essas relações provocam na produção dos sujeitos envolvidos no trabalho com os conflitos.

2.1.2 – A constituição do humano – A produção histórica e cultural do sujeito: uma apresentação de Lev Vygotsky

Lev Vygostky compreende o humano enquanto ser biológico em processo sócio-histórico de desenvolvimento que, Segundo Marta Kohl de Oliveira (2010), pode ser explicada dentro de três ideias gerais.

Em primeiro lugar, a postulação de que o cérebro, como o órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico. O ser humano enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas sim um sistema aberto cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. O cérebro pode servir a novas funções, criadas na

história do sujeito, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico (OLIVEIRA, 2010).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Em segundo lugar, o ser humano transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 2010).

Todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1999, p.114).

Em terceiro e último lugar, a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. *A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.* (OLIVEIRA, 2010, p. 26). A relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Para Vygotsky (1999), pela mediação do outro, ocorre um processo intensivo de interações com o meio social, através do qual o indivíduo apropria-se dos objetos culturais. Esse complexo processo caracteriza o desenvolvimento humano.

Esse processo faz parte dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, 2010). Esse modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento. As atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. A este respeito Vygotsky (1999) esclarece:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (p. 73).

As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o indivíduo e o mundo real existem mediadores, isto é, ferramentas auxiliares da atividade humana. São dois os tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Neste processo de relações entre si e o mundo através dos mediadores, a aquisição da linguagem definirá um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano. Sobre este aspecto da linguagem no desenvolvimento humano dentro dos postulados de Vygotsky, tratarei suas especificidades no item sobre educação.

Ainda sobre os instrumentos como elementos mediadores, o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana com base no trabalho é o processo fundamental que vai marcar o ser humano como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora dos indivíduos sobre a natureza, os une e cria a cultura e a história humanas: *a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem* (VYGOTSKY, 1999, p. 73). A importância dos instrumentos, do trabalho na atividade humana e a compreensão do sujeito ponderando sua dimensão material tem clara ligação com a filiação teórica de Vygotsky aos postulados marxistas.

É importante salientar que a corrente teórica consolidada por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895) defende uma *concepção materialista da história*, para a qual o sujeito é um ser social e *o ser social determina a consciência social*: os sujeitos fazem sua própria história, mas de acordo com condições que não são determinadas apenas por suas vontades, mas por situações objetivas, que envolvem dimensões materiais e sociais nas quais as ideias encontram seu pleno sentido. Em suas *Teses sobre Feuerbach*, Marx afirmava que *a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na realidade ela é o conjunto das relações sociais* (p. 85). De acordo com os autores, somente poderemos ser plenamente singulares, sujeitos plenos, se imersos na riqueza de uma sociedade emancipada, que não se estrutura na estratificação das relações materiais, mas na completa socialização do conjunto da existência (MARX; ENGELS, 2005).

Pode se dizer que, com base na teoria marxista, se quisermos que o sujeito cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo – ou se considerarmos a contribuição de Vygotsky, devemos organizar a mediação entre esse sujeito e o mundo – para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência de modo a reverter as representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania. Como afirma Paulo Freire, (...) *a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (...) busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade* (1987, p. 40).

A perspectiva do sujeito incompleto porque inconsciente da contradição em que vive e da opressão que sofre, comparece nesta pesquisa também nas ideias de Paulo Freire quanto à *dialogicidade na educação* como um processo pelo qual cada uma conquista a consciência de si nas relações de opressão e a consciência do mundo. O pensamento marxista ainda é o apoio de alguns enfoques deste trabalho sobre a construção dos direitos humanos pelas relações sociais com uma baliza de referência material concreta. Essas reflexões estão presentes no decorrer deste capítulo dedicado à construção do marco teórico sobre Mediação de Conflitos e Educação em e para os Direitos Humanos.

2.2 – AS RELAÇÕES DE CONFLITOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS

De acordo com Paulo César Carbonari (2007), o conceito de sujeito de direitos humanos não é uma construção formal, mas relacional, na qual a subjetividade é construída na presença da outra, isto é, tem a alteridade como presença. Entretanto, estes sujeitos e os direitos que em si são constituídos (...) *não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência* (p. 177).

Nas definições empregadas na construção do sujeito humano nesta pesquisa, as relações sociais, os encontros, estão presentes como parte da composição do corpo, da mente e da totalidade de nós mesmas. A construção do sujeito é, assim, um processo individual e coletivo. Como coloca Lúcia Helena Pulino (2016):

Esse processo histórico – coletivo e individual – não se dá de forma linear e pacífica, mas é marcado por contradições e conflitos (...). Os diferentes momentos históricos são marcados não só por formas diversas de o ser humano resolver o problema da subsistência e, em decorrência, por distintas maneiras de organizar a sociedade, mas por diferentes maneiras de olhar o mundo, de nomeá-lo, de compreendê-lo, de fazer escolhas, de lidar com o poder, de julgar as ações suas e de seus semelhantes. Essas diferentes formas de estar no mundo, de ver o mundo, ou de tornar-se e de construir material e simbolicamente o mundo são a marca do humano, que fazem do mundo algo não natural, sempre igual e determinado, mas que o tornam o mundo-do-humano-e-para-o-humano, e que tornam o ser humano um ser que se constrói ao construir o mundo, na relação com os seus semelhantes (p. 131).

Para cada teoria apresentada na construção do sujeito no último tópico, as relações entre os sujeitos e deles com o mundo são fundamentos da composição do indivíduo humano; no entanto, para cada uma das reflexões, essas relações se orientam e atuam de uma maneira distinta na constituição da subjetividade. A peculiaridade de cada ponto de vista é utilizada aqui para avaliar não só as interações sociais no projeto de mediação, mas também a definição dos conflitos na pesquisa. As análises de cada teórico são os alicerces para o traçado da categoria sobre as relações sociais, especialmente as de conflito, apregoadas no trabalho com a mediação.

Com Spinoza, por exemplo, o olhar para as relações de conflito e as de tratamento deles é guiado pela compreensão dessas interações numa dinâmica afetiva. De acordo com Deleuze (1968), para a investigação da dinâmica afetiva que constitui os corpos em Spinoza é importante compreender a ordem das relações e a ordem dos encontros.

Assim, há uma ordem de relações que são as interações entre os corpos a partir de suas composições ou forças combinatórias. Quando dois corpos se encontram, as relações que os definem podem vir a se compor. As partes que compõem um se ajustariam às partes do outro, gerando uma terceira. Acontece, assim, a formação de um corpo ainda mais composto e com maior potência que os originários. Entre dois corpos pode ocorrer também um encontro que mostre que as duas relações não são componíveis (DELEUZE, 1968):

É certo que todas as relações se combinam ao infinito, mas não de qualquer maneira. Uma relação qualquer não se compõe com qualquer outra. Essas leis de composição que são próprias às relações características, e que regulam a passagem dos modos à existência, apresentam vários problemas (p. 144).

Há ainda uma ordem de encontros que corresponde à ordem das paixões (DELEUZE, 1968). Paixão é um afeto passivo. Afeto é uma afecção do corpo que aumenta ou diminui sua potência para agir. Existem afetos passivos (paixões) e ativos. As paixões envolvem um conhecimento inadequado (MERÇON, 2009).

Um afeto, chamado paixão da alma (*animi pathema*), é uma idéia confusa pela qual a alma afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, do seu corpo ou de uma parte deste, e pela presença da qual a alma é determinada a pensar tal coisa de preferência a tal outra (SPINOZA, 2008, p. 223).

Já os afetos ativos estão ligados a um conhecimento adequado do corpo próprio. *Um corpo torna-se a causa adequada de suas ações quando conhece suas próprias relações e de que forma suas relações se compõem com a de outros corpos* (MERÇON, 2009, p. 36). Os corpos, portanto, jamais deixam de ser afetados.

Os afetos modificam a potência para agir de um corpo. Quando as relações que definem o corpo não convêm ou não se compõem com as do corpo encontrado, a potência é diminuída. O corpo afetado por tristeza tem sua potência para agir diminuída. De outro modo, quando as relações de dois corpos se compõem, diz-se que estes são afetados por alegria e sua potência para agir é aumentada. A ampliação de sua potência decorre da nova composição, pois as relações formam o que seria um terceiro indivíduo, algo maior e mais complexo do qual cada corpo é uma parte. Porém, sua potência nunca é aumentada ou

exercida tanto quanto poderia, pois a expansão da potência não está associada a um afeto ativo. Para ter atividade seria preciso compreender adequadamente o que faz com que cada um se vincule ao outro, o que os torna componíveis, sem que seja preciso atribuir causas externas ao que os afeta. Por conseguinte, nosso entendimento é constituído por nossa vida afetiva ao mesmo tempo que ele a constitui (MERÇON, 2009).

Por outro lado, o aporte de Foucault na busca pela acepção das relações sociais e, a partir delas, a demarcação da inteligibilidade sobre o conflito nessa pesquisa, permanece conectada à conformação do poder e do saber com a produção de um sujeito moderno. A questão política, das tensões de força nas relações de poder e saber, desponta como decorrente dos diferenciais presentes em toda rede social, nas capacidades de cada uma interferir nas ações alheias. É a partir da maneira como essa interferência ocorre, e como as relações de poder e saber atuam na constituição da subjetividade numa relação política, que os conflitos e o trabalho com eles são avaliados neste estudo.

É importante lembrar que o *sujeito surge a partir de uma sujeição a alguém pelo controle e dependência, e a partir da prisão de sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento* (VEIGA-NETO, 2005, p. 85). Nesse sentido, *a subjetivação que transforma os seres humanos em sujeitos acontece pelos modos da objetivação no campo dos saberes, da objetivação nas práticas do poder que divide e classifica, e pela subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo* (VEIGA-NETO, 2005, p. 74). É com esse pensamento foucaultiano quanto à conexão poder, saber e produção, que as relações de conflito são analisadas neste trabalho.

Diante desse fundamento, procurei assimilar a compreensão dos conflitos e as passagens por eles. Considerei na conformação da categoria de conflito alcançada na experiência com o projeto escolar, a perspectiva de Foucault quanto às lutas sociais em ação. Foucault marca *três tipos de luta social sempre em ação, mas cujas distribuição, combinação e intensidade variam na história* (VEIGA-NETO, 2005, p. 136). Essas lutas são referentes à dominação religiosa, ou de gênero, ou racial; há ainda as lutas contra a exploração do trabalho; e, por fim, as lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação: étnica, social e religiosa; contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Acredito que na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si. (...) E, atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido. Muito pelo contrário. (...) Sem dúvidas, os mecanismos de sujeição não podem ser

estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. (FOUCAULT, 1995, p. 235-236).

A minha abrangência das relações em Foucault, com ênfase nos conflitos, aborda o aspecto das lutas sociais. Já o reforço que a base marxista proporciona à conversa sobre as relações neste trabalho encontra-se na sua compreensão da constituição da subjetividade como um processo contraditório, não linear, e sim conflitivo e complexo. Conforme a base marxista, entre as contradições que movem a transformação histórica, a principal é a oposição de interesses entre os grandes grupos de indivíduos – as classes sociais – originada quando grupos dominantes se apropriam do excedente do trabalho produzido pela maioria, algo que ocorre pelo menos desde o surgimento da propriedade privada e do Estado. Por isso, nessa concepção, toda a história da humanidade tem sido a *história da luta de classes*, como afirmam Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* (2004).

As relações de lutas no processo histórico da vida dos sujeitos estão em diálogo com a definição dos conflitos e, ainda, nos contornos dos direitos como garantia dos resultados dessas lutas. Essa tendência de análise dos direitos se apresenta, principalmente, nas concepções sobre a construção dos direitos humanos nesta pesquisa.

2.3 – DIREITOS HUMANOS COMO PROCESSOS DE LUTAS

Pondero, na abordagem dos direitos humanos, no exame da educação vivenciada por meio do processo de MC, as interações sociais como veículo de produção desses direitos. Direitos que são reconhecimento e garantia dos resultados de lutas sociais. Na concepção adotada para o marco teórico sobre a EDH e a MC, *os direitos humanos voltam ao domínio do agir humano, de modo que possam ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história* (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016). Assim, a investigação dos direitos humanos aqui segue questionando acerca da vida humana em sociedade, especialmente, na comunidade da escola, nas relações de educação.

Encaro a condição e o fundamento dos direitos humanos a partir de uma perspectiva emancipadora, libertadora. Desta maneira, as teorias que consideram os direitos humanos em sua condição absoluta e sua validade universal não estão presentes no movimento de produção do conhecimento neste estudo. Estiveram pertinentes ao processo da pesquisa as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos que, como reiteram Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), identificam seu fundamento não mais em mecanismos racionais, imanentes místicos ou legais, todavia, vêm afirmar a condição eminentemente histórica e cultural dos direitos humanos como processos de lutas às violações, pela efetivação de direitos previstos mas negados, ou pela luta de direitos já negados perante sua própria possibilidade de previsão.

Sendo assim, fundamento a experiência da educação pelo ângulo dos direitos humanos numa reinvenção, numa perspectiva crítica e em processo constante de significação. Assumo a afirmativa de Herrera Flores:

Todo está por hacer, cuando luchamos creamos, somos pura actividad.
Todo está por inventar, por levantar, por nombrar, com su nombre más sencillo, más imprevisto, más justo, más fiermente real (2005, p. 271).

Além disso, avalio os direitos humanos dentro da dimensão dos contextos sociais, numa leitura crítica e não convencional, tendo em conta que, além de suas dimensões fartamente difundidas, normativo-formal e institucional, há que se resgatar a dimensão das *tramas sociais*, da cultura e sensibilidade popular, de um eficácia jurídica não estatal, como avalia David Sánchez Rubio (2010). Tomo nota de sua assertiva:

Com relação aos direitos humanos e ao modo de conhecê-los, é prioritário ter sempre em conta os contextos, as tramas sociais e os processos que lhes dão alento e os fazem aspirar normativa e institucionalmente, assim como também os atores, os sujeitos envolvidos e suas condições de possibilidades de vida, tanto para teorizar como para gerar maiores doses de universalidade, de humanidade e de dignidade para todos (p. 47).

O direito, para esta pesquisa, então, é uma técnica de regulação e de garantia que está sempre condicionada pelo ambiente e o contexto do qual surge e para o qual surge (HERRERA FLORES, 2011). Por esta razão, Herrera Flores afirma que quando falamos de direitos, devemos tomar as formas de acesso aos bens que estão condicionados por contextos materiais, isto é, pelos sistemas de valores e o sistema de posições com respeito aos bens. Como reitera, *el común denominador que distingue las diferentes posiciones ante los derechos es el acceso a los recursos* (2005, p. 196). Portanto, os valores que legitimam um processo de divisão do trabalho baseado nos privilégios de uns e na subordinação de outros, darão lugar a normas jurídicas e a subjetividades políticas que o legitimem. Nesta perspectiva, as normas jurídicas não são neutras, nem estão divorciadas de um marco de referência material concreto. As normas jurídicas não podem ser compreendidas em toda a sua complexidade e em toda a sua amplitude sem fazer referência aos seus condicionamentos concretos e ideológicos (HERRERA FLORES, 2008).

(...) la norma resulta necesariamente de un proceso dinámico de confrontación de intereses que, desde diferentes posiciones de poder, luchan por elevar sus anhelos y valores, o sea, su entendimiento de las relaciones sociales, a ley (...) (p. 101).

Neste sentido, assinala Sánchez Rubio que os direitos humanos estão em toda manifestação de resistência frente à destruição de um sistema que dilui e destrói os indivíduos (2010). Em outras palavras,

(...) direitos humanos são práticas e meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e de manutenção da vida, permitindo abrir espaços de interpelação, de luta e de reivindicação (p. 37).

Para Herrera Flores, as garantias jurídicas dos resultados das lutas sociais pela dignidade não existem em determinação global e nem em determinação essencial (2011). Os direitos humanos só são constituídos no processo das relações sociais. E, em composição nas relações, não podem entender-se à margem dos processos hegemônicos em que e para que surgem. Neste sentido, *os direitos humanos podem servir de legitimação da ordem hegemônica, ou podem ser contextualizados nas práticas sociais que os conformam, convertendo-se em processos de abertura e consolidação de espaços que permitem a luta pela dignidade humana* (p. 217). Herrera Flores, assim, trata o direito como o resultado da configuração das expectativas sociais em função de uma determinada configuração do poder (2008).

Da mesma maneira, Sánchez Rubio afirma os direitos humanos a partir de uma perspectiva emancipadora, já que pretendem contribuir com o desdobramento dos níveis de humanização e que são percebidos como o conjunto de práticas sociais, simbólicas, culturais e institucionais que reagem aos excessos de qualquer tipo de poder que impede os seres humanos de constituírem-se como sujeitos (2010).

Desta maneira, as relações de poder para Foucault também são pertinentes, neste estudo, no diagnóstico do poder não como uma questão que possa ser bem compreendida por uma análise jurídica ou política, se tal análise tomar o Estado como objeto. O ponto central do significado do poder não é a proibição, a Lei, o fato de dizer não, uma fórmula (VEIGA-NETO, 2005). De acordo com sua aceção, o poder apenas na análise jurídica configura uma concepção totalmente insuficiente do poder, uma concepção jurídica, uma concepção formal e negativa do poder (VEIGA-NETO, 2005).

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2006, p.175).

As relações de poder não estão em posição de superestrutura, já que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados. O poder funciona e se exerce em rede. Na suas malhas, os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação, nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos

indivíduos, passa por eles. O poder também se distribui capilarmente, é um poder molecular – micropoder. O poder não é algo que emane de um centro – instituições ou Estado, como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável. Assim, dominação não é uma ação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade em todas as direções e sentidos (FOUCAULT, 2006). Foucault reitera:

(...) não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (...) (2006, p.183).

De toda forma, a concepção foucaultiana do poder nas disposições das tensões ou negociações sociais são propostas na busca pela demarcação das relações de poder que balizam a luta de construção dos direitos humanos na educação em processo no projeto de Mediação de Conflitos. Esta concepção está em diálogo com o prisma de Sánchez Rubio e Herrera Flores sobre os direitos de todas como a pauta política, ética e social que serve de guia para uma nova racionalidade, como um dos mecanismos mais importantes para a racionalização das práticas sociais.

A importância das concepções contra-hegemônicas no ângulo dos direitos humanos estabelecidos em decorrência de processos de luta pela dignidade humana é a averiguação do projeto de mediação como uma experiência a partir da qual seja possível vislumbrar formas plurais de garantir os resultados das lutas sociais para consolidar os direitos humanos. A questão da sua contribuição nesta análise reside em como atrizes sociais geramos disposições alternativas aos valores e as posições hegemônicas. Tendo sempre em consideração que *uma nova cultura de direitos humanos requer, pois, compreendermos como garantir os resultados, sempre provisórios, de tais lutas* (HERRERA FLORES, 2011, p. 212).

2.4 – O CONTEXTO DA PESQUISA – A ESCOLA QUE PROCEDE A ARTICULAÇÃO ENTRE PODER E SABER

Como destaca Pulino (2016), *a escola é um lugar para se viver e conviver, e não um*

espaço para ensaiar a vida (p. 149). Sendo assim, a escola é também o espaço e o tempo dos desafios da convivência, da realização e do aprendizado com os conflitos. É onde os poderes se organizam e as lutas pelos direitos de todas e de cada uma se instauram. Por isso, a escola, como parte do contexto de estudo do projeto de Mediação de Conflitos é tomada aqui em continuidade do acordo com a teoria de Foucault sobre a articulação do poder e do saber na sociedade. Sendo assim, na avaliação de Veiga-Neto:

A escola é a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (2005, p.114).

Nessa linha, cabe tomar nota da característica moderna de constituição da subjetivação em que a disciplinaridade é central. A escola é a instituição na qual os fluxos permanentes do poder e do saber se espalham por todas as práticas e instâncias sociais através da disciplina, nos ativando e nos mantendo sempre sob controle (FOUCAULT, 1987).

A disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (p. 125).

Foucault me permite conferir à escola, junto ao asilo, o quartel, o hospital e à prisão, como instituição de sequestro. É do seu olhar que acompanho a docilização do corpo como mais vantajosa do que o terror, já que o último o aniquila e a primeira o mobiliza. Mostra que a disciplina produz. Descreve, assim, o funcionamento do panoptismo para falar das técnicas que tomam o corpo de cada uma de nós num certo desenho da relação entre espaço e tempo. Este desenho que nos divide, alinha, distribui com vigilância constante (FOUCAULT, 1987).

Para Foucault, existe eficiência do panoptismo na possibilidade de que poucos fiscalizem a ação de muitos, não importa se isso se dê numa fábrica ou numa escola. Desta forma, ele me demonstra o denominador comum das instituições sociais, isto é, o que as fazem compartilhar esse conceito. Me faz pensar se o espaço da escola deste estudo combina os elementos arquitetônicos das instituições sociais. Me faz refletir os *dois princípios fundamentais da construção panóptica* que são a *posição central da vigilância e sua invisibilidade* (VEIGA-NETO, p. 79), na prática da minha visão sempre geral à frente das salas de aula. Me faz sentir a minha presença ali.

Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento

automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação (FOUCAULT, 1987, p. 177-178).

O panoptismo conseguiu inverter o espetáculo. Seja esse uma missa, um teatro, um show de música, um comício. Ao invés da multidão assistir ao que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem ao que acontece à multidão. Essa é a condição de possibilidade para o aparecimento correlato de duas novidades modernas fortemente conectadas: no plano dos indivíduos, o *poder disciplinar*; no plano do coletivo, a *sociedade estatal*. Em termos dos “tipos” de poder em ação, o poder disciplinar veio “substituir” o poder pastoral e o poder de soberania. Somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais, quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO).

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Mais do que outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (p. 84).

A microfísica do poder de Foucault faz uma análise dos micropoderes e se ocupa com as relações do corpo no nível mais amplo do que do Estado. Essa assertiva dá a ainda o entendimento para esta pesquisa do que é o Estado Moderno. Foucault descentra e desestatiza o poder. O Estado não é uma fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização “sobre” a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce no Estado, mas não se deriva dele, pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais (FOUCAULT, 2006). Portanto, *são as táticas de governo que permitem definir, a cada instante, o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.* (FOUCAULT, 2006, p. 292). Ao discutir a arte de governar, Foucault (2006) diz:

Os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade (p. 298).

O poder que, diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao governo de si e dos outros, foi sendo apropriado pelo Estado. Isso produziu um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado: *poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas* (FOUCAULT, 1995, p. 247). O caráter governamental que o Estado moderno assumiu foi o resultado de um longo processo histórico estudado por Foucault.

2.5 – A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO PROCEDIMENTO DE REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS – EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO MEDIAÇÃO DA PALAVRA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

A apreciação da educação neste trabalho assume a existência de um cruzamento de diversas perspectivas na escola que é contexto deste estudo. A proposta de apresentação deste item não está nos traços desses cruzamentos, nem na saliência de uma perspectiva que pode ser dominante, nem na exposição de um dever ser, ou seja, na determinação de um tipo de educação apropriada para a escola ou para as práticas do projeto de mediação de conflitos. No que concerne ao sentido que dou à educação neste trabalho, a ideia percuta na estabilização de uma orientação, de um referencial para construção e interpretação do que a pesquisa permitiu demonstrar como Educação em e para os Direitos Humanos na experiência com o processo de Mediação de Conflitos. Diante da teoria escolhida para avaliação da constituição dos sujeitos de direitos nas interações da escola, ante a minha experiência de observação e participação com os trabalhos da MC nas relações no contexto de estudo, passeio pelos caminhos de Paulo Freire em busca da concepção de educação que contemple os processos de conformação dos direitos humanos através do projeto de Mediação de Conflitos. Acrescento ao marco teórico, a perspectiva de Vygotsky quanto à linguagem, nos seus conceitos de mediação, sentido e significado, para conversar a proposta de Paulo Freire a respeito do que ele denomina como Educação Dialógica e transformadora. Antes de apresentar seus aportes, no entanto, converso com as concepções de Educação em e para Os Direitos Humanos que me orientaram na reflexão sobre o tema.

2.5.1 – Educação em e para os Direitos Humanos – Algumas concepções

A EDH vem se afirmando cada vez com maior força na América Latina e no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil (CANDAU, SACAVINO, 2010). A própria discussão teórica e conceitual sobre a noção de EDH passa por inúmeras reflexões, nas quais alguns autores são tidos como referências.

Magendzo (2000), autor chileno que é um dos pioneiros do tema no continente, sintetiza o sentido que dirige a Educação em e para os Direitos Humanos como a formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para

contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa. A esse respeito, Magendzo (2005) nos recorda que:

(...) Educar en Derechos Humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos (...), esto implica partir de la visión de los oprimidos, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho. (p. 31-32)

Para o autor, a EDH deve ser uma educação em valores como tolerância, não discriminação e respeito à diversidade. Isso porque os direitos humanos estão referidos a uma plataforma moral que inclui a dignidade humana, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a aceitação do outro como um legítimo outro e o pluralismo (MAGENDZO, 2006).

Assim, Magendzo (2006) enfatiza a importância da educação para a formação de uma sociedade democrática em que a dignidade humana ocupe papel central. Junto a ela, a participação cidadã nas decisões da vida social, política, civil e cultural deve resultar no fim dos processos de marginalização e exclusão, aos quais estão vinculados grande parte da população latino-americana.

Conforme afirma Sacavino (2014), a Educação em e para os Direitos Humanos nasce na América Latina na década de 1980, após as experiências de ditadura militar em vários países. Recebida e fomentada como uma mediação essencial para a construção dos processos de redemocratização, na concepção da autora essas pedagogias desde o Sul devem se basear em uma compreensão dos direitos humanos como construção histórica, no nível educativo das pedagogias críticas. Assim, o que chama de *pedagogias da indignação, da admiração, da memória, do empoderamento dos sujeitos sociais discriminados e das convicções firmes* (p. 92) vêm para integrar e articular os seguintes elementos próprios da EDH:

A visão integral e inter-relacionada dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (SACAVINO, 2009, p.100).

Esses elementos devem ser afirmados nos diferentes âmbitos do processo educativo. Por isso, Vera Candau (2007) aponta que a Educação em para os Direitos Humanos pretende, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas. Sua referência fundamental deve ser a realidade, trabalhando diferentes dimensões do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos direitos humanos penetre em todo o processo educativo. Neste sentido, o enfoque metodológico é importante e deve privilegiar estratégias que estimulem processos

de articulação entre teoria e prática, elementos cognitivos e afetivos com envolvimento em práticas sociais concretas.

Vera Candau e Susana Sacavino (2010) afirmam que o importante na EDH é ter clareza do que se pretende atingir, construindo estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumirmos e privilegiando sempre a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo as autoras, *trata-se de educar em direitos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos* (p. 136).

Para Maria del Mar Rubio Horta (2000), a proposta metodológica da EDH deve seguir quatro momentos: primeiro, deve-se organizar atividades pedagógicas que permitam as estudantes a *olharem a vida*, despertando a sensibilidade para os problemas da realidade; depois, é necessário que se favoreça reflexões e críticas sobre as experiências de vida de cada um, para *conhecerem a vida*, trazendo as contradições e as alternativas de mudanças para superá-las; então, permite-se um processo de *celebrarem a vida*, contribuindo para que a felicidade humana da convivência seja reverenciada; por fim, realiza-se um trabalho de *comprometimento com a vida*, através da luta por uma vida digna que parte da indignação contra a violência e a opressão, se concretizando com o envolvimento em atividades individuais e coletivas.

