

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES – CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

**A INSERÇÃO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS
PELAS NOVAS DCN's NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DA SOCIEDADE**

Mestranda: Janaina Rossarolla Bando

Frederico Westphalen – RS

2021

JANAINA ROSSAROLLA BANDO

**A INSERÇÃO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS
PELAS NOVAS DCN's NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da URI – Campus Frederico Westphalen como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Orientador: Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer

Frederico Westphalen – RS

2021

JANAINA ROSSAROLLA BANDO

**A INSERÇÃO DAS FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS
PELAS NOVAS DCN's NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da URI – Campus Frederico Westphalen como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Frederico Westphalen, 28 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil

Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil

Prof. Dr. Fernando González Alonso
Universidade de Salamanca - Espanha

B214i Bando, Janaina Rossarolla

A inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em direito e sua contribuição para autonomia e emancipação da sociedade / Janaina Rossarolla Bando. – 2021.
130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI
Câmpus de Frederico Westphalen - RS, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer”

1. Educação 2. Diretrizes Curriculares Nacionais 3. Políticas Públicas
4. Direito educativo I. Título

C.D.U.: 371.214

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

Palavras são janelas (ou são paredes)

Sinto-me tão condenada por suas palavras,

Tão julgada e dispensada.

Antes de ir, preciso saber:

Foi isso que você quis dizer?

Antes que eu me levante em minha defesa,

Antes que eu fale com mágoa ou medo,

Antes que eu erga aquela muralha de palavras,

Responda: eu realmente ouvi isso?

Palavras são janelas ou são paredes.

Elas nos condenam ou nos libertam.

Quando eu falar e quando eu ouvir.

Que a luz do amor brilhe através de mim.

Há coisas que preciso dizer,

Coisas que significam muito para mim.

Se minhas palavras não forem claras,

Você me ajudará a me libertar?

Se pareci menosprezar você,

Se você sentiu que não me importei,

Tente escutar por entre as minhas palavras

Os sentimentos que compartilhamos.

Ruth Bebermeyer

AGRADECIMENTOS

A Deus pai, misericordioso, que sempre se fez presente em minha vida.

À minha família, meu esteio, minha origem. Lugar de valores aprendidos e levados por toda a minha vida. Meus pais Ivo e Carmencita, que mesmo diante de tantas limitações sempre me incentivaram nos estudos, mantendo-se firmes todas as vezes em que desanimada olhava para trás. Minhas irmãs, ambas mais novas que eu, tenho certeza que minha busca constante pelo conhecimento despertou em vocês o interesse para trilhar o mesmo caminho. Meu esposo, parte incansável de mim, que sempre me apoiou em tudo. Que quando eu desanimava, me colocava para cima, me incentivava, me mostrava que tudo nessa vida vale pena e que o caminho pela Educação é uma busca constante pelo aprendizado e crescimento pessoal e intelectual. Obrigado, pela paciência, por aceitar de bom grado esses 02 anos de minha ausência nosso convívio diário. Obrigado por acreditar em mim. Obrigado por tanto amor!

Ao meu orientador Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, a quem sou grata pela oportunidade de ser sua orientanda nesse caminho do Mestrado. É uma honra tê-lo como norte, saber que para todas as minhas dúvidas, sempre estava ali, tão próximo e acessível. Grande ser humano. Extremamente paciente, dedicado, incentivador, e sempre firme em suas orientações. Saiba que sem ti nunca chegaria até aqui. O resultado desta pesquisa só foi possível graças a ti. Muito obrigado!

À professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, ilustre coordenadora do nosso PPGEDU. Sou grata pelas orientações iniciais desta pesquisa e por sempre estar acessível cada vez que precisei de ti. Obrigado pela disponibilidade em participar da minha banca, desde a qualificação.

Ao professor Dr. Fernando González Alonso, por aceitar mais uma vez o convite para compor esta seleta banca de defesa. Obrigado por estar comigo desde a qualificação.

À coordenação do PPGEDU, na pessoa da professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, a quem estendo os cumprimentos aos demais membros e reitero meus eternos agradecimentos, que sempre esteve empenhada em atender todas as nossas demandas ao longo do Mestrado em Educação. Obrigado por sempre nos proporcionar ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Saiba que a oferta da turma

Minter – Rondonópolis pelo PPGEDU da URI transformou a vida de muitas pessoas, principalmente de nós mestrandos.

A todos os meus colegas de Mestrado, turma do PPGEDU em Educação – Minter Rondonópolis, e em especial aos que pude conviver mais de perto: Cláudia, Jocélia, Sílvia e Simone.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em *Therapeutic Jurisprudence*, que sob o comando do prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, compartilhamos muitas noites em encontros marcados de debate e contribuições mútuas. Lembro-me com carinho da colega de pesquisa e que se tornou uma grande amiga e parceira dos desafios de publicação, Rochana Basso. Obrigado por estar presente comigo neste caminho do Mestrado.