Nair Bicalho de Sousa (2016) coloca que a pedagogia da vida e da esperança na EDH ganha força para vencer as inúmeras manifestações de opressão e exclusão social. É assim que se configura um processo de aprendizagem livre, criativo e pautado na cidadania. Para ela:

Passo a passo, o processo de educação em direitos humanos se propõe a construir um alicerce sólido na estrutura social hierárquica, autoritária e discriminatória, de modo a difundir conhecimentos, valores, habilidades e atitudes capazes de garantir respeito aos direitos e às liberdades fundamentais. Trata-se de edificar uma sociedade pautada na tolerância, no diálogo com o outro, capaz de respeitar a igualdade, a diferença e a diversidade cultural (p. 112).

De acordo com Paulo César Carbonari (2015), propor o que ele nomeia como Educação Popular em Direitos Humanos significa, então, propor uma educação que tenha compromisso com a formação dos sujeitos em processos de luta por direitos, lutas por libertação. Isso implica no *quem* e no *com quem* se faz esse processo, isto é, os oprimidos, as vítimas, aqueles/as que lutam por direitos. Desta maneira o autor assegura:

A educação em direitos humanos, desse modo, é aquela capaz de subsidiar os sujeitos para “resistir” a todas as formas de opressão, de violação, de vitimização; mas também para realizar a “solidariedade” capaz de viabilizar as melhores condições para que as realidades opressoras sejam transformadas e que se possa gerar condições para que todos/as possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente como bem-viver (p. 36).

Trata-se de fazer da educação uma prática de direitos humanos, o que é fazer perpassar em todos os sentidos, as práticas e os processos, os direitos humanos na educação. Garante o autor que nenhuma ação de educação pode ser feita de maneira que venha a interditar, inviabilizar, violar os direitos humanos dos sujeitos implicados no seu processo, ou mesmo de qualquer ser humano. Só dessa forma a educação será prática de direitos humanos e, como tal, educação libertadora, a própria Educação em e para os Direitos Humanos, ou a educação popular em direitos humanos (CARBONARI, 2015).

Mas para Rosa Mujica (2002) as práticas pedagógicas da educação em direitos humanos que perpassam todos os processos educativos só são mediadas pelo carinho e pela sensibilidade. Assim, esse tipo de educação demanda reconhecer a dignidade das pessoas que nos rodeiam e de todos os seres humanos não só no nível racional, sobretudo, em nível afetivo. A pedagogia da educação em direitos humanos é, portanto, a pedagogia do afeto. Uma pedagogia que se guia pela arte de educar e ensinar com carinho, com sensibilidade, que evita ferir, que tenta tratar a cada uma como pessoa, como ser valioso, único, individual, diferente. Lembra Mujica:

Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario, ella se fundamenta en lo que llamamos “el afecto pedagógico”, es decir el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona, y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el “dejar hacer, dejar pasar”, ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria - y contar con los instrumentos más eficientes- para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente (2002, disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf).

Muitos são os enfoques e significados que, ao longo dos anos, têm sido desenvolvidos sobre a Educação em e para os Direitos Humanos. Como expressado na apresentação de alguns deles, uma das características da EDH é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos que, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, afetuosa, voltada para a participação e mudança da condição de vida dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, que promova uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir a democracia.

2.5.2 – A educação da palavra – o diálogo na construção dos direitos humanos

A educação, para Paulo Freire (2001), está conectada ao processo pelo qual cada sujeito vai desvelando sua posição e condição dentro das relações sociais, processo pelo qual cada uma conquista a consciência de si e do mundo. É com isso que a educação precisa configurar a passagem pela qual cada sujeito aprende a pensar e agir a construção de seus direitos, aprende a participar nas relações de modo a garantir sua dignidade.

É assim que se impõe o exame do papel da educação *como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica* (FREIRE, 1987, p. 18). De acordo com o autor, a educação é indispensável aos seres humanos, específica na história de movimento, de luta da humanidade. Nisso ele salienta que a história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos, os quais já conceberiam a necessidade da educação. No entanto, não é porque haja controvérsias, conflitos, que as diferenças, que marcam os distintos discursos e ações, devam afastar os sujeitos dos diálogos (FREIRE, 2001):

Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou sem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes de suas experiências feitos, saberes com sentimentos, emoção, medos e desejos (p. 32).

Segundo Paulo Freire, esses saberes em diálogo se compõem por um fenômeno humano, a palavra: *existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar* (1987, p. 44). Destarte, o ser humano não se faz no silêncio, mas *na palavra, no trabalho, ação e na reflexão* (p. 44), isto é, naquilo que Paulo Freire chama de práxis. Contudo, dizer a palavra não é privilégio de alguns seres humanos, mas direito a ser construído por todas. O diálogo é, desta maneira, o encontro dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro,

nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 39).

Portanto, *a dialogicidade é a essência da educação como prática permanente de busca pela liberdade* (FREIRE, 1987, p. 86). A ideia de Paulo Freire sobre a constituição do ser humano é a de ser histórico-social, *experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica* (FREIRE, 1987, p. 89). Isto significa que somos todas inconclusas, mas, na visão do autor, conscientes de nossa inconclusão. Por isso, estamos ininterruptamente em busca, em processo.

Na dança da composição entre o que herdamos e o que adquirimos, nos construímos nas relações sociais, nos encontros, nas trocas, nos diálogos. Nós nos constituímos, então, umas com as outras. Neste sentido, Paulo Freire (1996) toma as noções de aprender e ensinar, como práticas que se implicam, uma prescindindo da outra. Para ele, *aprender e ensinar vieram na história se tornando conotações ontológicas* (p. 21). Neste ponto de vista, aprender e ensinar fazem parte da existência humana, da história.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 2001, p. 12).

Esse movimento incessante na história da humanidade, do ensinar e do aprender, das interações e trocas entre os sujeitos, toma o diálogo, ou melhor, a construção da linguagem conceitual como correia motora. O diálogo, a pronúncia da palavra é o que constitui o sujeito e realiza o mundo. É o diálogo que cria a pronúncia da vida, é o que significa a subjetividade e a objetividade em relação. Esse diálogo é fundamento da educação cuja essência esteja na mediação da expansão da consciência dos sujeitos sobre seus lugares na rede de relações sociais. Esta perspectiva abrange a Educação Dialógica e servirá de trajetória para o alcance da Educação em e para os Direitos Humanos pelo tratamento dos conflitos na escola pública de Ensino Médio Integrado. Afora as pontuações de Paulo Freire quanto a

educação e o diálogo, a contribuição de Lev Vygotsky somará com os conceitos de mediação, sentido e de significado para avaliação da educação compartilhada no coletivo de MC.

2.5.3 – A mediação dos significados e a mediação dos sentidos sobre os direitos humanos – O diálogo e a transformação dos sujeitos pela educação a partir da contribuição de Vygotsky

A fim de abranger a importância da palavra, da fala, do diálogo, na educação em processo no trabalho com a MC, esta investigação percorreu a compreensão de Lev Vygotsky sobre a *mediação*, a *linguagem*, o *significado* e os *sentidos*.

Marta Kohl Oliveira (2010) expõe a perspectiva de Vygotsky explica que na história da espécie humana o surgimento do trabalho propicia o desenvolvimento das relações sociais e do uso de instrumentos. Com a vida coletiva, com a utilização dos instrumentos, as representações da realidade tem se articulado em sistemas simbólicos. Os signos são compartilhados pelo grupo social permitindo a comunicação entre os indivíduos e o refinamento da interação social. Os sistemas de representação da realidade são socialmente dados. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Como Vygotsky apresenta, a palavra, portanto, tem caráter especial no desenvolvimento humano:

As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana (VYGOTSKY, 1987, p. 107).

Ainda de acordo com Oliveira (2010), a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano para Vygotsky não diz respeito apenas a um cenário no qual se desenrola a vida individual. Na verdade, as relações sociais, a cultura, fornecem ao indivíduo um ambiente estruturado, em que tudo tem significado.

O elemento “cultural” da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988, p. 26).

Desta forma, para Vygotsky a interação social fornece a matéria-prima ao desenvolvimento do pensamento. Como o autor esclarece, (...) o desenvolvimento do

pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. (...) O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem (1989, p. 44). É através da cultura que os indivíduos recebem e reinterpretem as informações, os conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Isso porque Vygotsky faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. Apesar da filogênese e da ontogênese, Vygotsky explica:

Mais freqüentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico. No último caso, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia; no primeiro caso existe uma interação real entre ontogenia e filogenia: o homem não é necessário como um biotipo: para o feto ou embrião humano se desenvolver no útero da mãe, não é preciso que ele interaja com um biotipo maduro. No desenvolvimento cultural, essa *interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento* (aritmética, fala etc. adulta e infantil) (1989, p. 59).

Vygotsky faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. Este processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é passivo, mas de transformação, de síntese. Os significados são a associação entre a linguagem e o pensamento e são

construídos ao longo da história dos grupos humanos, passando pelo sistema de relações objetivas e, ademais, pela compreensão de cada indivíduo, por sua produção subjetiva.

(...) O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (Vygotsky, 1989, p. 151).

O significado, portanto, é o componente essencial da palavra e um ato de pensamento. O significado dá à linguagem a função de intercâmbio social e de pensamento generalizante. São provenientes das relações sociais, por isso, estão em constante transformação. O sistema de relações e generalizações contido numa palavra muda ao longo do desenvolvimento humano. O significado da palavra transforma-se, tornando-se cada vez mais próximo dos conceitos estabelecidos na cultura (VYGOTSKY, 1989).

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. (...) Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (p. 104).

Como expõe Oliveira (2010), o significado da palavra tem dois componentes básicos: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. Considera-se que a experiência individual seja sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos:

A primeira, que é fundamental, é o domínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, "o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra

adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (1989, p. 125).

A Educação Dialógica como processo incessante do ensinar e do aprender, das interações entre os sujeitos e o mundo na sua constituição, pode ser justificada pela compreensão de Vygotsky sobre a apropriação da cultura como fenômeno mediatizado. As relações entre o ser humano e o mundo são relações mediadas, são processos de ensinar e aprender os significados culturais que organizam a estrutura psicológica de cada sujeito, processos que aparelham sua base de pensamento sobre si e o mundo, sua estrutura de linguagem, ou seja, sua base de pronúncia da vida. Pelo processo de mediação nas interações sociais, pelo ensinar e aprender, o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura, mas não de forma passiva e, sim, com transformação, síntese. A educação, neste entendimento, é uma operadora da mediação dos significados constituídos na relação entre subjetividade e objetividade, fomentando essa constituição sempre de forma transformadora já que media a criação dos sentidos reelaborados pelos sujeitos em suas relações. A educação é a responsável por comunicar e construir os significados, ou seja, promover a associação entre a linguagem e o pensamento. A educação possibilita o fluxo da construção dos significados culturais ao longo da história, os admitindo pelo veículo das relações objetivas enquanto permite sua produção subjetiva. Essa educação, então, necessita abrir o diálogo entre os sujeitos, admitir a fala, construir o direito de elaboração coletiva e individual da palavra. É pelo direito de dizer, de dialogar, que os sujeitos se constituem na permanência e na transformação da sua história. É pelo direito de fala que os sujeitos dialogam os limites e domínios de cada uma, isto é, os seus direitos humanos. A palavra cria os sujeitos e o mundo, cria os lugares dos indivíduo no mundo. É o que possibilita o movimento incessante da existência. A educação voltada para o diálogo, para o direito à palavra, é o fundamento do marco teórico sobre a Educação em e para os Direitos Humanos neste trabalho. A Mediação de Conflitos é o procedimento que realiza a mediação da linguagem, ou melhor, da EDH. A MC é o procedimento de mediação dos significados constituídos na relação entre a subjetividade e a objetividade. A MC é procedimento de absorção dos significados culturais e de convite à criação dos sentido pessoais. A Mediação de Conflitos no projeto escolar estudado é o processo de realização da Educação em e para os Direitos Humanos.

2.6 – MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS DIVERSOS CONTEXTOS SOCIAIS E NA ESCOLA – ALGUNS CONCEITOS CORRENTES

A Mediação de Conflitos é uma prática antiga na história da humanidade. De acordo com Cachapuz (2003), há relatos que datam o costume em até 3000 a.C. Sua presença pôde ser observada em diversas culturas e religiões, tais como sociedades africanas e indígenas, ou tradições islâmicas, judaicas, cristãs, hinduístas, budistas, confucionistas (CACHAPUZ, 2006; MOORE, 1998). Na sociedade moderna, a mediação passa a ser institucionalizada a partir do século XX, sendo aplicada nos setores públicos e privados e servindo para lidar com conflitos de toda ordem, como questões trabalhistas, políticas, econômicas, comunitárias, escolares, familiares, dentre outras (MOORE, 1998). Nas palavras de Maria de Nazareth Serpa:

Alternativa para solucionar disputas não é novidade. Talvez seja moderno chamar alternativa o que, em todos os tempos e lugares, foram maneiras cotidianas e imediatas de resolver problemas entre as pessoas. Começando pelo diálogo até a guerra, são incontestáveis e informais os métodos utilizados pela humanidade para pôr fim aos seus conflitos. Os tribunais sempre foram a última opção (...). É a institucionalização do que vem sendo feito, (...) em matéria de resolução de conflito (1999, p. 67).

De modo geral, a mediação é compreendida como um procedimento orientador do diálogo e da negociação entre as partes envolvidas num conflito, tendo a participação de uma terceira pessoa, a mediadora, com poder de decisão limitado e não autoritário sobre o acordo mutuamente aceitável (MOORE, 1998). Diversos modelos e correntes sobre o conceito de mediação surgiram com suas especificidades, variando conforme a visão sobre o conflito, o grau de intervenção da mediadora, objetivos da mediação, papel da mediadora, técnicas e âmbitos de atuação (BELEZA, 2015).

John M. Haynes, por exemplo, conceitua mediação como:

Um processo no qual uma terceira pessoa – o mediador – auxilia os participantes na resolução de uma disputa. O acordo final resolve o problema com uma solução mutuamente aceitável e será estruturado de modo a manter a continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito (1996, p. 20).

Para Rosemary Damaso Padilha:

O processo de mediação visa promover o diálogo entre as partes, propiciar a *escuta* diferenciada dos pontos de vista e razões da outra parte, num ambiente de respeito, levando à conscientização do realismo das próprias exigências. Tal *conscientização* gera *responsabilidade*, aumentando o *compromisso* com o acordo. Leva os envolvidos na disputa a saírem do círculo vicioso de *vítima* e *bandido*, da busca de culpados, e envolverem-se na tarefa de encontrar *soluções*, criando alternativas e chegando a acordos criativos para satisfazer as necessidades de todos os envolvidos no processo. Do padrão adversarial, no qual para que um ganhe é necessário que o outro perca, passa-se a um padrão cooperativo, no qual todos saem

ganhando, ou seja, de uma negociação distributiva, de *ganhar x perder*, passa-se a uma negociação integradora, de *ganhar x ganhar* (2004, p. 66).

Luis Alberto Warat define a mediação como:

Uma forma ecológica de resolução dos conflitos sociais e jurídicos; uma forma na qual o intuito de satisfação do desejo substitui a aplicação coercitiva e terceirizada de uma sanção legal. A mediação como uma forma ecológica de negociação ou acordo transformador das diferenças (1999, p. 5).

Desta maneira, no âmbito da justiça, a mediação surge como um novo paradigma. Nasce do reconhecimento dos mecanismos institucionais, tradicionalmente disponíveis para a “resolução” de conflitos, como já insuficientes para dar conta dos desafios da convivência no mundo contemporâneo:

Seja no aspecto quantitativo, quando se pensa no direito à razoável duração do processo, seja no aspecto qualitativo, quando se pensa na pacificação social que deve ser atingida com a resolução de um conflito, seja ainda no que diz respeito às necessidades de tornar o sistema acessível para todos os titulares de direitos, superando os diferentes obstáculos de ordem econômica e cultural que impedem a realização do acesso à justiça (SOUZA, 2009, p. 41).

A MC é uma das saídas para os imbróglis provenientes do congestionamento do Poder Judiciário. Fala-se nela também como uma das possíveis soluções para os problemas de acesso à justiça. Quando se pensa na questão de desafogar o Judiciário ou de diminuir o tempo de tratamento de um conflito com a mediação, atinge-se os aspectos quantitativos, todavia, abrange-se ainda os aspectos qualitativos envolvidos num conflito levado para o processo jurídico. Isso porque a mediação pode ser considerada como uma maneira autônoma de lidar com os embates das diferenças. Assim:

(...) a solução encontrada para o conflito através de mediação não é uma decisão imposta por um terceiro, mas sim alcançada consensualmente pelas partes através de um processo em que cada uma delas tem oportunidade de expor seus interesses e necessidades e descobrir assim um caminho que atenda, tanto quanto possível, aos legítimos interesses e necessidades de ambas (SOUZA, 2009, p. 46).

A Mediação de Conflitos serve, sobretudo, ao aprofundamento nos interesses que não são juridicamente tutelados, porém, permanecem relevantes no conflito em processo jurídico. Nesse sentido, Morton Deutsch (1973) apresenta importante classificação de processos jurídicos de resolução de disputas, ao indicar que esses podem ser *destrutivos* ou *construtivos*. Para Deutsch, um processo destrutivo se caracteriza pelo enfraquecimento ou rompimento da relação social preexistente à disputa em razão da forma pela qual esta é conduzida. Em processos destrutivos, há a tendência de o conflito se expandir ou se tornar mais acentuado no desenvolvimento da relação processual. Como resultado, tal conflito frequentemente torna-se independente de suas causas iniciais, assumindo feições

competitivas nas quais cada parte busca “vencer” a disputa e decorre da percepção, na mais das vezes errônea, de que os interesses das partes não podem coexistir. Em outras palavras, quando as partes estão em processos destrutivos de resolução de disputas, concluem tal relação processual com esmaecimento da relação social preexistente à disputa e acentuação da animosidade decorrente da ineficiente forma de conduzir o conflito (1973).

Por sua vez, processos construtivos, seriam aqueles em razão dos quais as partes concluiriam a relação processual com um fortalecimento da relação social preexistente à disputa. Em outros termos, a mediação de conflitos poderia ajudar as partes inserindo-as em processos construtivos de resolução de disputas, mediando a conclusão de tal relação processual com robustecimento do conhecimento mútuo e da empatia (DEUTSCH,1973).

Neste contexto, ganham relevância os métodos consensuais de resolução de controvérsias no nível jurídico e em todos os âmbitos da interações sociais. Como aponta Tania Almeida:

A tendência mundial de privilegiar a atitude preventiva e a celeridade na solução de desacordos contribui para que ratifiquemos como negativa e indesejável a experiência da resolução de divergências por meio da litigância. Em seu lugar, o diálogo ganha importância na composição de diferenças. O lugar de destaque dos diálogos somente pôde advir depois que o homem precisou abandonar a ideia de certeza e necessitou tornar tênues as fronteiras entre as culturas. Ele não pôde mais deixar de olhar o mundo global e sistemicamente e, portanto, não pôde mais abrir mão de soluções e ações cooperativas, sob pena de ameaçar a própria sobrevivência (2006, p. 9).

No contexto escolar, a mediação surge voltada para o processo educativo demandado na urgência dessa mudança de paradigmas no tratamento dos conflitos e na composição das diferenças em todos os níveis das relações sociais de um mundo globalizado. A escola é chamada para acompanhar as transformações na perspectiva do conflito dentro e fora da instituição. É neste espaço e tempo aonde estão sendo construídas as pessoas que habitam um mundo de novas nuances sobre as lutas da alteridade. É na escola aonde estão sendo constituídas subjetividades mais aptas a lidar com seus conflitos sem recorrer a institucionalização do Poder Judiciário.

Na experiência estuda em 2011, por Flávia Beleza, com o projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, a autora e mediadora pôde observar que a mediação abrange diferentes dimensões das relações escolares e do aprendizado:

A mediação social no contexto escolar se apresenta como uma ação socioeducativa importante, ao colaborar para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes da sua realidade, porque a reflexão produzida no processo de mediação contribui para a reflexão (desvelamento) sobre realidade conflituosa, a discriminação, a opressão, a exclusão e outras manifestações de violência (*apud* Beleza, 2009). Ainda estimula a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão da

escola, em um exercício de democracia participativa, onde todos/as são chamados a participar, a dizer a sua palavra e propor ações concretas para a transformação dos conflitos e superação das violências (BELEZA, 2015, p. 256).

Segundo Beleza (2015), o projeto específico pesquisado por ela demonstrou que tem, o que ela trata como mediação social, como um fim em si, um método de transformação de conflitos, mas realiza também a práxis de Educação para os Direitos Humanos, já que a experiência mostrou promover os princípios da democracia participativa e da cidadania nas escolas.

Como apresenta Beleza, *o conceito de mediação social foi construído por 42 especialistas de diversos países da Europa* (p. 255). Como diferencial, o conceito abarca a ideia de que, antes de lidar/solucionar/transformar os conflitos, a proposta da mediação seja a criação de laços sociais. Como aponta, semelhante a toda proposta de mediação de conflitos, a mediação social é uma prática dialógica por natureza:

O que muda é o sentido do diálogo, que aqui é orientado para atender aos objetivos da mediação social: fomentar a comunicação na sociedade; ajudar a desenvolver e fortalecer o vínculo social e contribuir para a integração de certas populações excluídas; contribuir para o controle e prevenção da violência (*apud* França, 2000). Portanto, a mediação social não está voltada para a construção de acordos ou consensos passivos, mas para o desenvolvimento de democracia e formação de cidadãos participativos e inseridos na vida política da cidade (*apud* França, 2000) (BELEZA, 2015, p. 255).

A mediação é também uma prática que tem sido experimentada, com mais ou menos sucesso, no tratamento de conflitos internacionais. A polêmica em torno da mediação neste universo, bem como nos outros, corre pela questão da autoridade de um elemento externo à cultura e sociedade a qual pertencem as partes em disputa. Questiona-se a interferência de terceiros nas relações das pessoas envolvidas no conflito como um processo usurpador do desenvolvimento autônomo dos indivíduos ou coletivos em disputa, ou como um processo aberto às influências de outros elementos da luta por poderes e dominação, ou seja, um processo disposto por interesses de exploração do conflito e da intervenção neles.

Desta maneira, muitas são as correntes que defendem a inconveniência da Mediação de Conflitos como um padrão, ou único procedimento realizado para fomento do diálogo entre as patentes diferenças nas realidades do público alvo de cada centro ou parte envolvida. Por isso, frequentemente se encontram diversos procedimentos distintos de trabalho com a MC, que variam de acordo com o objeto da demanda, da matéria debatida, da dimensão social trabalhada, da instituição etc. Isso demonstra que o que torna um procedimento de mediação efetivo depende das necessidades das partes em conflito, dos

valores sociais ligados às questões em debate, das particularidades de cada indivíduo ou grupo em luta, do cenário aonde ocorre os encontros dos sujeitos.

A MC na experiência analisada nesta pesquisa nasce, aliás, com a proposta de se construir de dentro da escola em questão o percurso da mediação apropriada para sua realidade de interações sociais. O *Idealize*, nome dado ao projeto de mediação escolar estudado, surge como organização aberta a desenhar autonomamente seu processo no caminho de desenvolvimento dos trabalhos do grupo. Tomando como ponto de partida os conceitos de mediação em circulação e as experiências observadas em outros espaços, o *Idealize* aprende os princípios com outras vivências para fundamentar sua particularidade. Assim, constrói o seu próprio modelo, sua forma de mediar diretamente os conflitos, ao passo em que expande o conceito para níveis mais amplos da vida coletiva e da instituição do sujeito de direitos. Como já conversado no último item, o conceito de Mediação de Conflitos construído na interpretação da experiência vivida nesta escola de EMI do DF, aparece como o procedimento que realiza a mediação da linguagem, ou melhor, da Educação em e para os Direitos Humanos. A MC abrange as técnicas e os trabalhos da mediação dos significados construídos por meio de diálogos na escola. Ela se mostra como o procedimento de assimilação do significado cultural e elaboração do sentido pessoal nas relações da escola. A Mediação de Conflitos no projeto escolar estudado é o próprio processo de realização da Educação em e para os Direitos Humanos.

CAPÍTULO III – OBJETIVOS

3.1 – OBJETIVO GERAL

Compreender a construção do processo de Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, por meio de um projeto realizado em uma escola pública de Ensino Médio Integrado do DF.

3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a escola como contexto de ocorrência dos conflitos e de atuação do projeto de mediação;
- Analisar a rede de ideias e práticas que constroem a Mediação de Conflitos dentro do grupo organizado em torno do projeto;
- Conhecer os aspectos que configuram a Educação em e para os Direitos Humanos a partir dos contornos das ideias e práticas do processo de Mediação de Conflitos.

CAPÍTULO IV

O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR: A METODOLOGIA DA PESQUISA

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina)

Este capítulo é destinado à exposição da metodologia utilizada como inspiração para esta pesquisa acadêmica sobre a compreensão do processo da Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, por meio de um projeto realizado em uma escola pública de EMI do DF. Aqui exponho a orientação do caminho traçado no capítulo V, aonde se encontram o mapeamento da minha experiência na escola e no grupo de mediação.

Neste espaço, apresento o contexto de realização deste estudo a partir do meu lugar dentro dos conflitos da escola e dentro do movimento de inauguração dos trabalhos com a mediação dos mesmos. Aqui, anuncio também as participantes da pesquisa. Então, rumo para a exposição da minha motivação na escolha da Cartografia como inspiração da organização metodológica que orientou o mapeamento da análise sobre o campo de pesquisa articulado ao marco teórico erigido na investigação. Por fim, faço a apresentação da Cartografia e dos instrumentos utilizados para o traçado das redes e rizomas da Mediação de Conflitos e, por ela, da Educação em e para os Direitos Humanos num projeto de uma escola pública de Ensino Médio Integrado.

4.1 - PELO MEU CAMINHO, O CONTEXTO DA PESQUISA

Quando me inscrevi no concurso para professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal acessei poucas ligações da concepção da professora na vida que por mim fluía. Naquela altura, eu expressava a escolha guiada apenas por minha formação social em desejo e necessidade de ter uma profissão. De todas as composições da minha regência, naquela partitura eu conseguia escutar poucas palavras dentre todas que cantavam a harmonia do ofício na minha história. Dos sussurros de memórias silenciadas sobre a passagem pela educação da escola pública na minha infância e adolescência, das gargalhadas nas escolas públicas em que atuavam a maior parte das minhas tias professoras, das minhas primas professoras, da minha mãe professora, gritava mais alto o chamado de atenção para a sobrevivência material de que todas nós necessitávamos. A educação naquele instante de mim passava como uma possibilidade de salário fixo, de ascensão social, de resposta ao compromisso de sustentação da minha família. Eu já não lembrava-me das brincadeiras com as lousas do quintal enquanto alguém

da casa ensinava uma criança lá dentro, não recordava a combinação dos meus espaços familiares às salas de aulas das minhas escolas de vida. Eu apenas buscava a permanência da minha história através de uma configuração mais densa da vida.

Quando entrei pela primeira vez numa sala para dar aula, eu não dava sentido às motivações, finalidades e sensações da minha experiência como educadora. Passavam silenciosas por mim as origens dos inúmeros afetos que pulsavam em meu corpo. Eu fluía desacordada na tempestade de encontros que transitavam a história na educação escorrida através de mim. Mas quando numa manhã corriqueira, a Júlia, minha aluna, me convidou para falar sobre quem eu era, em troca de não repetir o script dos conteúdos e atividades do dia, eu por acaso embarquei numa viagem aos prazeres e dores dos encontros que a educação proporcionava em minha vida. E ao ceder ao planejamento espontâneo e coletivo para aquela aula, uma turma animou o sentido do processo do antes e depois de tudo que por ali eu era.

Meses antes, eu assinava meu contrato na regional de ensino da região que eu havia frequentado uma única vez na vida. Tão diferente e tão distante dos espaços que naquele tempo eu habitava, os arredores da escola sutilmente levavam-me para as minhas antigas periferias, os interiores goianos das minhas ancestrais moradas. Na regional, me saudavam a sorte de “cair” naquela lotação¹. Todas citavam a organização, a limpeza e o comportamento das alunas “diferenciadas”. Estas estudantes entravam na escola no primeiro ano do Ensino Médio, através de uma prova de seleção. Eram distribuídas em apenas 12 turmas, algumas não completavam 30 alunas. Tinham residência no entorno da escola e sua maioria era composta de adolescentes brancas, de 13 a 19 anos. A raça e a etnia das estudantes repetia o perfil da sala das professoras. Em toda a escola, a presença de negras só era proeminente na cozinha e na minúscula e agradável salinha da limpeza. Nestes espaços, as negras eram maioria. A primeira e única indígena entrou na escola depois de 10 anos de sua fundação. No Projeto Político Pedagógico², a descrição dos objetivos e métodos de um Ensino Médio Integrado, isto é, a mistura entre Ensino Médio Regular e Ensino Técnico em Informática configurava a peculiaridade da escola. Permanência entre muros durante 10 horas de 5 dias da semana. 8 horas dedicadas às aulas em sala e 2 aos intervalos para alimentação, banheiro, água, descanso, contanto com as amigas, beijo no rosto das namoradas. Obrigatoriedade de uniformes. Muitas lições práticas em laboratórios de computação. Projetos transversais nos suspiros das falhas do

¹ Denomina-se *lotação* o local aonde as servidoras exercem as atribuições e responsabilidades do cargo público.

² O Projeto Político Pedagógico (PPP) reflete a proposta da educação numa escola, são anunciados como obrigatórios pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996. Como apontam Regina Lúcia Sucupira Pedrosa e Julia Chamusca Chagas (2016), a LDB orienta a elaboração do PPP por três critérios: flexibilidade, avaliação processual e liberdade. De acordo com as autoras, o PPP *é um importante mecanismo de trabalho coletivo, que permite a constituição da identidade da escola, de posicionamentos políticos e diretrizes de trabalho coerentes com cada realidade* (p. 91).

cronograma meticuloso: ensaiar a dança, o teatro, gravar um vídeo, trabalhar no projeto de iniciação científica, montar a equipe da gincana, criar uma empresa. Essas últimas possibilidades surgiam pelas surpresas previsíveis do fracasso e do sucesso de uma escola pública integral.

Foram diversas sensações nos primeiros contatos com a escola. Prevalencia disparado o gozo das prazerosas. Até o rompimento dos incômodos, eu namorava apaixonada o hedonismo da nova profissão. Primeiramente, tombei na cilada do orgulho pelo privilégio de não pertencer ao grupo comum de escolas públicas que conhecia das vivências e discursos: estruturas destruídas, estudantes consideradas “rebeldes”, professoras descontentes, famílias desinteressadas. Nada disso estava desvendado. Era a primeira vez que eu vivia uma escola pública tão perto dos ideais de escola que até aquele momento eu sonhava. O sabor temperado do status, a bajulação da vaidade e o conforto do poder vieram em seguida. Esses afetos iam se consolidando com o domínio da interferência direta nos processos de outra pessoa, ou de toda uma turma e até de uma escola inteira. Entrar em sala era excitante. Eu passeava grande nos corredores. Como mulher branca, magra, com menos de 30 anos, eu atendia a alguns padrões de beleza, atraía os olhares venerados dos meninos e a admiração das moças que buscavam um modelo. Me via por cima dos meus próprios constrangimentos com as piadas fomentadas pela discriminação de gênero. Especialmente, eu possuía o monopólio do saber, representava o seletivo grupo com a propriedade da verdade. Estava entre as que pensavam possuir o controle da escola. Todas as professoras, incluindo aquelas que estavam na direção, na coordenação ou em outra atividade adaptada³, mais a orientadora educacional e eu, reuníamos-nos no início do ano para montar o planejamento de 200 dias letivos e atualizar o PPP. Não havia participação de alunas, familiares, funcionárias da secretaria, funcionárias da parte administrativa, funcionárias da limpeza e nem da cozinha, nenhum representante da comunidade de vizinhança. Desta maneira, seguia os quatro conselhos de classe do ano, as coordenações pedagógicas semanais de área⁴ e gerais, as reuniões inesperadas para definir paralizações e greve por aumento de salário, dispensa de horários. As decisões pendiam para a força maior das nossas mãos, dando até a impressão de que controlávamos mesmo toda a escola⁵.

³ Uma professora readaptada é aquela que, por razões de saúde, fica impossibilitada de exercer as funções para as quais foi selecionada e, afastada dessas funções pelo poder público, passa a exercer outras atividades.

⁴ Na escola que é universo de estudo da pesquisa apresentada neste projeto, há 1 coordenação geral com todas as professoras, coordenadoras, orientadora pedagógica e equipe gestora que acontece num turno de 1 dia da semana. Além disso, há 1 coordenação com as professoras da área de exatas, 1 para a área de códigos, 1 para as técnicas e outra para a área de humanas. Todas distribuídas em dias diferentes, durante 1 turno.

⁵ A este grupo de professoras, coordenadoras, diretor, vice-diretor, supervisora pedagógica e orientadora educacional chamo de *grupo de decisão*, justamente pelos motivos apresentados no texto e por seu poder de decisão na organização pedagógica desta escola.

No primeiro ano foi marcante a rivalidade entre a maior parte das professoras e a equipe da direção. A consequência óbvia no ano seguinte foi a tomada do poder pelas primeiras. Inicialmente, eu acreditei que essa disputa fosse extraordinária. Dos golpes naturalizados nas instituições sociais brasileiras, eu era mais uma que questionou a liderança, mas que não embarcou na construção da resposta por etapas de um caminho bem comprido, bem como não confiou na edificação deste papel na base de um significado coletivo, participativo. Apostei na nova equipe gestora e me dispus a trabalhar na coordenação a fim de cooperar com seu projeto. Da nova posição, um ângulo novo de concretização da minha presença. Maior exposição, mais cobrança, menos deleite. Um despertar dolorido para a minha pertença ao jogo político da instituição. Nos espelhos das relações que se travavam através do cargo, eu recebia com espanto a devolutiva à cegueira dos meus privilégios. Assustei-me com a consciência do papéis que incorporava para proteger minha comodidade. E a contribuição mais forte para a guinada subjetiva proposta pela minha aluna Júlia, no derradeiro horário de uma manhã corrida, foi a incidência nas relações políticas da escola, e com ela a aceitação dos conflitos que me levavam na história do meu percurso como educadora.

Depois de um tempo na coordenação, concebi o meu cargo no centro do cruzamento das forças, compreendi meu trabalho atrelado aos choques nas relações sociais da escola. Acolhi um sofrimento há tempos engasgado e resolvi mergulhar inteira na configuração das agitações que me acompanhavam no dia-a-dia. Achei as raízes das angústias. Desafiei-me na vigilância delas. O primeiro grito de dor foi aquele último que não ouvi quando minha amada tia teve um aneurisma cerebral fatal em sala de aula. A mesma tia que costurava os vestidinhos que minha mãe usava no colegial. A tia que plantava as flores com as quais eu brincava de “mal me quer, bem me quer” enquanto minha mãe dava aulas, minha tia que numa tarde dessas acolheu minha mãe aos prantos depois de constrangimentos na escola... Em seguida, vinham as pontadas de vergonha do dia em que passei escondida atrás da porta da sala porque calçava um chinelo remendado. Vinham as dores de barriga com a merenda vencida. Ainda pulsava a humilhação das notas baixas. Escorria o choro na lousa em que eu era compelida a resolver o problema de matemática. Com esses estouros, os barulhos mais recentes das discussões em que eu participava na sala das professoras, os ecos dos soluços das alunas que se rendiam aos atritos, o ronco do estômago ardendo nos olhares tortos no respiro do café, a estridência das fofocas nos corredores. Misturavam-se as explosões do colega professor, do professor da sétima série, do meu pai desapontado pelo desemprego para a formação na 8ª série. Misturavam o consolo da amiga professora aos abraços apertados das professoras da minha família materna. Misturavam os pedidos repetidos de licença por “motivos de saúde” da professora lembrada, diariamente, que seu

corpo não encaixava nos padrões sociais, aos meus goles de água após a tragada do remédio para ansiedade. Misturava a dor da falta da minha mãe sempre ocupada, sempre dando aulas para segurar as pontas da casa, com o estresse físico e mental frequente por conta do meu trabalho. Misturavam-se em sintonia as tribulações em que se passava toda a minha experiência em educação.

Jazia no peso das aflições que circundavam as andanças de eu professora. Eram muitas disputas por compreensão. Eram inúmeros pedidos de atenção em conflito. Eram as histórias de muitas vidas me constituindo em colisões. Durante certo período, corria no som das dores na minha educação. Engatei na frequência dos encontros carregados em disputas. Contemplar os passos amargos da educação no meu processo de mim só despertava mais dúvidas para me guiar nesse decurso. Disparei a perguntar por todos os lados em que eu me enxergava em educação. Ia me juntando a algumas pessoas que compartilhavam desgostos, incômodos, perguntas afins sobre os conflitos na escola. Vimos formando um grupo que se encontrava em algum lugar curioso quanto às relações de sofrimento na educação. Poucas professoras, uma orientadora educacional, algumas estudantes, ex-alunos, um servidor. Ideias gestantes sobre Mediação de Conflitos. Uma corrente vibrando em conversas, cursos, concursos, palestras de educação em que o termo tornava-se recorrente. Tomamos a onda e nos propusemos tentar um desenho singular em nossa escola. Falávamos de tentar encontrar a nossa maneira de andar pelos nossos conflitos. Falávamos de buscar em nós mesmas a nossa marcha.

Não tínhamos muito claros os nossos objetivos, nem a largada da qual nos tomaríamos. Não tínhamos expectativas, não tínhamos ponto de partida. Incumbíamos-nos apenas da vontade de ser em lugares mais tranquilos nos conflitos que nos atravancavam. Iniciamos um projeto escolar cujo nome depois batizamos de *Idealize* e deixamos que a vontade nos levasse para direções cuja orientação estava no horizonte de experiências mais leves com a educação. Assim, começamos a nos organizar em rodas de conversa sobre temas do contexto das estudantes que escolhiam os assuntos que cursaríamos. Nessas rodas girávamos uma amplitude maior dos encontros que circunscreviam a escola. Alcançávamos conexões que nos expandiam na corrente da educação que se expressava por ali. Despertávamos, aos poucos, o complexo da história da educação em nós. Chamávamos as sombras que poderiam ser absorvidas pela clareza de forças mais equilibradas na composição da nossa socialização. Passávamos pelas tormentas, pelas veredas dos conflitos. Insistíamos atrás de alguma abertura, algum movimento que permanecesse apesar da eficácia coibitiva das dores que circulavam em nossa escola.

Tocamos nossas feridas. Chacoalhamos a disposição da escola. Abrimos a porta do armário e nos perdemos num redemoinho de fantasmas acordados. Suspirávamos pedidos

de ajuda fora da escola. Conhecíamos parcerias. Em procura, eu cheguei na seleção de mestrado do programa de Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Interagindo ainda muito pouco as paralelas do objetivo que me arrastava por ali, apresentei um projeto de pesquisa sobre as aparições da mediação de conflitos em nossa escola. E no ano em que morri com o desencarne da minha paternidade, mas renasci na gestação da maternidade do meu primeiro filho, entrei também numa investigação científica sobre o renascimento, o aprendizado com as relações na educação organizadas pelas perdas, os impasses, os choques.

Desde então, a vida do *Idealize* se entrelaça aos movimentos desta pesquisa sobre o seu percurso no desafio do tratamento dos conflitos nesta escola. Os processos se envolvem, peregrinando para o fechamento do ciclo desta investigação sobre a peculiaridade de um grupo que se entregou ao fluxo da educação das relações neste tempo e espaço.

4.2 – PELOS NOSSOS CAMINHOS, AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O trabalho com a Mediação de Conflitos apareceu no início de 2014 em nossa escola. Eu ocupava a função de coordenadora pedagógica havia três anos e, além de inúmeras tarefas do dia, como acompanhar os projetos da escola, ou organizar as avaliações, planejamentos, atividades, as coordenadoras tinham o ofício de esquadrihar o elo de contato entre direção e professoras, regional de ensino e professoras, secretaria da educação e professoras, família e professoras, alunas e professoras, professoras e professoras. Na organização do trabalho, não estava em nossa alçada lidar com as relações que mantinham o funcionamento da parte administrativa, da secretaria, dos serviços gerais com limpeza e cozinha. Esses setores eram de tratamento da direção, embora, alguma coisa desses encontros também se encontravam na coordenação. Parecia não eficiente a segmentação das relações escolares. Todas nos relacionávamos e todas eramos envolvidas pelo movimento da educação. Então, diariamente, nós da coordenação recebíamos diversos tipos de questões sobre as relações da escola, sobretudo, das relações da escola com as professoras. As relações entre as estudantes e as professoras eram as que mais afetavam nossa rotina. Muitas vezes, essas questões envolviam situações de desacordo, desavenças, constrangimentos, embates. Tínhamos compromisso com a destreza em lidar com elas.

Uma amiga e companheira de trabalho que atuava na orientação educacional acompanhava as relações da escola de um ângulo único, era a única a ocupar funções destinadas exclusivamente a elas. Apesar de, muitas vezes, assumir tarefas que não abraçavam seu cargo, ela não tinha compromisso com aulas, conteúdos, avaliações, frequência, planejamento, preenchimento de diários escolares. De acordo com sua própria apresentação:

A orientadora educacional auxilia na formatação integral dos educandos, observando o processo de aprendizagem e a compreensão dos comportamentos. Ou seja, trabalha com o currículo oculto, nele constando os diversos aspectos atitudinais. Mantém diálogo com a equipe gestora, professores e demais profissionais da escola para propor os devidos encaminhamentos e intervenções. Auxilia na prevenção/promoção dos problemas que podem ocasionar dificuldades educacionais. Também faz uma ponte entre a instituição e a comunidade e, quando necessário, realiza diversos serviços de saúde, segurança etc (comunicação pessoal com a orientadora, 18 de janeiro de 2017, recebida por rede social).

Quando eu e a orientadora educacional resolvemos iniciar os trabalhos com a mediação de conflitos em nossa escola, passávamos por uma intensificação das atribuições pertinentes às relações dentro da escola, principalmente, com as relações entre alunas e professoras. Nós duas, algumas professoras e coordenadoras e outras pessoas de cargos distintos na escola, tentávamos trabalhar juntas, nos percebíamos ligadas nos sentimentos e nas ideias que tínhamos sobre ser educadoras dentro das relações escolares. Afora isso, sentíamos um peso grande da profissão em nossas vidas e tentávamos nos amparar a fim de nos estabelecer no que acreditávamos ser o nosso trabalho. A afinidade desse pequeno grupo era mantida pela maioria de mulheres e a participação indireta de alguns poucos homens. Nos acolhíamos nas dificuldades com os problemas da escola e buscávamos nos apoiar para não sofrermos tanto com o que eu tomei como um grande desafio para realização da educação pública em nosso país. O desafio de ultrapassar os conflitos que interferem na harmonização das relações escolares e na organização da própria escola.

As diferenças da escola borbulhavam diariamente. Eram muitas falas e muito silêncio em processo de comunicação. Eram imposições, negociações e cessões se encontrando diariamente. As relações da escola estavam em organização todos os dias, durante todo o ano letivo. Muitos grupos de comuns se arranjavam na edificação das demandas da verdade que os dividiam. Esses grupos variavam em ciclos casuais ou fixos como durante um semestre ou durante um ano letivo. Os grupos existiam em todos os setores da escola, embora naquele momento eu ainda abrangesse pouco deles. Só depois de sentir as reações negativas do meu pertencimento dentro de alguns, é que comecei a pensar nas divisões dentro de uma escola. Senti no passado e no presente as escassas condições para comunicarmos nossas divisões no espaço e tempo da educação pública, para comunicarmos as nossas diferenças.

Após um tempo trabalhando juntas, eu e a orientadora, especialmente, focamos energias na fundação do projeto de mediação de conflitos. Em desabafos e conjeturas sobre as experiências que tínhamos, surgiu um termo do qual ouvimos falar dentro mesmo do nosso ciclo de trabalho. A onda da mediação de conflitos chegou em nós e alguma coisa

mexeu lá dentro. Resolvemos apresentar a sugestão de organização de um coletivo. Nem nós e nem ninguém sabia do que se tratava, talvez por isso ele tenha sido admitido num primeiro momento. Eu e a orientadora só tínhamos a oferecer como garantia a fé na verdade de que era possível lidar com nossas relações de forma mais dialógica.

Apesar do conhecimento de leituras e o entusiasmo, na prática não entendíamos como acontecia a dialogicidade, tampouco, enxergávamos essas práticas em nossas próprias interações sociais. Rumávamos no itinerário da busca e, de encontros em encontros, nos debatíamos em certezas refutadas pela experimentação das nossas próprias ações dentro do projeto em andamento. Éramos a prova das nossas argumentações. Propúnhamos o diálogo e nos mostrávamos ainda muito inconscientes das escolhas por ele.

O projeto decolou num dia em que estávamos mais tranquilas com a correria das tarefas na escola e resolvemos passar de sala em sala convidando nossas alunas. Convidamos depois as professoras, a secretaria, a direção, toda a coordenação, a cozinha e a limpeza. Conseguimos reunir algumas alunas e um servidor da limpeza muito participativo nas relações escolares. Apresentamos alguns slides sobre o que sabíamos de mediação de conflitos. Depois da manifestação da ideia, abrimos rodas de conversa com a votação de temas que pudessem ser selecionados pelas participantes. As rodas começaram a organizar o grupo.

Desde esse momento, a dinâmica de entrada e saída das integrantes segue configurando a identidade do coletivo. A média de participação das estudantes da escola tem sido de dez componentes ativas durante o ano letivo. A maior parte delas do primeiro ano. A maioria recebe bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP). As estudantes do terceiro ano têm dificuldade de participar devido ao excesso de atividades e do tempo dedicado ao estágio. Quatro ex-alunos também acompanham o projeto, dois deles com bolsa da FAP. Neste ano, somam-se ao grupo de ex-alunos, quatro adolescentes que estiveram na criação e no desenvolvimento do projeto até aqui. O servidor da limpeza que esteve participativo no início do projeto não compõe mais o grupo, no entanto, outro servidor aderiu o coletivo e vem colaborando com os trabalhos. Uma professora da UnB endossa o projeto na FAP e sua orientanda de doutorado têm participado de algumas reuniões e oferecido cursos para o grupo. Algumas professoras acompanham atividades específicas do *Idealize*, em tempos diversos, mas uma professora de Língua Portuguesa está desde o início bem perto das atividades e serve como referência para as estudantes. Após a retirada da minha licença para atenção ao mestrado, uma coordenadora com formação em Pedagogia assumiu a parceria com a orientadora educacional na frente de apoio, decisão e acompanhamento do grupo. As famílias são sempre convidadas para a entrada no coletivo,

no entanto, excetuando-se a participação de uma mãe numa roda aberta, ainda não há integrantes que representem esse grupo.

4.3 – O PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Este item dedica-se à apresentação da Cartografia como fonte de inspiração metodológica para a compreensão da construção do processo de Mediação de Conflitos, e sua relação com a Educação em e para os Direitos Humanos, por meio de um projeto realizado em uma escola pública de EMI do DF. Antes de elaborar o entendimento sobre o método cartográfico e sua aplicação nesta pesquisa, cabe discorrer quanto a importância de sua escolha para este estudo.

4.3.1 – Da história da escolha da metodologia

Minha mãe saía cedo de casa para dar aulas em escolas da rede estadual de Goiás, de preferência aquelas que ficavam mais próximas ao bairro dentro do qual vivíamos, deslocando nossa residência em busca de um aluguel barato. Minhas duas irmãs mais novas e eu seguíamos logo em seguida, caminhando de mãos dadas, para as escolas municipais que se encontravam mais perto de casa. Minha mãe, muitas vezes, conseguia lotação em uma escola em que uma irmã ou sobrinha sua também trabalhavam. Minhas irmãs e eu íamos nos encontrando com primas e tias nas esquinas do itinerário para as escolas em que costumávamos conviver juntas, como alunas e professoras. Na preparação do almoço após a manhã no colégio, revezavam-se a minha mãe, o meu pai, alguma babá recém chegada do nordeste brasileiro, uma prima adolescente ou até mesmo nossas brincadeiras de “faz de verdade” na cozinha. Pela tarde, enquanto minha mãe e meu pai trabalhavam, nós três ou voltávamos à escola para os ensaios da fanfarra, ou ficávamos em casa fugindo das tarefas escolares em frente à “sessão da tarde”, ou passeávamos nas casas de mais tias e primas que nos misturavam às alunas das aulas de reforço para complementação da renda, ou ajudávamos com os cuidados de uma nova bebê na família. No final de semana, participávamos da missa e corríamos para a casa da minha vó materna, duas ruas abaixo da Paróquia do bairro. Nas brincadeiras ao redor da casa, nos reencontrávamos com as histórias da semana e por ali brincávamos nossa comunicação geracional com a educação da vida em fluxo.

Representávamos e elaborávamos de maneira divertida o rastro dos tempos vividos por todas nós. Conformávamos nossa conexão presente entre o passado e o futuro. Sentíamos nas risadas, nos gritos, nas quedas, nas cantigas, nas brincadeiras o dever. Brincávamos o contato de nós mesmas com os espaços aonde estivemos e estaríamos. Sempre à mercê da força misteriosa de existir, seguíamos rompendo passagens. Partíamos dos contornos em que nos fazíamos. Surgíamos nos movimentos, retornando e tornando. Voltávamos e íamos. Dançávamos nos ritmos dos significados da vida compartilhada em

nós. E assim, aos poucos, me via ouvindo de mim as palavras sobre os arranjos percorridos para algum lugar. Sentia a minha subjetividade despontando na organização de tudo que eu percorria nessas conexões entre a escola e a família.

Mais cedo ou mais tarde eu aparecia no percurso da viagem da educação na minha vida. Virava e mexia e me encontrava dentro dele. Nem sempre me situava nesses encontros. Por isso, tampouco dava sentido a eles. Mas quando eu me inscrevi no concurso para professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, acionei a velocidade do meu processo histórico e retomei os traçados da minha subjetividade nos contornos antigos de eu educadora.

A entrada no mestrado acadêmico pela via da pesquisa em educação acelerou ainda mais a descoberta de mim. Pesquisar a educação representou a atenção para a minha história, para o processo de construção dos meus sentidos na orientação da minha educação. Comecei ansiosa pelos aprendizados, pela expansão da vivência a partir dos achados com o pensamento científico. Além disso, estava entusiasmada com a possibilidade de compartilhar a minha própria experiência, de dizer minha compreensão e, assim, participar do significado da educação por meio das sensações e reflexões sobre as relações dentro da escola, sobretudo, as de conflitos.

Desde muito nova, eu ouvia explicações do que seria educação. Na minha casa, na escola, na TV, na internet, na faculdade, nos livros, alguém sempre discorria, julgava o tema. Na profissão eram várias as opiniões de fora e de dentro da escola. Professoras, mães, pais, familiares, jornalistas, líderes religiosos, ativistas, profissionais de toda área, governantes. Todas conjugavam o seu significado. Eu almejava fazer coro. No entanto, esperava ter os sentimentos e o compromisso da minha história de vida com a educação respeitados na comunicação da teoria desse fazer humano. Esperava o respeito pelo meu papel de educadora. Por mim, pela minha família, pelas minhas amigas de trabalho, pelas minhas alunas, pela nossa história, eu precisava de um espaço em que nossas experiências, nossos prazeres e nossas dores fossem consideradas. Que nossas vozes fossem ouvidas.

Pelos desejos, eu rumava na direção de um caminho de pesquisa que se fazia aberto à minha individualidade. Que aceitasse minha sensibilidade, dentro da complexidade das dimensões sociais no contexto da investigação que eu propunha. A escolha da metodologia, portanto, era um passo importante. O “como” definiria não só o modo de interpretar os processos da EDH através da interpretação da MC, mas também revelaria o lugar de onde saía essa interpretação. Eu buscava uma metodologia que contemplasse a minha diferença, sem diminuí-la ou aumentá-la diante de todas as diferenças de pontos de vista, pontos de escuta, pontos de fala, pontos de interpretação e construção de uma pesquisa. Uma

metodologia que aceitasse a unidade constitutiva da minha subjetividade em comunhão com a diversidade de aspectos objetivos da vida social que conformava o contexto temporal e espacial do meu estudo.

Da busca fez-se o encontro. A escolha da minha orientadora valeu a prioridade pela simpatia. De alguma maneira, aquela senhora de expressão leve, espontânea e descontraída a qual em uma aula do Programa de Direitos Humanos comunicava o seu percurso na pesquisa em educação, me insinuava uma conexão com meus objetivos. Com calma e confiança na minha capacidade de me produzir na descoberta do mundo, ela me entregava as leituras sobre a construção da subjetividade, me apresentava questionamentos, me ouvia. Dialogava sua perspectiva quanto à educação no processo de composição do humano, acionava meu pensamento. Me orientou por um caminho prazeroso na pesquisa, me presenteou com leituras instigantes, me ensinou a compreendê-las a partir de mim. A cada reunião, eram necessárias poucas palavras para despertar meu sentido. Ela sabia como me tocar. Me chamava para minhas qualidades, eu seguia segura no desvendamento de mim.

Numa reunião dessas, nós falávamos sobre a organização da investigação sobre a minha experiência com a Educação em e para os Direitos Humanos por meio da Mediação de Conflitos quando surgiu a sugestão da leitura sobre a Cartografia. Foi uma grande novidade desvendar um método de pesquisa científica que buscasse acompanhar as experiências em movimento, que fosse o próprio método também em movimento de construção, aberto para a criação e os desafios de uma investigação. Um método que, ao invés de buscar procedimentos fechados, procura pistas, procura rizomas e redes que vão desenhando a pesquisa. Pistas que fazem do campo de pesquisa não apenas um espaço a ser observado ou para coletar dados, mas um território a ser ocupado, habitado e vivenciado (PASSOS & BARROS, 2010). Este espaço que eu já ocupava, que já sentia e afetava estava, então, prestes a ser compreendido num panorama cartográfico, dentro do qual eu mapearia o processo de construção da MC e da EDH a partir da minha própria experiência em movimento no projeto.

Este trabalho não visou representar a Cartografia na sua integralidade, mas utiliza-la para orientar a forma que eu encontrei para descrever o movimento das minhas vivências na pesquisa, para construir e interpretar meu próprio trajeto de investigação. Saliento, portanto, minhas debilidades e limites para sustentar a complexidade e profundidade proposta pela Cartografia. Admito minha tentativa de apresentar o diálogo entre o campo e a organização do marco teórico a partir de sua contribuição, considerando minha maneira particular de construir a minha experiência com a MC e, dela, a EDH.

4.3.2 – Por um traçado da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos na escola – O método de pesquisa da Cartografia

Para mapeamento das informações construídas neste estudo, recorri à Cartografia. Este método serviu como produção das redes e rizomas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) do traçado da Mediação de Conflitos e, por ela, do traçado da Educação em e para os Direitos Humanos no projeto escolar pesquisado.

A Cartografia se colocou como uma pista, um trajeto possível para o traçado da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos a partir do projeto estudado. A Cartografia veio para me fornecer um mapa sem sentido único, sem entrada certa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). *A cartografia surge como o princípio de um rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p. 10). É um mapa com múltiplas entradas, é um mapa móvel. É um rizoma e nele não há centro.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (...). O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (...). Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas... (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Com a cartografia pretendi não propor nem as entradas e nem um fim concreto para este estudo. Pretendi, sim, indicar o processo de constituição da MC e da EDH como uma paisagem que mudou e mudará a cada momento, mas que de alguma forma também vêm se mantendo estática. A cartografia foi o método escolhido para dar conta dos movimentos, da diversidade das direções tomadas no coletivo estudado, como uma linha que se condensa em estratos de constantes rearranjos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

A cartografia serviu como desenho do traçado das categorias analisadas, como tradução do caminho da minha experiência com a EDH por meio da MC na escola. Isso porque a cartografia propõe:

Uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá (...), um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não abre mão do rigor, mas esse é ressignificado (...). A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p.11).

A cartografia me permitiu processar territórios diversificados e percorrer caminhos que ampliassem minha compreensão sobre a pesquisa. Ela me abriu para a rede de rizomas do trajeto do coletivo de mediação, pôde me orientar pelo movimento da MC e da EDH no projeto escolar. Assim, me colocou dentro do processo de produção de conhecimento.

Entrei nesta pesquisa, então, assumindo meus lugares dentro dela, assumindo a produção do conhecimento entrelaçada ao processo metodológico da pesquisa e ao próprio percurso do grupo de mediação.

Somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. (...) E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem a uma linha costumeira, se seguem por um certo tempo. (...) É uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar uma na outra. Rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 77-76).

No mapa de análise das informações em que eu mesma me pinto como investigadora e participante do projeto de MC, me misturei à realidade do campo que tracei. Encontrei a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação. Encontrei os rastros da *inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p.17). A cartografia, portanto, pressupõe um método de pesquisa-intervenção:

(...) uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p.17).

Lembro, todavia, que minha interferência no grupo de MC fez parte de um coletivo de forças. *Ao lado dos contornos estáveis do que denominamos forma, objetos ou sujeitos, coexiste o plano de forças que os produzem* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p. 92). Assim, a comunhão da minha experiência particular e da experiência das outras componentes do coletivo se fizeram indispensáveis na compreensão das opiniões, expressões e emoções de todos nós, sujeitos envolvidos no processo de trabalho com o projeto de MC.

Ressalto, por fim, que a cartografia não me ofereceu o *objetivismo* e nem o *subjetivismo*. Houve neste trabalho de análise cartográfica, portanto, a preocupação em não misturar a recusa do objetivismo positivista na escolha metodológica com a *condução à participação de meus interesses, crenças, juízos* (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 p. 139).

4.3.3 – Procedimentos de construção das informações

A partir da Cartografia atuei como uma participante-observadora, visto que não estive alheia ao processo em curso no grupo de mediação, mas vim intervindo diretamente na configuração do território da pesquisa. Com este papel, assumi que estive implicada política e esteticamente no processo de investigação, afetando e sendo afetada. Por isso, a Cartografia pode ser compreendida como um método de **pesquisa-intervenção** (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) e é assim que eu a tomei neste estudo.

A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR; ROCHA, 1997):

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (p. 97).

A busca pelo traçado de fenômenos coletivos e processos sociais, sobretudo, sobre seus significados por intermédio da investigação e intervenção na experiência social, reivindicou uma **abordagem qualitativa** para a pesquisa, que tornou possível a articulação entre a teoria e o campo analisado (MINAYO; SANCHES, 1993). A pesquisa qualitativa é aquela que se adequa ao objeto da investigação o qual se pretende desenvolver, visto que enseja a análise de um *universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes* (MINAYO, 1994, p. 22).

O mapeamento das pistas da MC e da EDH foi desenhado num campo que tomei como território móvel, que foi se configurando ao longo da minha experiência de atuação no projeto e com a própria investigação. Assim, a estruturação de todo o contexto da pesquisa – o tempo e o espaço da escola, os objetivos, a organização e as atividades do grupo de mediação – foi organizada no traçado das pistas apreendidas na minha experiência como professora e como pesquisadora no campo da pesquisa. A investigação, desta forma, teve seu aspecto central na **pesquisa de campo** (MINAYO; 1994), mas se misturou às técnicas da **pesquisa documental e pesquisa bibliográfica** (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Saliento mais uma vez que o processo de construção das informações não se orientou por uma lógica preconcebida ou de recolhimento de dados preestabelecidos, todavia, surgiu do meu processo de reflexão e atuação enquanto educadora e pesquisadora no projeto da escola em que trabalhei durante quatro anos entre aulas de Sociologia e coordenação

pedagógica. Nesse percurso, vim buscando ferramentas que pudessem acompanhar a minha experiência dentro do movimento do grupo de mediação e da educação construída por ele, e que pudessem desenvolver o modelo teórico abrangido em toda a pesquisa.

De uma maneira geral, foram realizadas **leituras bibliográficas**, conversas com a orientadora desta pesquisa, com amigas mestrandas, divagações e, principalmente, a comunicação permanente com o grupo de mediação que esteve em ação na escola antes e depois do meu afastamento para estudos. A experiência com a Educação em e para os Direitos Humanos por meio de um projeto escolar de Mediação de Conflitos e a comunicação desenvolvida no grupo foi registrada, então, num **diário de bordo** que utilizo desde o primeiro ano de criação do projeto. Além desse instrumento, há ainda **atas de reuniões, fotos, gravações de áudios e vídeos** que compõem o acervo documental do trabalho. Complementar a esses instrumentos, os registros de **grupos de whatsapp** também serviram como promotores da comunicação sobre a MC e a EDH no coletivo. Todos os instrumentos foram agrupados para análise dos processos interpretados nas informações construídas na pesquisa.

4.3.4 – Procedimentos de análise das informações

Para análise das informações mapeadas nesta pesquisa recorri à **Análise de Conteúdo**, isto é, um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens organizadas numa investigação (BARDIN, 2009).

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo se constitui em várias técnicas que buscam descrever o conteúdo arranjado no processo de comunicação de um estudo, seja essa comunicação realizada por meio de falas ou de textos. Utilizei a análise de conteúdo para empregar alguns procedimentos sistemáticos os quais proporcionaram o mapeamento de indicadores, de pistas na comunicação com o grupo de mediação, para a compreensão do processo de construção da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos.

Em busca do traçado do movimento de construção da MC e da EDH no projeto da escola, estruturei diferentes fases na análise do conteúdo apreendido da comunicação com o grupo de mediação. Seguindo as orientações de Bardin (2009) quanto aos três polos de operação do método, organizei, primeiramente, a pré-análise das informações construídas no processo da pesquisa; depois, passei para a exploração do material reunido através da comunicação permanente com o grupo; e, por fim, efetivei o tratamento dos resultados a partir da inferência e da interpretação das informações gerais sobre as ideias e práticas do grupo de mediação na escola.

Elegendo alguns temas principais efetivei, então, uma análise temática de conteúdo. Na análise temática, mapeei as informações constituídas em palavras, frases, temas, personagens, acontecimentos relevantes para pré-análise do traçado percorrido pelo grupo de mediação. Durante a etapa de exploração do material organizado, procurei pelas expressões ou palavras significativas em função das categorias que visava trabalhar, as quais eram: *educação, direitos humanos, mediação, conflitos, escola, poder, saber, afetos, diálogo, autonomia, transformação, significado cultural e sentido pessoal*. Finalmente, realizei a classificação e a agregação das informações, ligando as categorias teóricas à especificação do tema organizado no mapeamento do processo de trabalho do grupo de mediação. A partir daí, procurei as pistas, propus inferências e realizei interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico escolhido para leitura do trajeto de construção da Mediação de Conflitos e da Educação em e para os Direitos Humanos.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: A MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO DIREITO DE DIZER A SI E AO MUNDO

5.1 – A ESCOLA PELA MINHA EXPERIÊNCIA – NO PRISMA DE FOUCAULT E SPINOZA

5.1.1 – A chegada da professora de Sociologia

Fui convocada para trabalhar alguns meses depois da nomeação no concurso público para professora de Sociologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Havia, mais ou menos, um mês que o ano letivo se iniciava. Eu estava ansiosa. Cheguei na escola no horário do almoço. Enquanto a supervisora demorava nas solicitações, advertências e encaminhamentos, algumas alunas bisbilhotavam a porta da sala aonde eu esperava, murmurando sobre a chegada da nova professora de Sociologia. Finalmente a supervisora apareceu, a escola foi apresentada em breves palavras. Ainda perdida, fui encaminhada para a participação na coordenação geral daquela tarde.

Nesta reunião, as professoras falavam da largada do projeto de iniciação científica naquele ano. Combinaram as atividades de inauguração dos trabalhos, dividiram as tarefas. Os muitos homens animados das piadas e as poucas mulheres jocosas na minha recepção eram as mais expressivas nas sugestões e negociações, era a quem o direito da palavra parecia garantido. A demonstração maior no grupo era de animação. Um sujeito típico comediante, criativo, altivo exibia uma liderança. Simpático, claro, coerente, participava ativamente das decisões. Era ele quem eu substituiria na sala de aula devido sua posse na função de coordenador. Notei o desafio que me esperava nos próximos dias.

5.1.2 – Pelos domínios da sala de aula: construindo minha práxis

Na entrega do bastão, o professor de Sociologia admitido na coordenação da área de humanas me mostrava o currículo, as avaliações, os materiais de consulta. Eu aproveitava a partilha como recomendação. Segui as recordações das exposições dos conteúdos. Escrevi roteiros de conceitos para o quadro, organizei algum material de leitura, pensei em perguntas para direcionar as turmas. Fui para a sala com o repertório de explicações cheio. Conforme o ritmo de acolhimento das jovens freava minha empolgação, eu esvaziava o roteiro. As fungadas, a indiferença, as caretas de confusão, a inquietude. Os exemplos de situações próximas a elas melhorava sua atenção. Mas as aulas nos primeiros meses na escola pareciam longas e desgastantes. Eu demorava para encontrar meu acesso às estudantes. Eu estava hesitante em tentar um processo educativo diferente e me abrir para a resistência aos meu poder e saber em sala.

Na sala das professoras, eu notava muitas conversas sobre “não dar mole pra aluno”, não cair na sua “lábria”. Eu observava estudiosa. Sem perfilhar minha pirraça, eu negava os exemplos que seguia. Discordava das afirmações das professoras e não me percebia fazendo coro a elas. Eu afugentava o direito das alunas reagirem, de se movimentarem ante meu império em sala. Imaginava as armadilhas, nomeava os desaforos, desconfiava.

5.1.3 – Os afetos da sala de aula – A organização do poder e do saber na escola

As aulas das outras professoras me orientavam. Nas discussões da coordenação, na amostragem de votos nos momentos de decisão pedagógica, nas conversas dos intervalos, nas “dedurações” das alunas, nas pautas de reunião. Conforme os dias passavam, a rotina da escola me dizia que o modelo de aulas em que a professora está à frente da turma, em que o saber já vem pronto e o seu conteúdo é transmitido, em que as atividades rigorosas ensinam, em que essas atividades são hábeis se pautadas nas questões de concursos para universidade ou cargos públicos, em que os pontos estimulam o aprendizado, em que o saber é objetivo e a explicação da educadora é que dá a sua captação, em que a professora é a detentora do saber, em que se dá a resposta para depois fazer a pergunta, em que o silêncio das estudantes rende à aula, em que o tempo é exato no currículo em que se pretende, em que a pronúncia do português oficial mede a inteligência e a legitimidade do saber, essas aulas eram as buscadas pela maioria. Algumas professoras se aproximavam desse modelo pela simpatia das estudantes ou pelo veículo do seu amor pela profissão. Ouviam as dúvidas, faziam brincadeiras, permitiam certo desarranjo das cadeiras, simulavam piadas, estendiam determinados prazos, atendiam pedidos apropriados. Controlavam sua posição pelas afinidades e pelo amor.

Outras sustentavam o ideal pelo temor nas adolescentes. Prezavam pelo rigor, pela austeridade. Estranhava o fundão, apontava o dedo, gritava, não aceitava críticas, punia, exigia o cumprimento do horário de entrada em sala, era meticulosa com as avaliações, estava em dias com as obrigações da escola. Essas últimas eram as “necessárias” nas falas do grupo de professoras. Era quem escorava o ponto culminante do modelo, que entregava a parte pesada da educação arranjada na instituição. Era quem mantinha a disciplina, que tinha comando nas técnicas de arranjo dos poderes na escola, que dividia com eficiência os lugares de professoras e estudantes. De quem podia, de quem não podia. De quem tinha direitos a que e como.

Em geral, todas as professoras, que chegavam mais perto do ideal da docência da instituição, seguindo os métodos predominantes eram reverenciadas por grande parte das professoras e das próprias alunas. E o reconhecimento dava popularidade que, por conseguinte, dava força, em sala e em toda a escola.

Eu aceitava a configuração da ordem hegemônica. Seguia a organização do grupo. Eu percebia a escola funcionando na sua maneira dominante de construir a educação. A maior parte das professoras estava contente com os resultados obtidos a partir dos caminhos escolhidos. Elas acreditavam em seu trabalho. Grande parte das adolescentes saíam da escola para empregos públicos ou para vagas nas universidades federais. As famílias estavam satisfeitas. As posições em exames nacionais eram batidas. As alunas respondiam aos esforços por um perfil aspirado. Na escola não havia pichações e isso era sempre lembrando nos elogios à instituição. Os problemas com drogas quase não eram visíveis e, quando apareciam, as alunas “chegavam” na solicitação de transferência. Iam em busca de onde se encaixavam. Brigas corporais eram quase nulas. Os roubos eram superados pelos “sumiços”. As meninas grávidas que se revelavam não eram vistas. As depressões ficavam caladas. A escola era uma família. E assim era homenageada nas formaturas, nas cartinhas, nos eventos. As jovens divertiam-se com as professoras nos corredores. A sensação de orgulho era presente. Eu estava no meio disso, sendo levada, procurando ritmar os meus passos na toada da romaria. Me esforçava para orientar meus movimentos pelas direções que a força do chamado “perfil da escola” me dava.

Era gostoso estar na posição de professora dentro da escola. Me sentia engrandecida. Me sentia mais bonita, mais inteligente, mais engraçada, mais interessante. Me sentia poderosa. Lá, embora silenciada em algumas circunstâncias, eu podia falar. O meu saber, embora duvidado em muitas situações, podia ter mais razão. Eu tinha mais autoridade em dizer a realidade do mundo. A escola me dava a sala de aula. O enquadramento da minha prioridade. Na sala de aula eu tinha preferência. O meu corpo estava à frente de todas, eu tinha em mãos o quadro, olhava as carteiras de cima para baixo. Minha voz repercutia mais ampla, mais rápida, mais alta. Eu falava. As minhas palavras reverberavam, o saber que eu transmitia estava mais próximo da verdade. Eu sabia. Eu era vista, ouvida. Sobretudo, eu podia vigiar quem me via e ouvia. Eu tinha eficiência na fala, no olhar, na escuta, na atenção e no controle. Eu, professora, podia. Na sala de aula, eu era admirada. Em sala, eu afetava muitos corpos e afetava a ideia deles. Intervinha nos processos de cada mente. Mediava a relação de cada corpo com o mundo. Eu mediava os significados assimilados por cada subjetividade. Eu dava a palavra. Eu podia controlar melhor o lugar de outras. Eu podia dominar mais o meu espaço. Eu tinha mais direitos. O poder me construía de forma regozijosa. Eu edificava forças dentro de mim. Na sala de aula, eu também era temida. Eu tinha como recompensa ou chantagem as notas, as faltas, as punições. Eu mandava no comportamento, no movimento dos corpos. Permitia o sono, o funcionamento das bexigas, dos estômagos. Eu decidia sobre os cochilos, a saída para o banheiro, as exceções da alimentação fora do horário estipulado pelas regras gerais da escola. Eu nomeava as alunas

boas, distinguia as ruins e invisibilizava as indiferentes. Na sala de aula, eu podia ser gentil, podia ser calma, compreensiva e podia ser má. Podia fazer sorrir ou chorar. Na sala de aula, eu comunicava a distância e a aproximação da dualidade. Eu podia ser temida e amada, podia ser rejeitada e ainda assim respeitada, podia ser licenciada e depois autoritária. Eu podia. O poder era prazeroso. Eu estava deslumbrada. A escola me conferia a vaidade.

Exercer o poder era saboroso. Assegurar maior força no seu circuito dentro da cadeia da escola era excitante. Mas eu precisava encontrar afetos que o causavam além do deleite. Que fossem capazes de me dar consciência da sua causa ou função dentro de um processo educativo em que eu e minhas alunas fôssemos compostas, que nossas potências como professora e estudantes fossem expandidas. Precisava, portanto, encontrar a educação na qual eu realmente acreditava, a minha educação.

5.1.4 – Os projetos – Uma alternativa às afecções dos encontros de poder e saber

A escola tinha projetos de “saídas de campo”. À cada série era disposto um passeio educativo a uma região próxima à escola para trabalhos que atravessassem, o máximo possível, as áreas do conhecimento englobadas no currículo. As estudantes que podiam pagar a saída de campo somavam-se àquelas sem condições de custear o passeio para juntas elaborarem apresentações escritas ou orais sobre o contexto abrangido nas visitas. Algumas professoras acompanhavam as viagens e eram contempladas pelas experiências de aproximação com as estudantes. Um pouco mais livres do ajuste da disciplina em sala, professoras e adolescentes tínhamos contato desprendido das posições rígidas dos poderes em ação na instituição. Com essas vivências consegui ampliar os afetos alegres na relação com as jovens. Foi a partir dessas relações que começamos a nos entender, a desenvolver afecções de composições da nossas potências. Dentro do ônibus cantávamos as mesmas canções, proferíamos as mesmas palavras. Sentávamos lado a lado, dispúnhamos nossos corpos em posições aproximadas. Dividíamos o mesmo banheiro, reconhecíamos as semelhanças de nossos corpos. Vestíamos as mesmas camisetas do passeio, não separávamos os desenhos dos corpos. Nas roupas de banho, revelávamos nossas paridades corporais. Conversávamos intimidades, descobríamos segredos umas das outras. Contávamos as nossas histórias de vida. Percebíamos o compartilhamento de pontos comuns nelas. Comunicávamos as nossas crenças, os nossos valores. Reconhecíamos nossas histórias nos lugares visitados. Nos identificávamos com a cultura apresentada no campo de estudo. Não precisávamos provar nossos saberes. Não carecíamos coloca-los em posições maiores ou menores nas nossas trocas. Os afetos que nos causávamos estavam um pouco mais desprendidos dos encontros dispostos pelo círculo do poder na escola. O projeto “saídas de campo” me ajudava a elaborar um sentido mais profundo nesta interação.

O projeto estava dentro do quadro diversificado de projetos ao longo dos três anos de curso no ensino médio integrado ao ensino técnico.

Talvez, o funcionamento integral das aulas, as poucas turmas e um número razoável⁶ de alunas na instituição facilitasse o trabalho com projetos os quais buscavam promover o que a escola construía como interdisciplinaridade. Atuei e participei de projetos de professoras de diversas disciplinas, ou o que se considerava “áreas do conhecimento”. Tentávamos absorver num só trabalho os muitos ângulos de apreensão do mundo. Nesta escola, acontecia anualmente projetos com temas e focos diversos, organizados durante todo o ano e em processo em tempos especiais. Estes projetos eram inscritos no PPP da instituição, configurados no planejamento anual e em debate nas reuniões gerais semanais em todo o período letivo. Os projetos, geralmente, tinham uma liderança. Isto é, uma professora em sala, ou alguém da coordenação e direção atuava como referência. Partiam de uma área específica, embora, se abrissem para a articulação entre os outros saberes, ou pelo menos para a parte dominante deles. Nestes projetos se observava também em disputa a legitimidade dos saberes.

A importância do tema para efetivação de um projeto era medida, principalmente, pela sua “área de conhecimento”. Os projetos eram negociados durante todo o ano. Além da disputa na rede de professoras, eram avaliados pelas alunas nos mecanismos diretos, ou de forma indireta, ora pela sua colaboração na rotina de aulas com as professoras, ora pela intriga com a docência em sala. As alunas usavam atentas seus mecanismos oficiais de fala. Nas avaliações acompanhadas pela orientadora educacional dentro de cada turma – em questão toda escola, as equipes, as provas objetivas oferecidas por cada área, os projetos – algumas turmas obtinham ganhos nas reclamações, solicitações e sugestões. Lutavam por seus poderes por um caminho mais dialógico. Outras turmas se arriscavam com a denúncia, confrontando a resistência das professoras e suas retaliações sigilosas. Outras abusavam do mecanismo para representar um lado da luta que tem tensão de forças, isto é, elas também organizavam a construção dos seus poderes por meio de paixões tristes. Muitas vezes o faziam tocando as feridas de cada professora. Se a professora, sua aula ou seu projeto não agradavam, se violavam ou negavam seus direitos, se os mecanismos oficiais não funcionavam como mediadores, as alunas lutavam em sala pela efetivação das suas demandas. Entendiam a quem deveriam acatar, mantendo a resignação e o silêncio. Entretanto, percebiam igualmente com quem podiam jogar sujo, se aproveitando das aberturas para debilitar a docência recusada. Sua luta também podia ser cruel. Atingiam veladamente, embora covardemente, as professoras abdicadas. Agrediam

⁶ A média de estudantes da escola que é universo de estudo dessa pesquisa é de 460 estudantes por ano.

emocionalmente, brincavam com seus complexos, seus traumas. O corpo era o principal veículo de chacota e preconceito e, por ele, o atendimento das suas obstinações. Peso, raça/etnia e gênero eram os mecanismos de ataques das estudantes contra as professoras. Eram suas armas. Por meio desses mecanismos, os corpos eram afetados de forma a modificarem a operação do poder. As professoras diminuían suas potências de agir, de ser professora. Algumas desenvolviam doenças psiquiátricas, contavam como passaram a ter “pavor de aluno”. Saíam definitivamente da sala de aula para funções readaptadas, tinham em seus diagnósticos a “proibição” do contato com as estudantes. Bem como o medo, o prazer, o amor, o ódio também era um afeto de veiculação dos poderes nas relações entre alunas e professoras. As jovens revelavam sua pertença à cadeia de circuito do poder. Através de mecanismos corporais, promoviam suas relações políticas e realizavam os afetos que interferiam na potência das professoras.

As lutas dos poderes fora da sala e fora dos momentos de avaliação oficial por parte das alunas era cuidadosa. Calculava-se com quem se falava e o que se falava para impetrar seus pleitos. As estudantes que se arriscavam no diálogo sobre as indisposições com professoras em sala, por exemplo, tanto poderiam estabelecer uma comunicação sem prejuízos, como poderiam ter retornos que aumentassem seus incômodos. As turmas das deladoras também controlavam a coragem da palavra. Aquelas que falavam dos segredos de cada aula, poderiam receber represálias das colegas medrosas das reações das professoras com a turma. Vinham os “gelos”, a exclusão nos grupos de trabalho. A blindagem do medo era eficiente. Dava mais estabilidade aos nossos poderes como professoras. Permitiam que nossas decisões tivessem pouca ou nenhuma oposição, que nossas verdades fossem aceitas sem muito questionamento, que não enfrentássemos empecilhos na instauração dos nossos direitos. Se a professora, sua aula, ou o projeto era puxado, se não ensinava, se não agradava, se não atendia aos seus caprichos, essas informações iam sendo pescadas, acordadas e ajuizadas na comunicação oficial e cotidiana com as estudantes. Pelas poucas palavras ditas e as muitas não ditas. Pelas entrelinhas. Pelos afetos desenvolvidos nas relações entre nós professoras e estudantes. O silêncio das palavras estourava nas emoções.

Os projetos eram igualmente testados pela equipe de decisão. Eram votados no início do ano e articulados pela luta rotineira dos grupos que se organizavam a fim de defender suas verdades nos acordos coletivos. Existiam projetos desativados, ou em vias de desativação todos os anos.

Os projetos mexiam com toda a escola. Corríamos na realização de trabalhos que demandavam disposição, atenção e fé. Acreditar nesses projetos era desafiar o currículo conferido pelo Estado, pelas matrizes curriculares dos vestibulares, acreditados e

legitimados por toda escola. Conciliar a rotina de aulas, práticas de exercícios, avaliações, preenchimento de diários, planejamento, com a dedicação em projetos que envolviam uma maior parte da escola também era a corrida das alunas e professoras fora da sala de aula. Era no recreio, no intervalo do lanche, no almoço, nas aulas vagas por ausência de professora que a escola se preparava. Algumas professoras podiam liberar suas aulas para dedicação aos projetos, mas no crivo da escola, na vigilância administrativa e social das tarefas cotidianas.

Os projetos precisavam ser complementares às aulas. Eram trabalhados para afetarem, o mínimo possível, os horários em sala. A sala era o espaço primordial da educação na escola. Eram encaradas como a auge de garantia dos índices da escola. Quando a rotina das aulas mudava um pouco mais, surgia na sala das professoras o alerta de perigo. Alguém levantava a preocupação com a necessidade da rigidez nos horários, na disciplina, no método de exposição de conteúdos e cobrança de resultados. Todas eram contentes com os trabalhos dos projetos, mas muitas o encaravam como coadjuvantes no funcionamento do colégio. Se aumentassem a indisciplina, as revoltas, os conflitos, alguém já constatava, “esses meninos estão precisando de aula”. O desafio era comportar os projetos no cronograma da educação privilegiada nas relações entre quatro paredes.

Cada projeto tinha sua especificidade. Havia trabalhos com foco na engenharia, na computação, na iniciação científica, no mercado de trabalho, administração de empresas, na dança, cultura popular, consciência negra, gincana, saídas de campo. Grande parte dos projetos, senão todos, eram apanhados pela lógica de avaliações da instituição. Eram aparelhados nas notas e no acompanhamento da equipe de decisão. As etapas dos projetos eram divididas considerando-se a pontuação total para aprovação em cada bimestre. As notas eram barganhadas na atuação individual ou coletiva e, diversas vezes, por meio de um desempenho comparativo. Os trabalhos levavam à busca pelas primeiras posições num ranking. A classificação não só garantia as notas, como reconhecimento de toda escola e oportunidades de apresentação em feiras, eventos maiores na escola e fora dela. As histórias dos grupos ou turmas colocadas no topo em alguns projetos eram levadas pelo tempo de história da própria escola. Havia murais, fotos, lembranças, brincadeiras pertinentes aos projetos. O esforço, as noites sem dormir e, principalmente, os conflitos no prazo de dedicação aos trabalhos eram as etapas deles. Passar por cada dificuldade, dor, e chegar bem colocada no final era uma grande conquista.

Os projetos eram caros. Os materiais de papelaria dispendidos, as camisetas estilizadas, os cabelos e maquiagens e roupas e sapatos “apresentáveis” nas exposições, as lembrancinhas para as avaliadoras, os coquetéis de apresentação. Vez ou outra discutíamos sobre o exagero dos custos e a exclusão de estudantes que não tinham

condições financeiras para manter os gastos. Algumas educadoras alegavam que a disposição dos gastos proviam das estudantes. Que não era exigência direta nas propostas dos projetos. Posicionamentos isolados falavam de alimentarmos essa disposição, de oferecermos créditos e notas às aparências. Mas grande parte das educadoras trazia como argumento o retrato social do público de jovens a partir da impressão do privilégio econômico. Eu me atentava para certa concordância.

De fato, aquela escola era bem diferente das que vivenciei durante todos os meus anos de estudo em escola pública. Os chinelinhos remendados, as roupas rasgadas eram invisíveis, ou invisibilizados. Aquela escola insinuava servir a um público de famílias com apertos e condições financeiras de pagar cursinhos preparatórios para a seleção, para manter as mensalidades nas escolas particulares de onde vinham a maioria das estudantes, para manter as propostas diferenciadas que não podiam ser sustentadas pela verba do Estado destinada à educação pública. Reunia um grupo com uma homogeneidade cada ano maior na branquitude da pele, no dialeto linguístico, na cultura regional, nas crenças cristãs, no comportamento urbano. Contraditoriamente, a história de fundação da escola contava outros anseios. Inaugurava-se o ensino integrado naquela região para dispor currículo de emprego às jovens que precisavam trabalhar a fim de manterem os gastos ou mensalidades das universidades ou de ajudarem no sustento da família. Muitas dessas jovens, aliás, viriam das vilas rurais próximas à cidade satélite. Os trilhos originais estavam sendo redirecionados. As alunas narravam procura pela vantagem das cotas para escolas públicas nas universidades públicas. Afirmavam ir atrás das experiências com os projetos da escola, de pretenderem preencher o currículo com a experiência do estágio, de buscarem os resultados garantidos nos concursos em universidades e cargos públicos. Eram incomuns as alunas zelosas do currículo de técnica em informática, que aspiravam usá-lo. Das que se formavam, eram preciosas as que voltavam para relatar o trabalho na área técnica. Mas muitas das formadas reconhecia a influência do ensino médio integrado ao ensino técnico em informática nos caminhos escolhidos no mundo do trabalho. Eram gratas ao tirocínio adquirido para ser numa vida de trabalho informatizado, em que a tecnologia computacional é tida como instrumento basilar na ação transformadora dos indivíduos sobre a natureza, em que une e cria a própria história humana na contemporaneidade.

A satisfação das estudantes, de suas famílias e das educadoras chocava-se com as más impressões causadas em parte da comunidade de professoras da rede pública da região. Acusavam a escola de “não ser pública”. De escolher os estudantes pela prova de seleção. Acusavam a escola de educar pela exclusão. De não acolher a diversidade, de negligenciarem as questões sociais correntes nas escolas públicas brasileiras, de não atuarem na transformação dos problemas da sociedade que financiava a escola pelos

impostos. Na escola, a defesa era pautada na conveniência do triunfo. Afirmavam que a organização da escola representava a preparação para um mundo fundamentado na competição, no mérito da competência, na exigência de habilidades padronizadas. “O mundo lá fora”, como mencionavam algumas professoras, esperava uma educação condizente com suas disputas. “O mundo também não é fácil”. “Vencem os mais fortes”. Ocupavam a escola as adolescentes que “mereciam”. Sua força não era ponderada nas diferenças dos obstáculos que cada uma confrontava, no peso histórico carregado por algumas em seus corpos e saberes. Sua força era medida no desfecho dos objetivos estabelecidos “igualmente” para todas, na generalidade. Bem como “no mundo lá fora”. Para a escola, as aulas e os projetos eram treinamentos para a vida que não seria erigida com a participação das subjetividades, mas imposta de fora, porque já estabelecida pelo mundo objetivo. Como se os significados do mundo fossem adquiridos com pouco questionamento, sem intento de reação, sem confiança na sua reelaboração.

5.2 – EDUCAÇÃO DIALÓGICA – NA SENDA DE PAULO FREIRE

Conforme minha interação com as estudantes se aprofundava, eu confiava mais na possibilidade de irmos além dos limites que a escola nos dava. Conforme aumentava nosso diálogo e a intimidade de nossas afeições, de acordo com o crescimento da estima que eu tinha pelas adolescentes, eu passava a acreditar na superação dos domínios que organizávamos dentro de nós, entre nós, pelas relações de poderes a partir das quais nos dividíamos e nos classificávamos.

As oportunidades de aproximação através do projeto de saídas de campo me convidavam uma compreensão sobre a educação em que pudéssemos conversar mais, disputar menos. Até que numa sexta aula tediosa, de uma manhã dessas, eu repetia desenfreada os conceitos no quadro, falava sozinha, as estudantes do terceiro estavam impacientes com o fim das aulas do dia. Eu estava cansada. Então a Júlia, entusiasmada pelo Álifer, Ana Carla, Carla e Vitor, me convidou para um bate-papo sobre a minha história. Eu abandonei o script de aula e me sentei junto da turma. Eu falei de mim. Falei dos meus tempos de estudante. Falei das minhas professoras. Falei da minha família de professoras. Dali, eu passei a me ouvir. A partir da minha fala, eu resgatei minha história. E desse resgate passei a ter mais consciência da minha posição, do meu poder, do meu saber, dos meus afetos em sala.

Comecei a tomar o diálogo com as estudantes como o movimento a partir do qual eu ia me descobrindo junto das estudantes. Meu desígnio agora era seguir a dinâmica de modo que elas também se descobrissem comigo. Nas reflexões, nas falas, irmos juntas tomando consciência de nós e do mundo. A partir dali, comecei a tomar o diálogo como veículo da educação na qual eu acreditava.

5.3 – NA COORDENAÇÃO, AS DORES DOS CONFLITOS

Na rede de professoras, o “grupão” não estava satisfeito com a direção que havia seis anos estava na dianteira da escola. A mulher à frente da direção era a idealizadora da EMI naquela região. O meu primeiro ano como professora de escola pública se encerrava com essa querela. Fechei o primeiro ciclo de experiência como educadora assumindo um lado da luta. Estava incorporada às eficácias do grupão. Confiei que me levava para o rumo melhor para nós e para o encerramento das disputas.

No ano seguinte, começamos as atividades na escola com a surpresa da tomada da direção por alguns componentes do grupo contrário à equipe regente. Na organização da nova instalação da rede de poderes, acordei com outras colegas minha candidatura à coordenação. E já nos primeiros meses do segundo ano, eu sofria a reviravolta da minha presença na instituição. A confabulação do golpe acertava toda a rede. A rasteira aprofundava as lutas, os conflitos dentro da organização política na escola.

Na coordenação eu atuava num ângulo diferente na disposição da rede de relações na escola. No ano anterior, o prazer por estar numa posição privilegiada na sala de aula sobrepunha-se à amplitude de afetos causados na dinâmica de relações da escola. Mas fora do poder em sala de aula e longe dos afetos alegres que havia encontrado com as estudantes através do diálogo, a posição nova disponibilizava diferentes encontros. Os conflitos dispararam a circundar meus contornos. As acusações, as ofensas, as agressões calharam a ajeitar meus encontros, os quais eram concretizados por afetos tristes.

Depois de um tempo na coordenação, concebi o meu cargo na intersecção de um emaranhado de forças, compreendi meu trabalho atrelado aos choques nas relações sociais da escola. Todos os dias recebíamos e participávamos de inúmeras circunstâncias conflituosas em toda escola, maiormente, entre as professoras e entre as professoras e as estudantes. A dedicação à organização pedagógica da escola incidia nas lutas que para mim não germinavam mais como meras discordâncias e diferenças, ou por um circuito inofensivo do poder e do saber, mas como colisões dolorosas, que nos conferiam afecções tristes, que interferiam na ideia das nossas relações, que imobilizavam nossa potência de composição e desenvolvimento subjetivo. Nossa vida afetiva passava a me dar um entendimento desconfortável sobre a relações de poderes, os saberes articulados na escola eram sentidos com muitas dores. Passei a sentir com veemência as consternações que omitia, que menosprezava.

Desiludida, passei a buscar forças para permanecer apesar dos obstáculos. Embarquei na viagem dos conflitos na história da minha educação. Fui me apropriando das lembranças antigas sobre as dores dentro da minha educação e instaurando a consciência sobre elas. A partir dos tormentos das minhas estudantes, das aflições das colegas

professoras, das minhas amarguras como professora, peregrinei nas agonias das educadoras da minha família, nos sofrimentos da minha infância como aluna de escola pública. Foquei nas tribulações em que se passava toda a minha experiência em educação.

Naquele momento, eu compreendia o significado dos conflitos em processo na escola como algo ruim, desagradável, prejudicial. Além disso, as saídas para os conflitos não correspondiam, para mim, a estratégias de sucesso. Atentei para a quantidade de punições infligidas às estudantes e a série de processos jurídicos que envolviam as professoras, principalmente. As decisões predominantes de tratamento dos conflitos não mudavam seu curso em nosso ciclo. Pelo contrário, impulsionava os surgimento de outros. Até que no ano de 2014, no terceiro ano consecutivo da minha admissão na função de coordenadora, as contendas se acirraram e as ocorrências de “problemas” com as estudantes se intensificaram. As componentes da rede estávamos mais afastadas. Os índices cresciam. As aprovações em estágios, vestibulares e concursos concorridos aumentavam. No entanto, a desarmonia na escola era sentida pela maior parte de nós. As estudantes desabafavam suas dores no acrescentamento de casos de drogas na escola, na exposição de depressões, tentativa de suicídio, prostituição, desacato às professoras, destruição do patrimônio, bullying, racismo, machismo, homofobia, classicismo, capacitismo... As manifestações surgiam desde os desenhos e frases no banheiro, às ofensas dissimuladas em sala, à disposição de divisão dos corpos nas carteiras, aos seus movimentos, às perguntas estranhas nas aulas, aos encontros do recreio. As professoras desafojavam as doenças físicas e psiquiátricas. As famílias apareciam escondidas das jovens e das professoras para reclamar suas desconfianças. Eu me sentia paralisada diante de tudo, sem condições para reagir. Não encontrava saídas para lidar com nossos conflitos diários. Estava longe das estudantes e envolvida em diversas desavenças com muitos grupos de professoras. Mas ainda tinha confiança na potência de transformação das minhas estudantes. Me firmava na crença de que sua juventude, suas novidades, suas energias poderiam nos ajudar a fluir por um caminho mais leve, um trajeto mais feliz na luta pelos poderes no processo educativo.

Em 2014, apareceram com vivacidade as palestras, cursos, textos e conversas sobre a Mediação de Conflitos no contexto da escola. Numa conversa com a orientadora educacional da escola, resolver testar a opção, todavia, não sabíamos exatamente como efetivar a plano. Fazíamos leituras e reflexões sobre o objeto, porém, não tínhamos experiência prática. Abrigando nossa inaptidão e falta de tempo para investirmos sozinhas na mediação, conjeturamos acender a ideia de um projeto que deveria ir se estabelecendo com as alunas e, aos poucos, sendo assumido por elas. Então, acertamos começar arranjando um grupo comprometido com a problematização dos conflitos na escola, isto é, o

encontro de pessoas pelo questionamento e, dele, o diálogo sobre nossas relações. Desta forma, pensávamos em construir o significado da Mediação de Conflitos por meio das conversas com as estudantes, no movimento de edificação do projeto.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NO PROCESSO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: A MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO DIREITO DE DIZER A SI E AO MUNDO

6.1 – A ÁRVORE DO *IDEALIZE*: O PROCESSO DO TRABALHO COM A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

6.1.1 – O plantio da Mediação de Conflitos – Germinando a Educação Dialógica

Das experiências como professora em sala de aula e na coordenação, cheguei nos caminhos de Paulo Freire com a Educação Dialógica. Nesta, segundo o autor, os sujeitos encontram-se em cooperação para transformar o mundo. A práxis dialógica permite o desvelamento da realidade, das condições e das posições do sujeito na sociedade. Afirmou Paulo Freire:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

Passei a querer educar a partir do diálogo, de modo a passarmos pelos nossos conflitos e construir os direitos de todas viverem com dignidade no convívio da escola. Almejei uma educação e uma escola que nos permitisse estar na nossa história de forma ativa, que pudessemos dialogar, isto é, pensar e dizer nossos direitos. Pensei na criação de uma escola diferente daquela que tinha descoberto no prisma da articulação entre o poder e o saber, os quais se espalham por todas as práticas e instâncias das instituições através da disciplina, ativando e mantendo os indivíduos sempre sob controle, conforme apontava Foucault (1987). Pensei que pudessemos transformar esse espaço numa Escola Cidadã que, segundo as palavras de Paulo Freire:

(...) se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da

democracia. (FREIRE, março de 1997. In: PADILHA, Paulo R., 2001 p. 61; segunda orelha).

O projeto de Mediação de Conflitos seria um veículo desta educação. Eu e a orientadora tentávamos receber das estudantes o interesse e o compromisso com a transformação das nossas interações na escola. Motivadas pela falta de tempo e energias para dedicação em muitos projetos, pelo reconhecimento da fragilidade nas opções que dispúnhamos, resolvemos lançar às estudantes o desafio da harmonização das nossas relações na escola. Imaginávamos algumas possibilidades e apostávamos no ponto de partida da problematização dos conflitos e das conversas decorrentes da busca pelo entendimento deles e, então, da sua superação.

O tiro de largada aconteceu ainda em 2014, num dia em que fizemos o convite do projeto. A orientadora e eu passamos nas sala convidando as estudantes, depois estendemos o convite às professoras, à secretaria, à direção, a toda a coordenação, cozinha e limpeza. Então, às 11h de um dia comum, abrimos as portas da salinha de cinema para as jovens tocadas pelo interesse na fala da mediação. Um servidor da limpeza muito participativo nas relações escolares também apareceu para conferir a proposta. Expusemos a mídia e as palavras dos conceitos correntes sobre Mediação de Conflitos e sugerimos, para iniciar os trabalhos, rodas de conversa com a votação de temas que pudessem ser selecionados pelas participantes.

Depois da primeira reunião, os círculos foram se formando entre algumas alunas, o servidor e a aproximação de uma professora de língua portuguesa e uma coordenadora pedagoga, todas envolvidas no interesse comum de problematizar os conflitos, dialogar as alterações da alteridade e aliviar as tensões nos acordos políticos cotidianos da nossa convivência. Seguíamos nas direções de Paulo Freire, já que começávamos a viver uma educação além da repetição, que se constituía em um instrumento de libertação, de superação das condições vigentes dos conflitos na escola. Era essa educação problematizadora, de caráter reflexivo, de desvelamento da realidade, na qual o diálogo se dava a partir da reflexão das contradições básicas na escola, que nos proporcionava a prática da liberdade, a transformação e superação dos conflitos (FREIRE, 1987).

Ainda muito ativas nas decisões, a orientadora e eu participamos, junto ao coletivo, da escolha dos primeiros assuntos conversados nas rodas. O primeiro tema tratado foi “regras” na escola, o segundo foi “religião”, o terceiro “homossexualidade”. Falávamos da proibição do namoro na escola, da entrada de comidas feitas fora do colégio, da obrigatoriedade de uniformes. Falávamos do destaque do cristianismo nos saberes que nos circulavam, falávamos da fé e da ciência no pano de fundo das interações políticas. Falávamos dos assuntos sobre sexualidade em ocorrência no Congresso brasileiro. Todas as participantes

nos movíamos no desejo de falar, ouvir, conversar. Comunicávamos o cruzamento na escola de níveis diferentes dos conflitos. Esses conflitos passavam pela compreensão de Foucault sobre as principais lutas em ação contra as formas de dominação na sociedade, que são as lutas étnicas, de gênero e religiosas; as lutas contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; as lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão (1995). Os temas conversados sobre “regras”, “religião” e “homossexualidade” demonstravam passar, principalmente, pelas lutas sociais de gênero e as religiosas.

Nas primeiras proposições, assumíamos a organização das atividades e a orientação das conversas em círculo. Neste momento, eu e a orientadora ainda fundávamos as rodas, estávamos à frente das falas. Nos primeiros encontros da aliança que se organizava na mediação, minha inabilidade ainda era clara. A minha amiga era mais cautelosa, mais paciente e ouvinte. Eu me abria para qualquer teste. Inicialmente, eu conversava os encontros que pretendiam os diálogos na escola a partir dos meus lados, tentando caminhar para os outros, mas ainda presa a uma fala sem escuta, a um saber dominante. Me via abrindo os círculos, fazendo perguntas e, inevitavelmente, indicando o fim delas. Me via procurando as saídas e sugerindo uma direção. Eu estava confusa, organizando a confusão.

As outras componentes nos seguiam no alento da vontade. Iam se aproximando e se distanciando conforme a base que oferecíamos e conforme sua insistência na possibilidade de encontros mais felizes. As poucas componentes que nos seguiram participavam cada vez mais, todavia, ainda eram ausentes na linha de frente. Procurávamos uma fissura na cabeceira, queríamos afrouxar nossa interferência. Apesar dos esforços, não conseguíamos soltar a dianteira. Imaginávamos algumas hipóteses. Pensamos, primeiramente, na dificuldade das alunas em assumir a responsabilidade, talvez pela idade, talvez pelas exigências da rotina na própria escola. Pensei no desinteresse das participantes, sem enxergar ainda o significado da participação. Não consegui sentir naquele instante que participar é movimentar, é buscar, é perguntar e, principalmente, falar. Nas nossas primeiras conversas já estava em processo a organização do coletivo, apesar de ainda pendente a minha paciência. As estudantes já se movimentavam em torno da Mediação de Conflitos.

Passamos alguns meses voltadas para o desenvolvimento do diálogo em círculo. Não tínhamos horário e lugar dedicados exclusivamente para as conversas, estávamos à mercê da liberação de aulas das outras professoras e de uma vaga disponível nos espaços da escola. Mexíamos no cronograma das aulas, na estrutura do controle da sala, na sistematização temporal e espacial da disciplina na escola (FOUCAULT, 1987). A rede de educadoras cedia cautelosa aos nossos pedidos. Tinha recebido a proposta do projeto com desconfiança e seguia melindrosa e reativa às nossas movimentações. Entretanto, a

resistência ainda era passível de afrouxamento. Até que numa das coordenações pedagógicas gerais e semanais, na qual participavam todas as professoras, toda a coordenação, a orientadora educacional, a supervisão e a direção, fomos impetradas no tratamento direto dos conflitos numa turma que causava incômodo à maioria do grupo de decisão pedagógica. Recebíamos reclamações sobre “indisciplina, apatia, desrespeito, indiferença, desordem”. Apresentavam notas como prova da rebeldia. Recebemos a solicitação como uma prova dada pela rede de educadoras, uma oportunidade de ganhar a confiança de todas, não obstante, não contemplamos o pedido como uma passagem segura.

Das tentativas e erros, acertamos as rachaduras dos conflitos na reunião com a turma em mote. Incidimos nas profundezas das disputas dos saberes e dos poderes na escola a partir do diálogo com o 2ºD. Na conversa marcada, exibimos os motivos da convocação. Fomos ouvidas, questionadas, respondidas. Levamos e recebemos o retorno. Surgiram os sons abafados das estudantes, as vozes que precariamente ouvíamos. Voltamos a atenção para as demandas das adolescentes e da relação das professoras com a turma argumentada. Verificamos a possibilidade de uma conversa com uma professora em específico. A mais temida e a mais intimidada. A escola toda esperou esta reunião. Deixamos nossas angústias com a situação dominarem nossa humildade, não pedimos ajuda e, de certa forma, soltamos o desespero. Soltamos algumas dores engasgadas. Explodimos e fizemos uma reunião muito ruim entre a turma e a professora. Outras professoras acompanharam. Uma mãe. Uma ata. Várias estudantes. A professora saiu humilhada. Nós, envergonhadas de não conseguirmos segurar a corda dos dois lados. Entregamos a avaliação com nota baixa. A escola passou a nos estranhar.

A principal acusação das professoras feridas por nossa compulsão era a de que nossos desgostos individuais, nossa história com os conflitos, estavam em processo nas confusões da escola. Expunham nossa inabilidade no tratamento dos conflitos da escola. Diziam serem vítimas de um “circo armado”. Inculpavam as tentativas de vingança das nossas mágoas, ou o intuito de atacar nossas diferenças a partir do que chamávamos de mediação. Exigiam de nós a maturidade de não utilizarmos o projeto para sobrepormos nosso caminho pelos conflitos à história de cada uma com eles, de não impormos nossos direitos. Cobravam que nossas demandas não bloqueassem as demandas das outras. Zombavam ainda do que chamavam de “ilusão” nossa em acreditar na realização prática de um ideal que, para elas, só funcionava na teoria. Bradavam que da nossa agressão, das reações à elas, as alunas explodiram suas subversões. Os conflitos entre todas nós aumentaram a partir da mediação do 2ºD com o professor.

As estudantes sentiram profundamente a confusão entre nós professoras. O clima carregado da sala das professoras escapava para a sala de aula. Elas percebiam bem além do que achávamos transmitir na discrição artificial em sala e nos corredores da escola. Entendiam nossa instabilidade sentindo nossa fraqueza. Elas ficaram com medo. Eu recebia como um soco no estômago o afastamento das minhas estudantes. Elas abaixavam a cabeça enquanto cruzavam comigo pelos corredores. Fugiam dos meus encontros na coordenação. Em poucas ocasiões, falaram-me da decepção com o grupo de educadoras. Se diziam inseguras diante dos conflitos vazados da sala de professoras. Nossas contendas atingiram seu equilíbrio. Ao nos ver em guerra, elas desabaram conosco. Apesar de já instável na escola antes do acontecimento marcante na mediação, a quebra da confiança após o fracasso do projeto se mostrava para mim como um dos maiores abalos na relação entre nós educadoras e as aprendizes.

Poucas pessoas nos deram apoio. Nos consolavam e demonstravam a precisão da paciência no ensinar. Nos estendiam as mãos, sem nos apontar os dedos. Mostraram de uma maneira compreensiva a incongruência das nossas atuações. Demonstraram que o erro não garante o fracasso, mas é etapa do aprendizado. Jamais serão esquecidas. Foram o resgate da nossa vontade de desaprender e construir nosso aprendizado. Eram professoras, alunas, servidoras, secretárias, familiares. A professora de língua portuguesa e a coordenadora pedagoga, em particular, começaram ali a assumir com mais afinco o projeto junto conosco. A orientadora e eu ouvimos seus conselhos. Ouvimos igualmente outras versões. Reunimos força. Entendemos que, ao pleitearmos a Educação Dialógica, para a autonomia, devíamos também aceitar a *disponibilidade ao risco* (FREIRE, só 1996, p.35). Que nós podíamos cair, mas tínhamos força para levantar e recomeçar. Conseguimos persistir campeando à procura de relações mais leves na escola. Nos encolhemos e deixamos o aprendizado com a perseverança e a paciência das nossas companheiras nos tomar. Não abandonamos o projeto, mas resolvemos caminhar mais de lado com ele.

Já era final do ano letivo. Recebíamos reprovação de toda parte, com exceção das poucas companheiras as quais nos afagavam com sua empatia. Tomamos fôlego e rumamos atrás de ajuda além dos muros da escola. Nossa meta era não desistir. Assim, obtivemos um curso gratuito de Mediação de Conflitos oferecido pela ONG Vida e Juventude⁷ ligada à Universidade Católica de Brasília. Durante dois dias, estiveram inscritos

⁷ “O Vida e Juventude promove cursos de formação de mediadores/as de conflitos para lideranças comunitárias, jovens, mulheres, educadores/as e demais profissionais interessados/as, para a consolidação de uma cultura de paz. Através de aulas expositivas, exercícios temáticos e dramatização de casos pedagógicos e reais, este curso oferece informação sobre o tema, viabiliza o acesso ao conhecimento teórico-prático sobre o processo de mediação e capacita para o seu exercício. O curso possibilita o desenvolvimento de capacidades comunicacionais, atuando preventivamente na melhoria da qualidade da relação interpessoal e intergrupual e, conseqüentemente, na ampliação da capacidade negociadora das partes, adequada principalmente às relações continuadas no tempo – relações contratuais, de trabalho e de parceria – famílias e comunidades.

no programa do curso a noção de conflitos; a ideia da cultura de paz e não-violência ativa; resolução não-violenta de conflitos; diferença entre negociação, arbitragem, conciliação, justiça restaurativa e mediação; treinamento de negociação; o método passo-a-passo da Mediação de Conflitos; a dramatização de mediações a partir de situações pedagógicas; objetividade na descrição e no relato de situações conflitivas pelas participantes; exercícios para o desenvolvimento das habilidades comunicacionais nas mensagens do eu; os desafios com os problemas do processo de mediação; atributos inerentes ao papel de mediadora; dramatização de mediações a partir de situações reais; e a técnica de escuta ativa⁸.

Após o curso, continuamos com rodas para conversar nossas falhas e acertos. Então, assumimos nossos erros como desafios para o aprendizado e continuamos nos esforçando em busca de caminhos dialógicos na educação. A última atividade do grupo de Mediação de Conflitos, em seu primeiro ano de existência, foi a participação no “1º Festival das Virtudes” da escola, promovido pelo Movimento Pedagogia das Virtudes *com o intuito de desenvolver diálogo educacional, transcultural, filosófico, científico e espiritual direcionado para a pesquisa, o estudo e o despertar das virtudes na educação*, como dizia os documentos de divulgação na escola. O festival foi boicotado pelas professoras ainda machucadas com as primeiras tentativas da mediação. Reuniu um público ínfimo de estudantes, já que a grande parte das estudantes estava atarefada com trabalhos lançados, na surpresa, para a data do evento. Ainda assim, o coletivo suspirava seu desejo.

Neste dia, o grupo de mediação espalhou cartazes, com o que chamamos “mensagens positivas”, em uma árvore central do pátio da escola. Disponibilizamos papéis para que as pessoas também dispusessem “palavras otimistas” como alegorias dos frutos de uma ascensão evolutiva no trabalho com a mediação. Dela, seguíamos plantando o diálogo, pelo convite por palavras de alegria. Honrando a afirmativa de Paulo Freire, para quem a educação “não pode se dar fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160). Essa foi a ideia marcada na estreia do símbolo da árvore no projeto. A partir da alegoria com a árvore no meio do pátio neste festival, cultivamos as sementes da árvore da Mediação de Conflitos com a busca pelo diálogo alegre na escola. Ali fincávamos as raízes do tronco que se desenvolveria nos próximos anos.

A formação de mediador/a assenta em três princípios: “Saber”: aquisição das noções teórico-práticas e sócio-psicológicas relacionadas com a intervenção do/a mediador/a; “Saber ser”: o/a mediador/a desenvolve suas competências comunicacionais e interacionais, bem como a sua forma de atuar e de se posicionar face aos conflitos para tomar consciência dos seus processos de projeção pessoal e os seus limites na gestão de situações conflitivas; “Saber fazer”: desenvolvimento prático mediante o exercício e aplicação das competências adquiridas ao longo do curso.” (disponível em: <http://www.vidaajuventude.org.br/mediacao-de-conflitos/>. Acessado em 10 de janeiro de 2017)

⁸ disponível em: <http://www.vidaajuventude.org.br/mediacao-de-conflitos/>. Acessado em 10 de janeiro de 2017

6.1.2 – Educação Dialógica e Educação em e para os Direitos Humanos – Do direito de dizer a luta pelos direitos humanos

Em 2015, consegui licença na SEDF para me dedicar ao mestrado no Programa de Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Com o envolvimento nas aulas do Programa de Direitos Humanos e Cidadania, na pesquisa teórica e com a gestação do meu primeiro filho, me afastei da escola e das celeridades da mediação. Neste momento, eu começava a viver os conflitos e a mediação deles na escola por um ângulo externo. Saía das relações cotidianas para uma participação investigativa. Passava a construir o projeto a partir de uma interpretação contra-hegemônica dos direitos humanos, por uma reflexão da condição histórica e cultural de arranjo dos direitos, na qual as interações sociais são veículos de sua produção, na qual essas interações ocorrem por processos de lutas (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016). A partir do diálogo sobre os conflitos, então, acertaríamos as disposições dos poderes, os seus excessos e a exploração e dominação advinda das suas relações. Acertaríamos, assim, a construção dos direitos de todas nessas relações de poderes. Faríamos isso num processo de luta. Uma luta que, embora agressiva e combativa num primeiro momento, começava a trilhar um caminho mais alegre, que passava a considerar todas as partes em disputa. Desta forma, eu começava a verificar a Educação em e para os Direitos Humanos a partir da experiência da Educação Dialógica no trabalho com a Mediação de Conflitos na escola.

Vindo das experiências malsucedidas e perante a nova perspectiva de análise das disputas na escola, eu e a orientadora resolvemos rumar a mediação para direções diferentes. Seria difícil, mas precisávamos vigiar nossas interferências na conversa sobre os conflitos e na construção dos direitos de todas. Havíamos descoberto, na prática, que mediar não é interferir. Então, precisávamos alcançar a medida das nossas participações nas lutas e orientar as estudantes nessa perspectiva da MC. Começamos a pensar a mediação visando promover, de fato, o *diálogo entre as partes, propiciar a escuta diferenciada dos pontos de vista e as razões de todas as envolvidas nas disputas da escola, num ambiente de respeito* (PADILHA, 2004, p.66), isto é, sem atacar ou ferir professoras, alunas ou outras componentes da comunidade escolar.

Além de todas as ponderações ou críticas recebidas, a escola denunciava, em sua reação à experiência malfadada com a mediação entre o professor e as alunas, que tratava suas diferenças como tabus. Que ali não se podia pronunciar a alteridade, nem as suas disputas, que não se podia dizer os conflitos. A escola anunciava que as estudantes possuíam ainda menos esse direito de fala. Não tinham poder para falarem dos seus conflitos. Compreendemos que falar dos nossos conflitos ainda não era nosso direito.

Compreendemos que o direito à palavra seria erigido por mais uma luta nossa dentro da escola, a luta para construirmos nosso direito de dialogar.

Não é possível o diálogo entre os que querem a pronuncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (Freire, 1987, p. 91).

Notamos ali que o direito ao diálogo sobre o conflito, e a ressignificação dos próprios conflitos na escola, fazia parte de um processo de concepção, de conquista. Que os direitos humanos estavam conjugados nesse direito fundamental da palavra. Eu aprofundi ainda mais o conceito de EDH junto ao conceito de Educação Dialógica para Paulo Freire.

Na conquista do direito à palavra, a nossa liberdade também estava em ascensão. A liberdade de refletir, dizer e agir sobre as interações e sobre as amarras dos conflitos. A emancipação era uma conquista individual da palavra na medida em que cada uma de nós, dentro do diálogo, descobríamos o nosso direito de dizer e agir em prol de outros direitos nossos nas interações da escola e na sociedade, e uma conquista coletiva na medida em que os direitos de cada uma fosse acordado em rede, em troca, em diálogo, como proposto por Paulo Freire. A liberdade de participar na construção da educação, constituindo-se o direito à palavra sobre os direitos de todas nas relações da escola, indicaria a ascensão, então, dos direitos humanos. Como lembra Sanchez Rúbio:

Direitos humanos têm mais a ver com processos de lutas para abrir e consolidar espaços de liberdade e dignidade humana. Podem ser concebidos como o conjunto de práticas sociais, simbólicas, culturais e institucionais que regem contra os excessos de qualquer tipo de poder que impedem aos seres humanos constituírem-se como sujeitos (2010, p. 18).

A construção dos direitos humanos passaria pela instituição do direito de fala e, com ele, a reação aos excessos dos poderes na escola, a própria movimentação no circuito do poder por meio do diálogo. Assim, estaria em processo na escola a Educação em para os Direitos Humanos, já que, como afirmam Candau e Sacavino, a sua palavra-chave é *empoderamento* (2010). Salientando, que, *empoderar-se*, dentro da perspectiva de Foucault (1995), não seria tomar o poder, não seria ter o poder, mas exercê-lo. Isto porque não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados. O poder circula, funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 1995).

6.1.3 – Os símbolos nas paredes: O desenvolvimento da palavra dos direitos humanos

Durante o primeiro semestre de 2015, as ações do nosso grupo de mediadoras encolheram na escola. Fora a preparação, por parte das alunas, de murais e mensagens sobre a paz, basicamente as componentes que permaneceram na escola se dedicaram às trocas internas, reflexões e restauração das energias do coletivo. Junto a isso, as estudantes também iam espalhando mensagens nas paredes da escola. Iam com calma, com delicadeza, mexendo no arranjo do poder e do saber na instituição. Iniciavam pela disposição da arte panóptica (FOUCAULT, 1987). Por meio de símbolos, palavras escritas nos murais, iam sussurrando a sua presença, iam rompendo os limites representados pela estrutura física da instituição. Procuravam o seu direito à palavra devagarinho, pelo desenho nas paredes do colégio. Paralelo a isso, arquitetavam internamente o significado do diálogo e da mediação.

Depois que entrei de licença para estudos, a orientadora assumiu a liderança sozinha, todavia, seguia o apaziguamento das atividades e acompanhava calmamente o desenrolar dos desígnios. Aceitou a diminuição da velocidade do grupo para as problematizações internas ao grupo. Começou a deixar as viagens individuais das adolescentes apontarem, a formação dos seus próprios significados sobre o que seriam os conflitos, o que seria mediação, o que isso tinha a ver com a educação da escola. As alunas, devagar, iam intensificando a procura espontânea da orientadora para meditem sobre o passado e deslumbrarem com o futuro de seus desejos. Aos poucos, essas alunas, que em sua maioria eram mulheres, iam ocupando a salinha da orientação. Seus corpos, suas mochilas, suas marcas faziam do lugar a referência espacial dos encontros que instigavam a divagação quanto as relações na escola. A orientadora deixava a ocupação ocorrer. As técnicas que apanhavam os corpos no desenhos da relação tempo e espaço da sala de aula não os tratava da mesma maneira naquele lugar. As estudantes sentavam no chão, descansavam, brincavam, comiam. Aquela sala tinha um significado diferente. O fluxo do processo de apropriação das estudantes pela Mediação de Conflitos na escola ia se desenvolvendo devido à paciência e perseverança da orientadora. Ela esperava calmamente o tempo das estudantes, enquanto conservava-se acreditando no desenvolvimento da Mediação de Conflitos.

Lá de dentro, me informavam que as estudantes, com apoio do servidor da limpeza, permaneciam firmes no desejo de aprimoramento do projeto. Até que resolveram trabalhar noutro mural, cuja proposta agora incidia no recolhimento de sugestões para mudanças nas atividades com a mediação. O mural estava armado no pátio principal da escola, tinha o nome da instituição delineado com pedaços de papel em branco, nos quais mensagens de

apoio, recomendações e críticas foram escritas por membros de toda a instituição. Conforme os xingamentos e as intimidações apareciam nas notas, a professora de língua portuguesa, pertencente ao coletivo de mediação, contrapunha jogos de palavras que pudessem transmutar as ofensas em brincadeiras. E assim o grupo mostrava que continuava se evoluindo ao percurso da construção da mediação pela reinvenção da palavra. Diziam a palavra como resultado do diálogo mais profundo de respeito, considerando em cada uma a inteireza da sua dignidade, como previa Paulo Freire (1987). A elaboração do diálogo, pretendia a brincadeira como trabalho com as relações. A alegria era sua meta e o seu principal veículo de transporte. E, como reiterava Paulo Freire, *a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver (...)* *Lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo* (FREIRE, 1993, p. 2).

As informações do mural foram reunidas e consideradas no arranjo que, suavemente, o projeto articulava no primeiro semestre de 2015. O direito à palavra continuava se edificando pelas imagens, os símbolos escritos nas paredes da escola. A escola ainda tentava resistir, controlando a permissão dos espaços de apresentação do mural, argumentando a destruição do patrimônio, assegurando o desenho de divisão e alinhamento dos sujeitos pela estrutura física da instituição (FOUCAULT, 1987). As paredes limpas eram uma das maiores propagandas da disciplina na instituição. As estudantes negociavam com cuidado a conquista das arestas de realização da sua pronúncia nas fronteiras concretas das suas interações. O dizeres iam falando baixo pelos muros a construção dos direitos humanos.

Ali despontava a construção de uma cultura escolar diferente, em que as palavras, os saberes iam sendo edificados fora de uma estratégia puramente frontal e expositiva. Isso indicava o desenvolvimento da Educação em para os Direitos Humanos na perspectiva de Candau (2007), para quem sua referência fundamental deve ser a realidade, as diferentes dimensões do cotidiano escolar.

Os direitos humanos se erguiam na movimentação das estudantes diante da representação da dominação dos poderes na escola pelos limites dos muros. Sua reação indicava o processo dos direitos humanos, levando-se em conta que:

Qualquer expressão popular diante de qualquer manifestação do poder que restringe e sufoca algum aspecto da dignidade humana em permanente processo de construção, tem sido e pode ser um foco importante que tenha algo para contribuir com a idéia de direitos humanos. (SÁNCHEZ RUBIO, 2004, p. 142)

6.1.4 – Grêmio – O despertar das consciências sobre as condições e posições dos sujeitos na cadeia de poderes

Ainda na primeira metade deste ano, três alunas mais ligadas ao projeto ajuizaram a reativação do grêmio estudantil. Avançando consideravelmente no direito à fala, uma roda de conversa foi disposta a toda escola e nela discorreram o significado do grêmio e sua importância para a representação das estudantes no processo educativo. O Grêmio era a garantia de um mecanismo do direito à participação das estudantes que estava previsto, mas era negado em sua efetivação. Isso demonstrava o movimento de edificação dos direitos humanos, já que se instaurava um processo de luta por garantia de um direito já conquistado na história da educação. E, como reiteram Escrivão Filho e Sousa Junior, o fundamento dos DH vêm afirmar sua condição eminentemente histórica e cultural, como processos de lutas às violações, pela efetivação de direitos previstos mas negados, ou pela luta de direitos já negados perante sua própria possibilidade de previsão (2016).

Na roda pensaram o convívio na escola, as dificuldades do dia-a-dia e a história do coletivo. Na reflexão sobre o estigma corrente quanto à identidade e trajetória da MC no colégio, um aluno do primeiro ano, que depois se tornou membro do coletivo, sugeriu a modificação do nome do grupo. A partir daquele instante, então, o projeto passou a ser conhecido como *Idealize*.

Os diálogos a propósito dos significados da representatividade política das estudantes a partir do grêmio acendiam suas ideias, os seus saberes. Seus direitos iam sendo produzidos com a emersão do direito à fala sobre sua disposição na cadeia de poderes da instituição, na organização de sua participação. A Educação Dialógica insurgida das nossas primeiras propostas com o projeto de mediação, se confirmava pelo diálogo que despertava as consciências sobre a condição dos sujeitos na rede de poderes da instituição. Um aprofundamento da consciência das posições das estudantes na escola que desdobrava-se numa compreensão da totalidade, na descoberta da capacidade de erigir uma ação transformadora sobre sua realidade, bem como apontava Paulo Freire:

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não 'preso', ou 'aderido' a ela ou às partes que a constituem (FREIRE, 1987, p. 34).

A Educação em e para os Direitos Humanos em processo através do diálogo era confirmada pela construção do direito de participar na organização política da escola. Considerando o direito à participação como o resultado da configuração das expectativas

sociais das estudantes em função de uma determinada configuração do poder na escola, estava em processo a instituição dos direitos humanos de acordo com a definição de Herrera Flores (2008).

6.1.5 - Educação em e para os Direitos Humanos – A investigação através das redes sociais

No segundo semestre de 2015 eu desfrutava da licença maternidade no programa de mestrado. Passando por um momento especial em minha vida, eu carecia abdicar da atenção demorada ao *Idealize*. Contudo, a fim de não perder o andamento de um pedaço importante dos trabalhos, eu me esforçava para manter os laços com o grupo, ia atrás de informações, falava à distância com a orientadora, a professora ou a coordenadora integrantes do coletivo. Ainda assim, não conseguia efetuar visitas ao colégio e nem acompanhar as passagens genéricas, principalmente, das alunas. Para facilitar minha ligação com o *Idealize*, fui adicionada a um grupo de whatsapp no final do ano. O grupo existia havia dois meses e, além da convocação para reuniões gerais, este espaço pretendia comunicar as atividades e cogitações do coletivo.

Em 2015, participavam do grupo virtual a orientadora, a professora, a coordenadora, as alunas, o servidor da limpeza, alguns ex-alunos e eu. Neste período, era possível apreender a preparação de algumas rodas, dos temas a serem tratados, das dinâmicas de contato, dos planos de ativação de uma página no Facebook, partilha de fotos e vídeos das ações do *Idealize*. Neste ambiente ainda eram dialogados assuntos gerais.

Nossa rede no mundo virtual serviu para uma análise preponderante da pesquisa. Com o tempo, esse lugar foi se transformando no elo mais intenso de ligação que eu tinha com o *Idealize*. Diante do processo dinâmico da conexão entre as partes diversas do coletivo, acompanhei a movimentação dos meus lugares de pertença ao projeto, principalmente, pelos caminhos da comunicação na internet. Entre os ditos e não-ditos, entre o barulho e o silêncio, eu ia concebendo a formação de grupos dentro do grupo e a organização ramificada do *Idealize*. Entre os grupos em que eu participava e aqueles que supunha existir, eu imaginava as dinâmicas de configuração, separação de funções e poderes que iam ficando mais claras nas aparições e ausências das componentes na rede social em que eu era incluída. O whatsapp era um veículo importante de ligação e de construção de informações, mas que revelava sutilmente a segregação e a divisão de forças próprias à organização do coletivo de mediação.

A realização das reuniões presenciais entre todas as participantes era abstrusa. A dificuldade de conciliação dos tempos livres, dos espaços para os encontros e da abertura da escola para a presença das integrantes externas enrolavam-se aos mesmos desafios de tratamento das relações na instituição. O excesso de trabalho das educadoras e das estudantes era um obstáculo saliente na articulação conjugada. A maior parte das decisões

aconteciam nos corredores, no boca-a-boca, no contato cotidiano daquelas que estavam inseridas nas interações diárias, sobretudo, nas de conflito. Era nos encontros do dia-a-dia que se realizava a educação, era no cotidiano que se dava a *expressão de afetos e sentimentos*, um princípio importante para a realização da EDH, como destaca Mujica (2002). A internet me ajudava a fisgar as indicações dessas relações afetivas, as quais eu já não compartilhava com tanta intimidade no grupo.

6.1.6 – Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender

Fora do mundo virtual, as estudantes prosseguiram desenvolvendo a MC. Então, no segundo semestre de 2015, as estudantes concentraram sua efetividade na escola. Num evento do colégio, disponibilizaram um stand o qual objetivava granjear mais opiniões para a continuidade das atividades no *Idealize*. Convidavam as pessoas e brincavam oferecendo doces a quem proporcionasse as ideias mais criativas para a sequência de trabalho do coletivo. As ideias depois foram postas na árvore de referência do grupo. Embora ainda submetidas ao mérito e competição da palavra, as aberturas às melhores ideias fomentaram o diálogo na construção da mediação. O grupo seguia afirmando o desenvolvimento de uma educação em que todas pudessem realizar a construção do direito à fala, do direito de pensar e agir sobre suas relações. As estratégias metodológicas do coletivo pareciam ir se assentando ao seu objetivo, reiterando a afirmação de Candau (2007) sobre a EDH, para quem o enfoque metodológico é fundamental para estimular processos de articulação entre teoria e prática, nos quais a construção dos direitos humanos aparecem no caminho e não só na meta.

A partir desse semestre, tornaram-se frequentes as rodas de conversas. Conquanto estivessem amparadas pela orientadora, as estudantes iam assumindo o planejamento, as ações e os balanços das reuniões. Eram elas as formadoras das dinâmicas que iniciavam as rodas. Passavam em sala investigando o pleito de temas, se preparavam e sentavam para dialogar, nas primeiras experiências, a paz e o medo na instituição. Pelos temas, o desejo de avançar além dos temores para uma vivência de mais harmonia na escola.

No percurso, no diálogo, iam erigindo novos temas para conversa. Assuntos sobre gênero, sexualidade, política, preconceito, racismo, drogas, sexo, bullying, luta de classes percorreram as rodas deste e do ano posterior, em 2016. A inserção dos temas criava um tipo de currículo não oficial na escola, inserindo saberes diversificados. As rodas de conversa autorizavam epistemologias próprias, específicas às vivências cotidianas, culturais e sociais das jovens. Elas se afastavam da determinação do currículo preestabelecido. As estudantes reagiam aos saberes dominantes na escola, trazendo suas particularidades, seus caminhos, sua história através do diálogo. A conquista do saber se realizava através de um exercício mais livre das consciências. As estudantes demonstravam que percebiam a

realidade e a questionavam em busca de entendê-la, começando a compreender que não eram apenas objetos do conhecimento, mas pessoas capazes de intervir na realidade de modo a gerar novos saberes e soluções para os problemas presentes nela (FREIRE, 1996).

Em sua organização, as alunas acordavam nas turmas o que era imperativo abranger e, logo, negociavam rodas de conversas e outras atividades com a direção, a coordenação e o grupo de professoras. A orientadora, especialmente, mais a coordenadora e a professora incluídas no projeto, eram o transporte dessas negociações. As estudantes estavam mais livres em suas ações com a MC, todavia, mais seguras no amparo das educadoras. Germinava uma relação de confiança. A forma como as alunas percebiam as educadoras era importante para o seu desenvolvimento na educação que elas propunham. Sobre essa relação entre docente e discente Paulo Freire afirma: (...) *Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para meu desempenho (...)* (1996, p.108).

A relação entre docentes e discentes era uma troca. Cada parte tomava da outra o seu aprendizado. As educadoras entregavam a educação necessária para que as estudantes construíssem sua autonomia, ao passo que as jovens devolviam para as educadoras as descobertas sobre como lidar com os conflitos na escola. Essa prática do ensinar e aprender era condizente com a perspectiva de Paulo Freire sobre a educação: *Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 1996, p. 25).

As educadoras soltavam devagar as cordas na relação de ensino e aprendizagem. Os caminhos abertos por nós na inauguração do projeto, iam sendo apropriados pelas alunas. Elas iam cada vez mais tomando a dianteira do movimento. Conforme as adolescentes encontravam as brechas para sua atuação na escola, a orientadora, a coordenadora e a professora encontravam as brechas de sua mediação na educação das meninas. Quando as alunas se deparavam com obstáculos difíceis de ultrapassarem sozinhas, as educadoras formavam sua ponte. Quando se perdiam, as educadoras surgiam com os limites que asseguravam o contorno do seu percurso. A construção da Medição de Conflitos na escola se dava pela autonomia das estudantes para se envolverem na construção de suas relações, porém, se assentava na base da mediação das educadoras. Mediação de conflitos e Educação em e para os Direitos Humanos aconteciam eminentemente, ou seja, juntas e complementares.

6.1.7 - *Idealize* – O primeiro projeto de estudantes. A conquista da Autonomia

Neste período, a escola passava pela polêmica instaurada pelo poder público com a proposta de mudança do vínculo com a secretaria encarregada pela instituição. Uma assembleia geral foi organizada pela escola e o *Idealize* convidado a se envolver no debate. Vários setores dialogaram as implicações da mudança. Houve falas notáveis da direção, professoras, servidoras e alunas. Era a primeira vez que a escola animava uma conversa para participação geral na decisão de seus destinos. A escola desobstruía diversas falas. O poder de decidir circulava em outras partes da escola. Brotavam as vozes de outros saberes. Mais histórias eram representadas. Mais indivíduos podiam dizer seus significados sobre o colégio e requerer seus direitos. Na escola estava em processo o aprendizado sobre a cidadania, a participação nas decisões da vida social, política, civil dos sujeitos da escola. Isso representava a EDH segundo Magendzo (2006), que enfatiza a importância da educação para a formação de uma sociedade democrática.

Continuando a segunda parte do ano letivo de 2015, as alunas inauguraram a página do *Idealize* no Facebook. Muito pouco utilizada, esta página conveio como tentativa de comunicação entre o grupo e a comunidade. Neste semestre, as alunas também se juntaram aos afazeres da professora de arte. Em comunhão, arquitetaram murais abordando os assuntos elaborados nas rodas e nas reuniões do coletivo. Alguns murais volveram a representação da árvore cujos galhos vinham crescendo com as ideias em processo nos trabalhos do grupo. A árvore, agora colorida de distintos símbolos e ideias que conformam o desenho de um cérebro, também foi consagrada na logo criada neste mesmo período. Os símbolos dispostos na internet e nos muros da escola demonstravam o crescimento da influência do *Idealize* na arte panóptica da instituição e na ampliação dos seus veículos de mediação.

Neste ínterim aconteceu, principalmente, a atuação que, segundo as estudantes componentes do grupo de mediação, consolidou a popularidade do *Idealize* entre as alunas, firmou a confiança e, logo, o suporte da maioria das estudantes na escola. Algumas alunas do *Idealize* admitem terem auferido popularidade no fluxo de um outro projeto. Este carregado de obrigações, envolvimento, disputas e estima da escola. Considerando sua participação neste projeto, aproveitaram as aberturas para utilizarem as técnicas aprendidas no curso de MC ocorrido no ano anterior, em 2014. Entravam nas turmas, mediavam diretamente as situações mais penosas para as alunas novatas nas relações de conflitos na instituição. Mediavam as interações entre pares, nomeadamente, entre alunas e alunas. Assim, apoderaram-se da confiança, principalmente, das turmas dos primeiros anos. As técnicas diretas da mediação ampliavam a reverberação da palavra das estudantes nas

relações da escola. Destas atividades específicas, da mediação direta nas relações cotidianas, surgia a estrutura de apoio, fidedignidade e representação do coletivo de mediadoras para promover a participação de todas as estudantes na reinvenção dos saberes em circuito nos círculos de diálogo. Com amparo da mediação direta dos conflitos, as estudantes iam resgatando sua história com os temas pronunciados nas rodas, se envolvendo no arranjo político da escola e agindo na construção de seus direitos. Iam, principalmente, conquistando sua autonomia.

Segundo Paulo Freire, a autonomia é fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, aonde as vozes de todas as pessoas sejam ouvidas. Aonde as pessoas possam dizer o que desejam e que modelo de sociedade é melhor para os indivíduos e para o conjunto dessa sociedade (1996).

Paulo Freire ainda afirma que os sujeitos autônomos estão em condições de se emancipar. Com autonomia, os sujeitos produzem pertinência em suas ações, defendem seu ponto de vista de forma argumentativa e entendem a verdade em movimento, participando de sua reconstrução constante; criam uma estrutura subjetiva, capaz de usar a racionalidade e a sensibilidade na defesa dos seus interesses individuais e coletivos. É um sujeito consciente de sua condição política e consegue desvelar os fenômenos que o impedem de realizar os seus direitos (1996). Desta maneira, estes sujeitos estão aptos a lutar pelos direitos humanos os quais, a partir de uma perspectiva emancipadora, contribuem com o desdobramento dos níveis de humanização, representando a reação aos excessos de qualquer tipo de poder que impede os seres humanos de constituírem-se como sujeitos Sánchez Rubio (2010).

O *Idealize* começou a ser solicitado em situações diversas depois de consolidarem sua raiz. Das mediações diretas nos projetos, muitas integrantes confirmam terem deslançado a representação das estudantes. O *Idealize* passou a ser as alunas. Assentava-se, então, o primeiro projeto da escola a ter as estudantes em sua linha de frente. Escapuliam da retenção do alinhamento classificatório e divisório da sala de aula e conquistavam o seu direito de fala em toda a escola a partir de um projeto escolar. No entanto, a autonomia das jovens só era assegurada pela sua base de relação com as educadoras. As educadoras se mantinham assegurando a força das estudantes. As educadoras veiculavam a mediação educativa entre elas e o mundo, na medida em que elas consolidavam a MC entre elas e as outras alunas.

6.1.8 – Mediação da linguagem – A conexão da Mediação de Conflitos à Educação em e para os Direitos Humanos

A Mediação de Conflitos realizada pelo *Idealize* aprendia com os manuais e o curso de mediação de 2014, porém, não se detinha neles. As técnicas de mediação eram amplificadores de reflexão e ação em todas as dimensões da complexidade do conceito de mediação construído pelo grupo. As técnicas eram apenas um dos caminhos da mediação para o *Idealize*, uma das partes da Educação em e para os Direitos Humanos na escola. As estudantes afirmavam, em várias ocasiões, que a Mediação de Conflitos estava por trás de todos os seus trabalhos na escola, principalmente, nas rodas de conversa sobre diversos temas.

A construção do direito à palavra, do direito de dizer os seus direitos nas relações, apresentava a Mediação de Conflitos como um ato de interação, uma técnica de fomento das palavras que se interpõem entre o sujeito e o mundo. A MC fornecia a abertura para os instrumentos e signos necessários na ideia de mediação interpretada por Vygotsky, isto é, o *processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento* (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Embora a Mediação de Conflitos para o *Idealize* não pôde ser observada como sendo a própria mediação para Vygotsky, compreendi as atividades do coletivo como um procedimento de realização da mediação da linguagem e do pensamento dos sujeitos sobre o mundo, ou seja, um mecanismo que fornecia a comunicação e a construção dos significados desses sujeitos sobre a vida.

Da mesma maneira, a Educação em e para os Direitos Humanos em processo no *Idealize* pôde ser abrangida nesta perspectiva da mediação para Vygotsky, já que, sendo analisada aqui a partir da proposição de Paulo Freire sobre a educação como um ato dialógico, também aponta a linguagem como principal elemento mediador no processo educacional. A palavra como fenômeno do pensamento para Vygotsky, pode ser considerada para Paulo Freire, igualmente, como um veículo da educação, do despertar da consciência dos sujeitos sobre sua realidade.

A MC orientava o diálogo, a palavra, ao passo que assegurava a mediação da linguagem como elemento de construção dos sujeitos. A MC era um procedimento da realização da mediação da linguagem nas relações educativas na escola. A MC acontecia no ritmo da EDH, na qual a conquista do direito à fala, o diálogo, transformava as relações de poderes na escola, reelaborava os saberes e abria os campos de participação na pronúncia dos sujeitos sobre suas relações e, por conseguinte, sobre si e o mundo.

6.1.9 – A aprovação da Mediação de Conflitos na FAP – A pressão das condições materiais da existência. A Educação Bancária

Neste final de 2015, a orientadora, a professora e a coordenadora que participavam do projeto perseguiram a legitimidade do coletivo da mediação além do grupo das alunas. Muitos grupos da escola seguiam receosos diante do fortalecimento das adolescentes. O projeto estava garantido entre as estudantes. Todavia, ainda precisava se firmar em outros domínios, sobretudo, no âmbito de reconhecimento do grupo geral de decisão. Isto representava o fundamento indispensável das três educadoras integrantes do coletivo de mediação. Então, elas aproveitaram um edital e conseguiram aprovar o projeto na Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP). Obtiveram financiamento e com ele disponibilizaram bolsas para ex-alunos integrantes do projeto e para algumas das participantes. As bolsas serviram, sobretudo, para atender à necessidade de estágio das jovens que estavam no terceiro ano.

No último ano desta instituição, além das alunas frequentarem um turno de aulas durante a semana, elas precisam cumprir 200 horas de estágio. A necessidade do trabalho é exigida na carga horária do curso integrado entre Ensino Técnico em Informática e Ensino Médio. As alunas, geralmente, têm peso na aprovação em seleções de estágio concorridas por estudantes de todo o DF. Conseguem remunerações almejadas por muitas, preenchem seus currículos e firmam vínculos que as promovem em empregos após o Ensino Médio. Estas estudantes, além do compromisso com as horas em sala, os projetos, provas rigorosas, os exercícios das disciplinas, se inserem no desafio das relações de trabalho. No *Idealize*, a participação do terceiro ano foi mencionada como um problema. A ligação do *Idealize* com as turmas de terceiro era frágil. As solicitações, a utilização do *Idealize* como um instrumento de representação ou a própria participação no grupo era menor do que nas turmas de segundo e, principalmente, nas de primeiro. Até 2015, nenhuma aluna do terceiro se integrava ao projeto. No ano seguinte, algumas veteranas participantes conseguiram transigir entre as obrigações do “terceirão” e os trabalhos da mediação. Estas estiveram presentes no projeto desde e sua fundação e se desenvolveram nas três séries do curso com tratamento nas relações de conflitos.

Apesar das mudanças nos caminhos da educação da escola com as atividades do *Idealize*, as metas, os índices garantidos pelos terceiros anos ainda tinham predomínio nos esforços das jovens perante os problemas com a convivência diária na instituição. O futuro de “sucesso” era o foco do presente. A conquista da profissão era o escopo. As exigências do conhecimento objetivo, das necessidades materiais do mundo, ainda se sobrepunham às outras dimensões de influência em seus domínios. O contorno dos seus direitos privilegiava a conquista concreta, material. Esta observação me levava a verificar a assertiva de Herrera

Flores sobre a conquista dos direitos ligada às formas de acesso aos bens que estão condicionados por contextos materiais, isto é, pelos sistemas de valores e o sistema de posições com respeito aos bens. Como reitera o autor, *el común denominador que distingue las diferentes posiciones ante los derechos es el acceso a los recursos* (2005, p. 196).

Para muitas adolescentes, bem como para uma parte da escola, a preocupação com uma educação voltada para a dimensão ética não era o caminho para essa conquista dos bens e recursos. O preparo para o mundo do trabalho não se realizaria nesse trajeto. Um número considerável de jovens já peregrinava nos caminhos da EDH como uma escolha para construção dos direitos humanos, mas a luta pelo seu desenvolvimento ainda tinha um longo caminho a percorrer. As componentes do *Idealize* enfrentavam o desafio de ampliar o reconhecimento da educação como uma prática volvida à:

(...) formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade (SACAVINO, 2009, p. 101).

Embora a escola já vivesse a alternativa da Educação Dialógica, a Educação Bancária pressionava as estudantes e as professoras que acreditavam na aquisição passiva do conhecimento como maneira de assegurar o desempenho das estudantes nas provas de concursos e vestibulares, no estágio da profissão técnica. A concepção bancária de educação é aquela entendida como negação do diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalece o silêncio das estudantes, *já que o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados* (FREIRE, 1987, p. 68).

Havia dinheiro disponível para as bolsas e dinheiro guardado para utilização livre na escola após o cumprimento de algumas condições da Fundação de apoio pelo *Idealize*. Uma dessas condições era a extensão do trabalho com a mediação para outros colégios. As responsáveis inscritas na FAP deveriam construir trabalhos também com as outras cinco escolas de ensino médio da região administrativa⁹. Deveriam apresentar a ideia, conseguir adesão da equipe de decisão das escolas novas e obter permissão para apresentação às estudantes. Deveriam despertar interesse nessas estudantes, promover cursos, ligar elos entre o *Idealize* e as outras possíveis experiências. O projeto apresentado no fundo tinha assinatura de uma professora do departamento de Psicologia da Universidade de Brasília. Uma orientanda de doutorado desta professora assumiu o acompanhamento das atividades,

⁹ Há uma escola de ensino médio na área rural da região administrativa da escola estudada, mas pela distância e dificuldade de acesso esta não foi contemplada no projeto.

ministrou uma palestra para as professoras sobre drogas e se tornou parte do grupo. O projeto agora recebia mais uma pesquisadora apostando na conexão da academia e da escola. Por outro lado, a posse do recurso atraiu interesse de estudantes e ex alunas pelas bolsas e interesse da direção pelo destino da porcentagem destinada à escola. O coletivo conquistava autonomia, porém, criava mais responsabilidade no controle e transparência no uso do dinheiro. Inaugurava-se o desafio da participação política da mediação na escola envolvida aos interesses materiais. A mediação das relações era também afetada pela condição material da vida. A condição econômica produzia mais estabilidade e mais força para o grupo, todavia, designava maior pressão dentro da rede.

6.1.10 – O amor como fundamento do diálogo

No início de 2016 eu continuava de licença na SEDF, porém, saía da licença maternidade no PPGDH. Informei no grupo do Whatsapp a disponibilidade maior para minha participação e investigação do projeto. Marcamos um encontro a fim de pensar nossas direções naquele ano. Na pauta, localizavam-se os itens da FAP, da retrospectiva dos trabalhos e a (re)negociação dos objetivos do *Idealize*. Tínhamos ainda a fantasia de estabelecer um cronograma de atividades para o ano. Entretanto, saímos da conversa sem planos e cômicos da indeterminação no trajeto das nossas tarefas. Foi no decorrer dos tempos, no desembaraço das relações, nas frestas inusitadas, no desenrolar dos conflitos que o *Idealize* conseguiu compor a mediação das relações escolares. Sem expectativas, sem determinações, o *Idealize* ia desenhando sua identidade no processo, nos caminhos que se abriam. Aonde pudessem entrar, de onde pudessem sair, o *Idealize* aproveitava as oportunidades.

Nesta reunião de abertura de 2016, após 2 anos de vida do projeto, ficaram registradas as muitas opiniões sobre a Mediação de Conflitos ser, o que chamaram, de “essência” dos distintos caminhos trilhados pelo coletivo. A Mediação de Conflitos era a base de todas as reflexões e ações do coletivo. A MC, segundo o coletivo, estava por trás de todas as atividades, em rodas, em técnicas diretas, nos murais, nas assembleias, nas recepções das calouras. Houve nesta reunião também muitos dizeres quanto o valor do grupo como uma ferramenta de propagação do que chamavam de *voz das estudantes*. O grupo já reconhecia a conquista do direito à palavra e a importância dele em suas vivências na escola. Nesta reunião ainda pensamos nas dificuldades do ano para firmar ainda mais o projeto dentro da escola e, juntamente, ampliá-lo para outras escolas.

Alguns meses depois, uma nova reunião de todas as componentes exibiu ex-alunos como recém participantes. Os dois ex-alunos foram envolvidos na peça do projeto que se destinava aos compromissos com a FAP, a eles foram destinadas duas bolsas fomentadas pelo fundo. Assumiram a tarefa com o site e o fórum de diálogos que deveria ligar as

escolas as quais aceitassem a ideia registrada na Fundação. Somava-se a essa reunião a orientanda da professora da UnB que endossava o projeto no fundo de apoio. As alunas expuseram as execuções do *Idealize* até ali e todas levantamos ideias para o transcorrer do ano. Houve ainda a exposição da novo logo do *Idealize*. Segundo os criadores da logo, a representação da árvore aperfeiçoava o símbolo de desenvolvimento das ideias em consonância com o cuidado das emoções, dos afetos, no projeto de mediação.

O *Idealize* se abria para integrantes fora da escola. Na logo, insinuava promover as relações a partir das emoções, dos afetos. O símbolo conformava as idealizações organizadas no diálogo conquistado dentro da escola. Eu interpretava o símbolo como a ligação da mente aos afetos, do saber fundado pela partilha e construção da palavra afetiva. A árvore era a ascensão dos direitos pelo diálogo amoroso sobre os conflitos. Eu encarava a promoção do diálogo no *Idealize* como um ato de amor, assim como indicava Paulo Freire:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (...) é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens (...). O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2006, p. 92).

Após essa reunião de 2016, mantivemos o contato pelo whatsapp e marcamos outro encontro geral. Nele, estivemos todas novamente presentes, contempladas com a adição de mais três outros ex-alunos, já universitários, que participavam do grupo no whatsapp e aguardavam o início de rodas de conversa com temas do seu interesse. Estes ex-alunos passaram a pertencer aos momentos de conversa sempre que pudessem. Na reunião, falamos da organização do encontro com as alunas agenciadas nas escolas de Ensino Médio da região e acabamos tratando as preferências das adolescentes por ferramentas de contato entre elas. Educadoras e colaboradoras fomos surpreendidas na afirmativa das alunas e ex-alunas quanto a primazia da comunicação pelas palavras, o olhar, o tato, as brincadeiras. Guiadas pela crença comum do atrelamento desta geração à tecnologia, imaginávamos os encontros entre elas com mediações de vídeos, músicas ou utensílios tecnológicos diversos. Mas a partir da refutação dessa ideia, passamos a planejar encontros mais vivos entre as escolas aonde o *Idealize* atravessaria. A revelação das estudantes quanto a preferência pelos encontros presentes, orientava a construção da EDH na escola conectada aos afetos, à sensibilidade. Mostrava ainda resistência à tendência de predomínio dos encontros virtuais. O diálogo que vê, toca, sente, ama era importante para a construção da MC e da EDH no *Idealize*.

Enquanto a orientadora e a coordenadora visitavam as escolas vizinhas, alunas das outras instituições eram adicionadas ao grupo de whatsapp no qual a maior parte de nós participava. Intencionávamos apresentar o processo de edificação permanente do coletivo e

criar juntas novas propostas de mediação nas escolas dos arredores. Ali também precisávamos planejar os cursos de capacitação cobrados pela FAP. Conforme movimentávamos o aplicativo, as jovens das outras escolas entravam e saíam do grupo. O bate-papo com elas era nosso desafio. Pretendíamos trocar, articular, mas as aparições eram raras e as desistências das estudantes vizinhas careciam ser evitadas. Se na escola o diálogo seguia evoluindo, nas redes a comunicação com as jovens de outra escola se mostrava problemático.

6.1.11 – A transformação pelo diálogo – Um novo significado de conflito

Na escola, o segundo ano de existência do *Idealize* desabrochou os frutos positivos plantados na árvore do término do ano precedente, os frutos foram cultivados com a retomada de sua presença em diversas atividades durante todo o ano. 2015 preencheu um ciclo de crescimento. Em 2016, o repto seria sustentar esse desenvolvimento. Na chegada das calouras, mais uma acolhida pelas alunas do *Idealize*. A árvore no centro do pátio pendurava as histórias que recepcionavam as novatas no primeiro dia de aula. Fotos dos projetos, das turmas, formaturas, professoras, alunas e servidoras da escola recheavam os galhos ramificados pela organização político pedagógica da educação ali. Atrás das fotos, frases “felizes” construídas com as turmas que já estavam na escola para conceber sua autoimagem, para comunicar os seus significados às estudantes que chegavam.

Na recepção da escola no pátio, o *Idealize* apresentava todas as professoras e servidoras da escola por meio do que nomearam de “virtude” sua. As “palavras positivas”, como elas diziam, eram a mediação das relações pretendidas pelo *Idealize*. Nas primeiras duas semanas, as estudantes se ocuparam das visitas às turmas do primeiro ano. A finalidade constava da exibição da escola, da partilha de vivências, sensações e pensamentos levantados naquele universo. Conversas sobre como a escola afetou e transformou a vida das alunas regulares, falas sobre a motivação para escolha daquela escola pelas alunas novatas. Buscando afinidades e diferenças, o *Idealize* se apresentava e se colocava à disposição das calouras.

As alunas mediadoras permaneciam buscando o diálogo sobre as relações da escola por meio de uma ressignificação das palavras, por meio de uma ressignificação da sua luta. Através dos seu significado de “virtude”, “mensagem positiva”, “palavra alegre”, elas iam tratando os conflitos na escola, considerando-os dentro de uma perspectiva mais amorosa, mais compreensiva, mais respeitosa, mais plural, mais cuidadosa. Os conflitos tão mal encarados na escola, tão dolorosamente sentidos, passavam a ter outro significado também. Eram alternativas de reelaboração das interações, eram desafios para superação das aflições, dos estranhamentos, das ofensas, dos ataques advindos das disposições de cada sujeito na rede de poderes. Eram oportunidades de ouvir a outra, de senti-la com mais amor,

de conversar os saberes. O diálogo transformava as interações na escola, edificava a possibilidade de construção dos direitos de cada uma perante a outra, isto é, promovia os direitos humanos. E a transformação se dava pela potência das estudantes em elaborar novos sentidos sobre si, sobre as outras, sobre o mundo.

De acordo com Paulo Freire, *é a unidade dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra que possibilita, cada vez mais, o atuar e o pensar sobre a realidade, suscitando a sua transformação* (FREIRE, 2006, p.106). A transformação pelo diálogo proposta por Paulo Freire era assegurada no *Idealize* pela assertiva de Vygotsky quanto a capacidade dos indivíduos em construir seus próprios significados das palavras, os quais são compostos por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (1989). A Mediação de Conflitos demonstrava a realização da Educação em e para os Direitos Humanos por meio de um diálogo que buscava a *boniteza* (FREIRE, 1987).

6.1.12 – Das lutas sociais em ação para constituição dos Direitos Humanos

As exigências com a expansão do projeto tomaram mais tempo da orientadora. A prestação de contas dos recursos recebidos para a expansão do *Idealize* a pressionava e a afastava do acompanhamento das mediadoras. Como autora principal do projeto na FAP, ela assumia com mais peso a responsabilidade de governo do dinheiro. Apesar, principalmente, da ajuda da coordenadora pedagoga participante do grupo e o suporte da professora de língua portuguesa, a ausência e sobrecarga da orientadora ia se tornando notável no coletivo. As alunas tentavam desenvolver seus trabalhos, no entanto, com o aumento das cobranças às componentes que entravam no terceiro ano, a dedicação ao *Idealize* carregava as outras integrantes e as atividades se esforçavam para prosseguir. Algumas alunas bolsistas integrantes ao coletivo pareciam não assumir a missão do projeto tão honestamente quanto assumiam o gozo com a renda mensal. Além disso, certas estudantes chegaram a acenar o reforço de obstáculos para o trabalho do *Idealize* neste ano. Propostas de auxílio na melhoria da comida, como a oferta de suco alternativo nas refeições, ou a disponibilidade de uma caixinha com itens de higiene nos banheiros femininos, ou a continuação da utilização do prédio público para transmissão de suas mensagens, esbarravam no que chamavam de “política da instituição”. Ouvíamos reclamações sobre o alvoroço causado pelo requerimento de ações que as alunas consideravam simples.

Assim, na primeira parte de 2016, as rodas de conversa iam configurando as principais saídas para os diálogos entre as alunas e com elas apareciam temas relacionados às diversas *lutas em ação* na escola e em toda a sociedade. O *Idealize* continuava adquirindo as matérias demandadas nas turmas e aprontando dinâmicas para o início das conversas. As estudantes não só agenciavam o *Idealize* na mediação dos conflitos corriqueiros, mas,

maiormente, na organização de diálogos sobre temas diversos, muitas vezes apanhados no contexto de debates fora da escola, nas redes sociais, na mídia, no noticiário, na família, na Igreja e em todas as suas redes de relações. A Mediação de Conflitos mostrava que o seu trabalho aprofundava diversos conflitos sociais, diversas lutas em processo na sociedade, e não só na escola. As conversas demonstravam as demandas por direitos em variados níveis das relações sociais.

A inserção dos muitos temas nos círculos de diálogo criava um tipo de currículo não oficial na escola, inserindo saberes diversificados, reagindo a ao circuito do poder e demonstrando as lutas em processo na sociedade. Bem como afirma Foucault, o objetivo das lutas não é propriamente atacar instituições ou grupos determinados, essas lutas sociais têm sua especificidade por três motivos. Em primeiro lugar, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo: afirmam o direito à diferença, enfatizando tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais e, ao mesmo tempo, atacam tudo aquilo que pode isolar o indivíduo, cortar sua relação com os outros, cindir a vida comunitária, forçar o indivíduo a voltar-se sobre si mesmo e ligar-se à sua própria identidade de um modo coercitivo. Em segundo lugar, são lutas contra os privilégios do saber e oferecem resistência aos efeitos relacionados ao saber, à competência. E finalmente, todas estas lutas atuais têm sua especificidade, pois giram em torno da questão “quem somos nós?” (1995).

Acompanhando a conjuntura política, por exemplo, que em março deste ano teve acelerado o processo do golpe da presidenta reeleita em 2014 com 54,5 milhões de votos, as alunas exibiam sua participação na resistência e no debate sobre a situação política no país. Em meio aos inúmeros movimentos de luta pela resistência, no primeiro bimestre de 2016 os poderes do judiciário e do legislativo apressaram a marcha de um rito de impeachment da primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da república do Brasil, um rito que mascarava mais um golpe de Estado em nosso país¹⁰. Neste ínterim, a escola, com evidência das suas mulheres, acendem demandas de conversas sobre feminismo, sobre questões de gênero. A situação política passeava na escola pelos diálogos dos domínios das mulheres, sobre sua organização, sua participação nos diversos espaços e tempos das relações sociais de poder. Embora o *Idealize* não assumisse sua postura diante do acontecimento na política nacional, tendo inclusive integrantes contra e a favor do que eu, nesta pesquisa, considero como golpe, o diálogo sobre a posição das mulheres nas relações de poder além da política institucional abria a interpretação do movimento como referência à luta social de gênero como um importante mecanismo de disputa pelo poder. As rodas sobre feminismo nesta circunstância de golpe da presidenta foi relevante, ainda, ao se

¹⁰ Uma melhor compreensão sobre o golpe de Estado de 2016 pode ser vista no livro *Por que gritamos Golpe*, lançado em 2016, com organização de JINKINGS, DORIA e CLETO.

considerar a força das mulheres dentro do coletivo de mediação. As educadoras eram todas mulheres e a maior parte das estudantes, ainda em curso na escola, também.

Alguns círculos de fala sobre outros temas também foram preparados no pátio da escola e na sala de vídeo. Eram acessíveis à participação total da escola e, apesar de em poucas ocasiões serem fomentados por temas inseridos pelo grupo, procuravam atender aos pedidos das estudantes. Junto ao tema do feminismo, houve roda aberta sobre gênero e sexualidade em conexão a outros acontecimentos de destaque no país. Após diversas manifestações a respeito de um caso específico de estupro coletivo de uma moça de 16 anos, violentada durante 3 dias por 33 homens, a professora de língua portuguesa ativa no projeto de mediação desde sua fundação assumiu compromisso com o *Idealize* na consumação de uma roda para abordar o tema. O projeto passou por dificuldades na realização desta conversa, porém, saiu em cumprimento com a representação das posições de resistência ante a indiferença à violência.

Novamente em demonstração ao processo das lutas sociais para construção dos direitos humanos, as rodas de conversa nas turmas traziam os assuntos em produção nas relações sociais de todo o país com o evento das Olimpíadas de 2016. Casos sobre racismo nos jogos esportivos, bem como falas e reflexões levantadas em torno da atuação de atletas negras, eram retomadas em diálogos promovidos pelo *Idealize* nas classes da escola. Algumas vezes escondido no tema do preconceito escolhido por algumas turmas, o racismo era reelaborado contando as polêmicas em destaque no Brasil e revelando sua presença dentro daquele espaço e tempo. O racismo não era nomeado em primeira mão. Porém, surgia inevitavelmente dos discursos sobre preconceito e discriminação. Nestes momentos, o coletivo, inesperadamente, abria a atenção para as denúncias amedrontadas e tímidas de alunas negras ou a menção das ocorrências de racismo contra servidoras e as demais negras da comunidade escolar. O tema do preconceito ainda abarcava a deficiência e a sexualidade. Esta última não só era abrangida em conversas sobre preconceito, como em rodas voltadas especificamente para o assunto. Quanto à única aluna indígena da escola, não foram registradas referências à reflexão e falas sobre a história de genocídio desses povos e nem sobre a posição desta estudante nas relações da escola. De toda forma, o direito de se falar o racismo era arranjado aos diretos demandados pelas tensões provenientes da classificação racial do sujeito.

O tema da política nacional também era ajustado em diálogos arranjados nas salas de aula. Primeiros e segundos anos solicitavam rodas e cada turma recomendava o assunto. A opção era aleatória. O *Idealize* permanecia utilizando dinâmicas para começar a conversa. Constando no currículo como conteúdo dos terceiros anos, os segundos atravessavam o ordenamento rígido da aprendizagem e eram os interessados no discurso sobre política. Em

meio às escolhas de vários outros temas, algumas turmas de segundo aspiravam pensar a política e recebiam a participação de um número maior de ex-alunos do que em outras rodas. A conjuntura da crise política brasileira em 2016 acendia a busca pelo aprendizado, o desejo de debate ou até de militância de jovens que já estavam fora da escola. As relações políticas eram pensadas nos âmbitos das relações da escola e fora dela. A conversa sobre as técnicas de regulação e garantia dos direitos eram questionadas na dimensão da instituição escolar e, junto dela, a amplitude da política em todo o país. Neste entrelaçamento, se misturavam também as estudantes permanentes no curso do EMI e aquelas já tinham saído da escola. Os diálogos sobre as relações poderes, as relações políticas, diziam afora dos muros. Os portões tão severamente vigiados na entrada de estudantes formadas, eram abertos para sua ocupação no colégio. Com essas estudantes vinham distintas posições, ideias, correntes. Alunas ainda frequentes na escola estranharam as palavras das convidadas que assumiam posturas e escolhas. Consideraram as rodas sobre a conjuntura nacional como um tablado de luta política. Mas se, por um lado, algumas imaginavam neutralidade na pronúncia das interações políticas, outras revelavam que a escola tinha muitos partidos e muitas lutas em ação.

A conquista do direito à palavra dava às estudantes o despertar da sua consciência histórica, da problematização da situação e posição dos indivíduos em relação ao gênero, à raça e a etnia, à ideologia política no decorrer do tempo da humanidade. O compromisso histórico fazia parte da conscientização, visto que são as estudantes, através desse processo, também construía a história. Como afirma Paulo Freire, é justamente a busca por estabelecer um diálogo da consciência com realidade histórica que se forma o ato de conscientizar-se (FREIRE, 1989).

A consciência sobre a política nacional, a situação das mulheres, das negras na sociedade brasileira expressava os acontecimentos passados e também os vivenciados hoje. São lutas por DH que se ancoram na história e se afirmaram na escola como marcadas pelas buscas por emancipação. As rodas de conversa demonstraram que a *construção dos direitos humanos se faz todo dia, se faz nas lutas concretas, se faz nos processos históricos que afirmam e inovam direitos a todo tempo* (CARBONARI, 2009, p. 146).

6.1.13 - A ocupação do *Idealize*

Em 2016, a abrangência de assuntos além das fronteiras da escola continuava sendo observada nas interações do grupo do whatsapp. Muitas posições e lutas eram trazidas para a rede virtual. Procuramos marcar conversas presenciais entre as estudantes das cinco escolas incluídas no projeto da FAP para elaborar com mais profundidade a delicadeza de alguns temas. Não conseguimos promover essas e outras rodas de conversa dentro do

grupo. Nossas reuniões permaneciam se chocando com a disponibilidade das integrantes diante das demandas de estudo e trabalho nas escolas e, talvez, pelo seu interesse no movimento da mediação e até, como conjecturou algumas estudantes e educadoras, da sua rejeição à comunicação com a escola aonde cresce o *Idealize*. O estranhamento quanto a configuração da escola em estudo foi cogitada como um dos problemas nas relações com as adolescentes dos outros Ensinos Médios da região, que poderiam compartilhar das opiniões muito frequentes na região sobre a postura segregadora da unidade.

Apesar da dificuldade de contato e realização das rodas de conversa com as estudantes das escolas vizinhas, dois cursos foram realizados em 2016 pela pesquisadora da Universidade de Brasília que é também componente do grupo. A participação dessas adolescentes foi pequena, mas o empenho com a promoção do vínculo esteve mantido. No primeiro curso, ela trabalhou a partir da biodanza e da dramaticidade nossas relações e ações com a mediação. No segundo momento, as participantes foram envolvidas com as técnicas de mediação. No primeiro, duas alunas de outras escolas compareceram. No segundo apenas uma.

No final de 2016, conversamos no grupo interno do *Idealize* no Whatsapp sobre as ocupações deflagradas nas escolas públicas do Brasil naquele momento. Eu e a orientadora compartilhávamos as informações que tinham pouca ou nenhuma resposta das estudantes. Mas por fora, algumas alunas planejavam com a orientadora a visita a uma escola ocupada na região. Conseguiram transporte na kombi do colégio e rumaram no contato com as jovens em protesto na outra instituição. Não trouxeram o movimento para o colégio pesquisado. A escola pública em que o *Idealize* acontecia era uma das poucas não ocupadas por estudantes no DF. Ou, como reiterado pela orientadora numa conversa proposta por mim no grupo interno do *Idealize* no Whatsapp, a escola pesquisada era uma das raras escolas já ocupadas pelas estudantes no seu dia-a-dia.

6.1.14 - Educação em e para os Direitos Humanos para além do *Idealize*, para fora da escola

Na escola, espaços abertos eram formadas com foco na organização do Grêmio. O *Idealize* promovia os encontros que pudessem fomentar interesse na execução do instrumento cuja inatividade completava dois anos. O coletivo não intencionava compor o colegiado, mas apresentar documentos, levantar questionamentos, responder perguntas, granjear as ponderações e ações. A partir das conversas, algumas chapas eram aparelhadas e o processo de eleição aprontava as vias de instauração. Porém, dada a largada, a aproximação de partes preponderantes no jogo político institucional, ou ameaças de prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos e das notas das alunas envolvidas arrumavam a intimidação do movimento.

Porém, o coletivo perseverava resistindo. O *Idealize* terminou o ano persistindo no estabelecimento da agremiação como uma das missões desse conjunto. Ainda que algumas alunas lamentem o que tomam como fracasso na não efetivação do colegiado, a circulação das palavras e sua representação na organização de novas ideias, ou novos saberes sobre a organização política, mexendo na configuração da gestão democrática, da rotina, do planejamento, da organização dos poderes e da forma de fazer educação neste universo de estudo. A EDH estava em ação na reelaboração dos saberes sobre a organização política na escola, nas vibrações de edificação do direito de fala e de participação das estudantes na construção dos seus direitos humanos.

O abalo na disposição da gestão partilhada na escola ficou evidente quando, neste ano de 2016, as representantes das turmas resolveram formar uma aliança em comunicação e composição de forças. Criaram um grupo no whatsapp e articularam o requerimento da sua participação no conselho de classes que, até então, era composto apenas pelas professoras, coordenação, orientadora e direção. Conseguiram aderir à reunião e, embora não tenham autonomia nas decisões e enfrentem dificuldades no mapeamento de seus domínios dentro dos diálogos, garantiram sua posição de defesa e pertencimento no processo educativo. Alguns conflitos foram instaurados, outros ultrapassados, e o grupo vem representando a parte em foco nessas reuniões de debate sobre notas, desempenhos, comportamentos, disciplina, mudança de turma e demais encaminhamentos. A proposta e nem as atividades do coletivo de representantes partiram do *Idealize*, todavia, é significativo seu surgimento no contexto de atuação do grupo de mediação o qual tem tocado as disposições dos direitos na escola. A educação em e para os direitos humanos passava por múltiplos grupos da escola, ia além das práticas do *Idealize*.

Aconteceu a segunda assembleia da história da instituição. Esta teve participação do *Idealize* na sua organização. A frente estava com o grupo de decisão, mas o *Idealize* assumiu a função de preparar as estudantes. O grupo já conseguia atuar mais de perto também das educadoras. Tinha conquistado um pouco mais de confiança do grupo de decisão e o apoio de várias educadoras. O foco da assembleia era o funcionamento geral da escola. Em pauta, o cotidiano de organização do colégio, os problemas, as propostas. As famílias foram convidadas, todavia, apenas um pai compareceu. A coordenadora pedagoga componente do grupo de mediação acentuava com frequência a dificuldade de efetuar diálogo com as famílias em trabalhos dentro do *Idealize* ou fora dele. De alguma forma, havia uma fronteira entre as maiores responsáveis pela educação das estudantes. A conexão das duas instituições era prejudicada pela ausência das famílias em espaços disponibilizados a elas ou por complicações colocadas pela própria escola. Mães, pais ou

responsáveis ofereciam ajuda com a alimentação, com eventos ou em outras atividades. Na maioria das vezes, havia rejeição da escola assegurada no contexto dos riscos, da possibilidade de “perda de controle” das professoras, da falta de tempo para dedicação à união. Em algumas oportunidades, o próprio PPP da escola era disposto para debate com a família. Mas a disposição espacial, o tempo e a configuração dos encontros dificultava a espontaneidade das falas, a coragem da participação. Por outro lado, diversas reuniões abriam lugares para a colocação das famílias, todavia, a rotina de trabalho, o deslocamento, a “correria” apareciam como justificativas de sua ausência. Se com as famílias era difícil trabalhar, com a comunidade da redondeza mais ainda. O *Idealize* ainda não ultrapassava a barreira de contato extra muros além da ligação com ex-alunas. Talvez, porque essa ainda não era um das prioridades para a maior parte do coletivo.

Acompanhado o projeto de fora da escola, eu havia me responsabilizado com a orientadora de fazer a conexão com movimentos sociais, coletivos, ONG's, pessoas, instituições. Porém, as componentes do próprio *Idealize* não eram tão receptivas à união. Quase ninguém ditava a negação, mas sua pronúncia era possível de ser sentida. De alguma maneira, eu observava desinteresse no contato. Imaginei que a recusa se dava pelo excesso de trabalho do grupo, pela dificuldade de conciliar todas as demandas do projeto e da rotina escolar com mais esforços de comunicação fora dela. Ou por um passo a passo no tratamento das relações, isto é, pela necessidade de reorganizar as interações dentro da rede da escola primeiramente para, então, partir para a abertura dela. Além disso, vinham aquelas reclamações das estudantes quanto o excesso de informações, opiniões, pontos de vista. Elas pareciam procurar a sua palavra e não as de outras. Elas demonstravam resistir a tantas influências, queriam encontrar seus espaços autônomos de fala, de organização dos seus sentidos diante de tantos significados em debate no mundo.

6.1.15 – Técnicas de Mediação de Conflitos diários entre pares – Educação em para os Direitos Humanos como Mediação dos Conflitos entre as diferenças

A mediação direta nos conflitos diários, com as técnicas aprendidas nos cursos recebidos pelo grupo, permanecia adjacente às rodas de conversa. A solicitação partia das alunas com dificuldades de estudar devido ao aprisionamento em atritos corriqueiros ou do próprio coletivo quando enxergava a necessidade de seu intermédio. A ocupação se pretendia principalmente nas turmas de primeiros anos e no curso de algum projeto. Atuaram e firmaram sua confiança em outro projeto que congregava disputa, correria, estresse e prazer. Neste projeto em particular, o *Idealize* implementava suas técnicas de mediação, muitas vezes, em situações misturadas aos temas abordados nas rodas. As estudantes já eram capazes de associar suas reflexões nos círculos com a sua vida cotidiana. Tomavam consciência de suas relações casuais a partir dos sentidos construídos

nas rodas. Os saberes arquitetados nas conversas tinham realização prática. As falas se misturavam às ideias e as ações do dia a dia.

O *Idealize* trabalhou junto também da Gincana com a mediação das disputas entre equipes, cujas profundezas tocavam novamente as relações de competição e segregação. A educação da escola deslocava-se da ostentação do mérito para a cooperação. Pela mediação, a EDH se realizava na consideração das diferenças, na sua complementaridade, no seu acordo. As mediadoras não tocavam absolutamente o sistema de valores predominantes. Desta maneira, não modificavam a lógica de disputa dos jogos. No entanto, a mediação problematizava o sistema de valores da educação. Os privilégios de algumas equipes eram argumentados, as noções de trapaças nas disputas, a supervalorização das classificações, as noções de fracasso e vitória. As ideias de ética, justiça, solidariedade e aceitação da outra apareciam sutilmente nos trabalhos. Era possível verificar a EDH no *Idealize* a partir da concepção de Magendzo, para quem esta deve ser pautada numa plataforma moral que inclui a dignidade humana, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a aceitação da outra como uma legítima outra e o pluralismo (2006).

Diante do aumento dos problemas com drogas na instituição, houve círculos de falas sobre o tema em determinadas salas. Tiveram ajuda do professor de biologia, mas com essa colaboração apanharam a descrição das alunas no tratamento de tópicos mais delicados. As mediadoras verificaram que a ausência das professoras dava mais liberdade às falas das estudantes. Muitas se sentiam acudadas para discorrer sobre a presença de drogas na escola ou sua utilização fora dela. No entanto, a participação do professor também se mostrou importante na solução de dúvidas quanto a composição, efeitos, riscos, ou distinções das substâncias. As estudantes enxergavam na posição das professoras um lugar de orientação dos seus significados e um lugar de bloqueio das suas falas. Pareciam aproveitar das palavras das professoras para compreender o tema das drogas, mas sentiam-se intimidadas para articular sua fala sobre elas. O tema das drogas aparecia como um segredo entre as estudantes, um esconderijo dos seus sentidos sobre os efeitos e usos dos entorpecentes. As estudantes se mostravam desencorajadas para conquistar seu direito de fala sobre o assunto, no entanto, buscavam brechas para conversarem entre si seus significados.

Diversas professoras participaram de outros círculos de diálogo em turmas distintas. As professoras eram convidadas ou se ofereciam para estarem nas conversas. Algumas professoras cediam suas aulas e preferiam deixar as adolescentes sozinhas. O auxílio das professoras de toda a escola aconteceu do mesmo modo fora das rodas, em diversos momentos. Como a professora de 2015, o professor de Arte de 2016 foi fundamental na produção de cartazes, murais, apresentações ou ponderações quanto às diversas ações do

Idealize. Certas professoras também investiram na sugestão do coletivo em realizar uma festa à fantasia na escola, a sugestão só não foi efetivada por dificuldades financeiras. A prática com a Educação em e para os Direitos Humanos por meio da MC não estava mais retida nas três educadoras integrantes do projeto. Embora com orientação fundamental destas, a EDH se estendia à várias professoras cuja participação nas atividades do *Idealize* as inseriam no movimento. Embora as técnicas de mediação direta eram aplicadas somente na mediação entre as alunas e as alunas, isto é, entre pares, a MC construída pela *Idealize*, através de trabalhos com rodas de conversas ou outras atividades na escola, arranjava as relações das estudantes com as professoras.

6.1.16 – Instituição de sequestro – A escola recusada pelos sujeitos direitos

O *Idealize* arrumava seus acordos políticos com as professoras. Buscavam ou rejeitavam os momentos de diálogo e participação junto delas. Mas as técnicas de MC acontecia das estudantes com seus pares. As adolescentes não adentravam às mediações diretas nos conflitos diários entre professoras e alunas, ou entre professoras e professoras. As técnicas da mediação também não eram utilizadas com os outros setores da escola. Ao promover o tratamento dos conflitos entre as alunas, elas conseguiram fomentar a união das estudantes. No trabalho voltado às suas relações, as estudantes se aproximaram, comunicaram suas diferenças e se compuseram nos seus encontros. Esse alicerce firmou as estruturas do seu direito de fala nas rodas de conversas e, daí, começaram a organizar outros direitos. Desses momentos de diálogo as estudantes disseram as relações de toda a sociedade e de toda a escola, não só as que corriam entre elas. A Mediação de Conflitos afetou as relações dos saberes e, com eles, os poderes. A mediação da palavra como ligação da relação sujeito e mundo reorganizava os lugares das estudantes e das educadoras, arranjava novos domínios na rede. Falar os conflitos era falar inúmeros saberes em circuito no colégio. O poder de pronunciar a si e ao mundo era ampliado. Mais indivíduos podiam trazer os saberes de suas constituições históricas para além de um conhecimento objetivo sobre a vida. Essas verdades eram trazidas pelas subjetividades instituídas no processo educativo, através da mediação dos significados dialogados e construídos nos círculos.

Mas mesmo de fora, eu observava que os conflitos na sala das educadoras continuavam presos às dores. Estresse, depressões, outras síndromes psiquiátricas e doenças físicas eram reclamadas como associadas às relações conflituosas entre as educadoras. Me pus a pensar na urgência de um espaço de diálogo também entre as educadoras, de mediação direta em seus (nossos) conflitos. Um trabalho de mediação nas lutas das alteridades, dos seus saberes e poderes, das noções variadas de ensinar e aprender, das perspectivas diversas sobre educação. Mas, com essa reflexão, eu me via

diante de um paradoxo, já que, a própria Mediação de Conflitos era parte, dentro da escola, de um processo educativo que não era compartilhado pela maioria. A EDH estava em processo na instituição, sim, mas outros tantos significados de educação corriam junto dela e lutavam com ela. Nesta luta, a EDH demonstrava estar conquistando seu espaço, seu processo já estava envolvido na conformação de toda escola.

A urgência de um trabalho de problematização e diálogo sobre os conflitos na sala das professoras era urgente, ainda, devido as demandas das educandas que já se encontravam em processos diferentes em suas interações, em caminhos alternativos para tratamento das diferenças e das relações dos poderes e saberes na escola. A sua movimentação e união convocava a união das professoras. Para que as tensões entre as professoras e as estudantes se equilibrassem, as professoras eram chamadas a reposicionar seus domínios. As energias das estudantes tencionavam as relações de ensino e aprendizagem, as educadoras eram pressionadas a organizar suas forças nessas relações, a transformar suas práticas e relações.

O *Idealize* reagia à configuração das interações na escola, resistia à organização da instituição que é voltada para o controle, como Foucault havia constatado (1987). Os sujeitos de direitos, de fala, instituídos no processo da EDH por meio da MC revelava que aquela escola voltada para os fluxos do poder e do saber através da disciplina já não atendia às suas demandas. As transformações aconteciam rejeitando os domínios da sala de aula, para a organização de uma instituição de sequestro (1987). Através de um projeto escolar, as adolescentes mexiam na estrutura dos poderes e dos saberes em sala de aula e em toda a escola.

6.1.17 – Um novo ano – A esperança e a fé na transformação do mundo pela educação

Começamos o ano de 2017 com a notícia de aprovação no vestibular pelas componentes do *Idealize* no terceiro ano. Uma parte significativa das integrantes do coletivo de mediação deixava a escola e com elas a dúvida quanto a continuidade do *Idealize*. O medo das estudantes provinha da sua desconfiança quanto o interesse e o compromisso com a permanência do trabalho pelas alunas que chegavam na escola. Para felicidade de todas, ainda nas férias, muitas estudantes procuraram o grupo a fim de demonstrarem interesse na adesão aos trabalhos. Na primeira semana de aula, as jovens que terminavam a escola e outros ex-alunos que já estavam fora voltaram para recepcionar as calouras e entregar a missão aos novos membros. Somaram às integrantes que ainda permaneceram no EMI e juntaram esforços para renovação do ciclo de vida da mediação naquele espaço. Primeiramente, aceitaram o convite da professora de língua portuguesa integrante ao coletivo e visitaram as turmas de primeiro ano. O intuito girava em torno da apresentação do *Idealize* e de uma conversa sobre bullying. Já nos dias iniciais de aula, um caso de exclusão

e constrangimento a uma aluna com doença autoimune correu pelos corredores da escola. O *Idealize* entrou com seu trabalho e aproveitou o espaço para reforçar o movimento da mediação no colégio. Nesta circunstância, se reuniu também com estudantes dos segundos e terceiros anos repassando o pacto no cuidado das relações e da extensão do que vêm chamando de voz das estudantes. Falaram das falhas, do sucesso, anseios, dificuldades, da responsabilidade, da alegria, do empenho para manter a ferramenta de representação em processo. Voltaram a articular o reaparecimento do grêmio. As novas e antigas peças da mediação dividiram grupos de trabalho com rodas de conversa sobre o Grêmio nas aulas cedidas pelo professor de Sociologia, um grupo para movimentação da página no Facebook, um para a estreia e atividade no Instagram e outro para criação de um mural. Até o primeiro mês de 2017, as ideias e as ações vibravam o desejo de organização de uma assembleia geral no pátio para fomento da agremiação e a produção do mural alimentando a árvore cujos frutos nos oferecem o desenvolvimento da educação em e para os direitos humanos pela mediação de conflitos na escola. O ano de 2017 renasce o entusiasmo e a expansão do *Idealize*.

A agitação no grupo do whatsapp também teve reviravolta neste princípio de ano. A saída das estudantes do terceiro ano as colocou distantes das negociações no dia a dia da escola. Como fortes referências no grupo da mediação, já que presentes desde sua criação, a rede social inspirou o vínculo entre as que ficaram, as que saíram e aquelas que entraram neste ano. Na rede social foi combinada a visita à escola, o trabalho com bullying e as reuniões com as atuais motivadas com o tratamento das relações de conflito. Pela dificuldade de conciliação dos horários disponíveis, os encontros para largada do ano aconteceram em momentos diferentes e divididos entre as estudantes interessadas em cada turma. Ao final de todas as reuniões, uma soma significativa de novos membros movimentou o grupo do whatsapp e foi desencadeando compartilhamentos diversos de atividades e organização do grupo.

Das reuniões de renovação do *Idealize*, houve algumas com a minha presença, mais a orientadora, a coordenadora pedagoga e ex-alunos. As conversas cruzaram a prorrogação da FAP e novas estratégias de atração das outras escolas. Trocamos ainda mensagens de otimismo, levantamos ideias, avaliamos falhas. A orientadora comunicou seu afastamento temporário das demais atividades da escola para cuidados com a sua saúde. Admitiu estar apenas disponível para a continuidade do trabalho com o *Idealize*.

A ocorrência com a saúde da orientadora educacional soma-se ao quadro cheio de educadoras em situação de esgotamento emocional na escola. Durante todo o processo de pesquisa, a cada visita de acompanhamento do grupo de mediação, ouvi as reclamações das muitas colegas que reencontrava. Daquelas pertencentes diretamente ao projeto do

Idealize ou não. Não houve uma só vez em que o estresse, a depressão, a ansiedade e demais doenças psiquiátricas não fossem assuntos das conversas sobre a rotina de trabalho de companheiras em sala, na coordenação ou na direção. O duelo entre o estresse e o prazer da profissão vem parecendo inerente. De não se ver em outro cargo, de não se imaginar distante de suas posições, de sofrer nelas. Os esforços para efetivar seus sonhos, de realizar sua força, de efetivar a educação na qual acreditam, topavam com a falta de tempo, as condições de trabalho e, principalmente, a dificuldade das relações na escola, o peso dos conflitos.

Durante todo o projeto, era reiterada pelas educadoras componentes do *Idealize*, a denúncia do desafio de trabalhar com a Mediação de Conflitos na escola. Esses registros vieram sempre aliviados pela força e alegria das estudantes. Cada vez que uma das colegas desabafava suas angústias, a saliência da empolgação das estudantes nas reuniões, suas risadas anexas, a leveza dos caminhos que escolhiam, animavam novamente sua fala. O projeto de mediação custou lágrimas das educadoras, mas parecia chamar sua força e sua fé na potência de transformação das angústias do mundo pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência como professora pude vivenciar a perspectiva foucaultiana quanto a escola como uma instituição eficiente em proceder o circuito do poder e produzir os saberes em disputa na sociedade (1987). Pude ainda constatar que a circulação dos poderes articula saberes por meio de relações de afeto. As forças em luta na escola organizam os saberes a partir de encontros afetivos. Os corpos se encontram e são tocados de modo a afetarem suas mentes de diferentes maneiras e arranjam os saberes que são veiculados por essas relações. Para essa compreensão convidei as noções de Spinoza (2008) a fim de analisar os encontros afetivos da escola, principalmente, os conflitos advindos das relações dos poderes. Os conflitos da escola eram vividos por meio de afecções tristes, dando-lhes um entendimento bastante ruim. Assim, passei a buscar alternativas para lidar com os conflitos de modo a alcançarmos mais composições dos nossos saberes e menos angústias em nossas relações. Cheguei no diálogo como caminho de rearranjo das interações na escola e, conseqüentemente, de transformação dos afetos realizados nas lutas em ação na instituição.

A Mediação de Conflitos apareceu como veículo da Educação Dialógica proposta por Paulo Freire (1987). Um coletivo foi se formando para trabalhar com os conflitos e promover uma escola aonde as lutas se voltassem para a construção da cidadania, para a negociação dos direitos de todas viverem com dignidade ali e em toda a sociedade. Assim surgiu o *Idealize*. Aos poucos, o grupo foi conquistando o direito à palavra e, dele, passou a realizar a instituição dos direitos humanos. Demonstraram, sobretudo, que o processo de construção dos direitos humanos se dá por meio das relações sociais, no contexto da vida cotidiana, nas tramas sociais da vida dos sujeitos, como haviam abordado Herrera Flores (2008; 2005; 2011) e Sánchez Rubio (2004; 2010). A partir do diálogo, o grupo começou a se movimentar em reação aos excessos do circuito do poder na escola e em prol da consolidação de espaços de liberdade. As estudantes foram falando baixo pelos muros, confrontando as fronteiras da configuração dos poderes e dos saberes no colégio e alicerçando direitos de participação ativa em seu processo educativo. Foram se “empoderando”, ou melhor, exercendo o poder de saber a si e ao mundo. Desta forma, se efetivava a Educação em e para os Direitos Humanos através da Mediação de Conflitos.

Com as rodas de conversa sobre diversos temas ligados às lutas em ação na escola e em toda a sociedade, as estudantes despertavam a consciência sobre suas condições e posições nas relações, dialogando seus direitos. Com as técnicas de mediação direta nos conflitos diários entre seus pares, as estudantes do *Idealize* fundamentavam sua base de representação entre as outras jovens, apropriavam-se de autonomia e iam ocupando os

espaços e tempos da escola. Como resistência ao controle e à disciplina em sala de aula, o primeiro projeto de estudantes era inaugurado.

A promoção do diálogo sobre as relações da escola se dava por meio de novos sentidos para as palavras, por meio de novos sentidos para sua luta. Através das brincadeiras, do que chamavam de palavras “positivas”, “alegres”, as alunas iam tratando os conflitos na escola, considerando-os dentro de uma perspectiva mais amorosa. Os conflitos antes mal encarados e dolorosamente sentidos, passavam a ter outro significado também. Eram, então, oportunidades de se ouvir a outra, de sentir os encontros de forma diferente, de se produzir afetos diferentes nas disputas dos saberes. O diálogo transformava as interações, edificava a possibilidade de construção dos direitos de cada uma perante a outra, isto é, promovia os direitos humanos. A transformação se dava pela capacidade das estudantes em elaborar novos sentidos sobre si, sobre as outras, sobre o mundo. Essa capacidade dos indivíduos criarem seus próprios sentidos pôde ser explicada por Vygotsky (1989; 1999). E a transformação proposta por Paulo Freire (1987) pela Educação Dialógica pôde ser observada com a elaboração dos significados das estudantes sobre suas interações.

Todo o processo do *Idealize* foi mantido com a base de orientação das educadoras envolvidas no projeto, as quais conseguiram convidar a construção da emancipação das estudantes numa relação de troca, de ensino e aprendizagem. Ao passo que as educadoras forneciam o alicerce de segurança das adolescentes, abriam espaços de atuação, realizavam rodas de reflexão internas ao grupo, as estudantes desenvolviam a Mediação de Conflitos no colégio e nos ensinava novos percursos no tratamento das disputas. A mediação das educadoras no movimento da educação empreendida no grupo ensinava e aprendia com a Mediação do Conflitos realizada pelas estudantes.

As técnicas de mediação direta nas lutas cotidianas, as rodas de conversa, os murais, as recepções, os eventos e todas as inúmeras atividades promovidas pelo *Idealize* forneciam um profundo significado para a MC. A construção do direito à palavra, do direito de dizer os seus direitos nas relações, apresentava a Mediação de Conflitos como um ato de interação, uma técnica de fomento das palavras que se interpõem entre o sujeito e o mundo. A MC era um procedimento de realização da *mediação* da linguagem e do pensamento articulada por Vygotsky (1989; 1999). Um mecanismo que fornecia a comunicação e a construção dos significados, dos saberes desses sujeitos sobre as relações sociais.

A EDH em processo no *Idealize* pôde ser abrangida nesta perspectiva da *mediação* para Vygotsky (1989; 1999) também, já que, sendo analisada aqui a partir da proposição de Paulo Freire (1987) sobre a educação como um ato dialógico, também apontava a

linguagem como principal elemento mediador no processo educacional. A palavra como fenômeno do pensamento para Vygotsky (1989; 1999), pôde ser analisada juntamente com Paulo Freire (1987), isto é, como um veículo da educação, do despertar da consciência dos sujeitos sobre sua realidade.

A MC acontecia no ritmo da EDH, na qual a conquista do direito à fala, o diálogo, transformava as relações de poderes na escola, reelaborava os saberes e abria os campos de participação na pronúncia dos sujeitos sobre suas relações e, por conseguinte, sobre seus direitos humanos. A escola, analisada por Foucault (1987) como uma instituição de controle, era pressionada a mudar para acolher os sujeitos de direitos em construção a partir do *Idealize*.

Esse foi o meu processo de experiência com a escola e o *Idealize*. Uma vivência relatada num processo de pesquisa que, como todas, apresenta limites, a que me referi no processo de escrita e outros que os leitores podem apontar. Oferece, acima de tudo, o processo do caminhar de uma pesquisadora iniciante, que se abre a uma experiência de construção de conhecimentos e de construção de si mesma como educadora, pesquisadora e pessoa.

A experiência com o *Idealize* permite-nos vislumbrar novos caminhos a serem percorridos para a injeção de vida em escolas, por meio de intervenções em seu cotidiano, acolhendo os conflitos, as iniciativas da comunidade, valorizando o fazer o caminho ao caminhar, num processo calcado na democracia e na mediação da outra, lutando pelo respeito aos direitos humanos na comunidade escolar e em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **Século XXI: a mediação de conflitos e outros métodos não-adversariais de resolução de controvérsias**. Resultado – Revista de Mediação e Arbitragem Empresarial, v. 2, n. 18, p. 9-11, mar./abr. 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BELEZA, F. T. **Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar**. *Revista Participação*, 20, 52-59. 2011.

_____. **Estudar em paz: uma proposta de educação para a paz por meio da mediação social**. INTERACÇÕES, NO.38, PP. 245-269, 2015.

CACHAPUZ, R. R. **Mediação nos conflitos & Direito de Família**. Curitiba: Juruá, 2003.

_____. **A mediação como instrumento pacificador nos conflitos familiares**. SCIENTIA IURIS, Londrina, v. 10, p. 271-286, 2006.

CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T.; DIAS, A.A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, p. 113-138, 2010.

_____. SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. de F. G.; ALENCAR, M. L. P.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba, p. 397-412, 2007.

CARBONARI, P. C. **A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 20, p. 14-38, 2015.

_____. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. **Direitos Humanos no Século XXI**. (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANPHED; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, R. G. et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

CHAUÍ, M. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de Spinoza et le problème de l'expression. Paris: Les éditions de minuit, 1968.

_____ ; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Paris: Minuit, 1980; Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEUTSCH, M. **Te resolution of conflict: constructive and destructive processes**. New Haven, CT: Yale University Press, 1973.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um Debate Teórico-Conceitual e Político sobre Direitos Humanos**. 1ª. ed. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação: ensaios/ Paulo Freire – 5 ed – São Paulo: Cortez, 2001.**

_____. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HERRERA FLORES, J. **La reinvenición de los derechos humanos**. Colección Ensayando. Ed. Atrapacueños. 2008.

_____. **Los derechos humanos como produtos culturales: crítica do humanismo abstracto**. Madrid: Libros de la Catarata, 2005.

_____. 16 Premisas de una nova teoria crítica del derecho. In: PRONER, C.; CORREAS, O. **Teoria Crítica dos direitos humanos: in memoriam Joaquín Herrera Flores**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

HAYNES, J. M.; MARODIN, M. **Fundamentos da mediação familiar**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M (org's). **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAGENDZO, A. K. **Educación en derechos humanos**. Bogotá: Magisterio, 2005.

_____. **Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy.** Santiago de Chile: Lom, 2006.

_____. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto. (Ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina.** San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

LURIA, A. R. Vygotsky, in: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** SP: Ícone, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach.** 8. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **O Manifesto comunista.** 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MERÇON, J. **Aprendizagem ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MINAYO, M. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, 1993.

_____. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOORE, C. **O Processo de mediação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUJICA, R. **La metodología de la educación em derechos humanos.** Costa Rica, San José: IIDH, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf. Acessado em 17 de fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

PADILHA, P. R. Relação pedagógica na sala de aula. In: **Anais do 6º Seminário de Educação “Transversalidade no espaço escolar”.** Criciúma: 2000a, pp. 19-47.

PADILHA, R. D. **Mediação sistêmico-integrativa: família e escola construindo uma cultura de paz.** Curitiba: Amanapaz, 2004.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. Direitos Humanos e o projeto político-pedagógico. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S. L.; COSTA, C. B; LONGO, C. A; SOUSA, F. L. (Org); **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico.** 1 ed. Brasília: Paralelo 15, 2016.

PULINO, L. H. C. Z.; Tornar-se humano e os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S.L.; COSTA, C.B.; LONGO, C. A.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em e para os Direitos Humanos**. 01. ed. BRASÍLIA: Paralelo 15, 2016. 191p.

RUBIO HORTA, M. del M. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DpetAlli Editora Ltda, 2009 (parte II).

_____. Educação em Direitos Humanos: Pedagogias do Sul. In: NEVES, K. F. (Org.); MENEZES, C. G. F. (Org.). **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania**. 1ed. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo – Pinacoteca do Estado, 2014, v.01, p 87-108.

SÁNCHEZ RUBIO, D. Direitos Humanos, Ética da Vida Humana e Trabalho Vivo. In: WOLKMER, Antonio (Org.). **Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

_____. **Fazendo e desfazendo direitos humanos**. Tradução de Clovis Gorczewski. 1 ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SERPA, M. N. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lúmen Iuris, 1999.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C. Z.; SOARES, S.L.; COSTA, C.B.; LONGO, C. A.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em e para os Direitos Humanos**. 01. ed. BRASÍLIA: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, L. M. de. Mediação, acesso à Justiça e desenvolvimento institucional. In: CASELLA, P. B.; SOUZA, L. M. de (Coord.). **Mediação de conflitos: novos paradigmas de acesso à justiça**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARAT, L. A. **Em nome do acordo**. A mediação no direito. Florianópolis: Almeida, 1998.

VIDA E JUVENTUDE disponível em: <http://www.vidaeventude.org.br/mediacao-de-conflitos/>. Acessado em 10 de janeiro de 2017.