Aos professores do Mestrado que contribuíram para a nossa formação crítica e reflexiva, dos quais tive a honra de absorver um pouquinho de tanto conhecimento, Ana Paula Teixeira Porto, Arnaldo Nogaro, Daniel Pulcherio Fensterseifer, Edite Maria Sudbrack, Elisabete Cerutti, Luci Mary Duso Pacheco, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, Sílvia Regina Canan, e Martin Kuhn.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretor Geral: Dra. Sílvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefia: Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-graduação (Mestrado em Educação) - Coordenação: Dra. Luci Mary

Duso Pacheco

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEES	Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. O Direito como ambiente para implantação de Políticas Públicas de educação emancipatória através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais	23
1.1 Direito educativo e o direito à educação sob os olhares da Declaração Universal dos Direitos Humanos	23
1.2 A implantação dos direitos humanos através da recepção da DUDH pela Constituição da República.....	28
1.3 Implementação das Políticas Públicas Nacionais em direitos humanos e direito à educação através da inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais	30
1.4 A inserção pelas DCN's de também ensinar para a Cultura de Paz sob os comandos da solução consensual de conflitos e da cultura do diálogo	34
1.5 Análise das Políticas Públicas para educação em direitos humanos a partir da inserção proposta pelas DCN's.....	39
2. Formas consensuais de resolução de conflitos propostas pelas DCN's: mediação e conciliação	53
2.1 Sociedade e direito: contextualização dos conflitos	53
2.2 Formas de resolução de conflitos	59
2.3 A mediação proposta pelas DCN's como instrumento para pacificação social através de implantação de políticas públicas	72
2.4 A dialética e transversalidade da mediação proposta pelas DCN's como práticas colaborativas de acesso à justiça	80
3. Mediação e conciliação propostas pelas DCN's como práticas educativas de oportunidade de emancipação e autonomia	86
3.1 A função social da Educação: reconstrução crítica do conhecimento e do pensamento	87
3.2 Do ensinar ao compreender: a importância da formação humanística na prática educativa	95
3.3 A mediação inserida pelas DCN's como instrumento de Políticas Públicas para promoção da dialogicidade nas práticas educativas	101

3.4 Comunicação não-violenta: a adoção da mediação inserida pelas DCN's e as estratégias baseadas nos estudos de Marshall B. Rosenberg para desenvolver e aperfeiçoar as técnicas para cultura de paz.....	106
4. Considerações finais	113
5. Referências	121

RESUMO

O tema que se propõe a presente dissertação é a inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em Direito, tendo como objetivo geral analisar se fato elas contribuem ou não para autonomia e emancipação da sociedade. Os objetivos específicos foram desdobrados em: a) analisar as novas DCN's sob a ótica do Direito Educativo e investigar as motivações e oportunidades relacionadas a processos educativos contidas nas novas DCN's de Direito como ambiente para implantação de políticas públicas de educação emancipatória; b) analisar os conceitos e como os procedimentos consensuais de resolução de conflitos podem ser trabalhados ao longo do curso de Direito, trazendo noções básicas, características, obrigatoriedade e campos de aplicação das disciplinas da Mediação e Conciliação; e c) investigar as relações entre a mediação/conciliação com a emancipação/autonomia das partes para resolverem os conflitos de forma desvinculada do Poder Judiciário, fundando-se nas práticas educativas, bem como se os procedimentos consensuais de resolução de conflitos contribuem para a emancipação e autonomia das pessoas que participam deles, bem como estudar estratégias para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas de resolução de conflitos, e a partir delas sugerir propostas para aumento do campo de aplicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o uso da metodologia de revisão de literatura recorrente e de cunho documental, onde através do estudo das percepções das opiniões e das interpretações, deu credibilidade às conclusões alcançadas. Com objetivo exploratório, adotou-se o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica. Para análise e interpretação dos dados adotou-se a técnica de análise de conteúdo. A pesquisa foi dividida em três capítulos. No capítulo 1, o objetivo foi analisar as novas DCN's sob a ótica do Direito Educativo e investigar as motivações e oportunidades relacionadas a processos educativos contidas nas novas DCN's de Direito. No capítulo 2, pesquisamos os conceitos e identificamos como os procedimentos consensuais de resolução de conflitos podem ser trabalhados ao longo do curso de Direito. E por fim, analisou-se a mediação e a conciliação, enquanto práticas educativas, como oportunidades de emancipação e autonomia das partes para resolverem seus conflitos, de forma desvinculada do Poder Judiciário. A título de breves considerações finais, apresenta-se uma análise sintetizada dos assuntos principais objetivando demonstrar ao longo do desenvolvimento do tema, os caminhos percorridos durante a pesquisa e a análise dos conteúdos coletados. A partir dessa etapa foi possível considerar que as hipóteses levantadas durante a pesquisa acabaram por se confirmar, sendo que, de fato, a inserção obrigatória de também ensinar a cultura da paz trazida pelas novas DCN's do curso de Direito pode ser interpretada como significativo avanço em matéria educacional jurídica, visão e de construção de mundo, levando em conta que o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades, promove a emancipação humana; e que a mediação/conciliação como uma prática educativa em espaço informal, ensina os indivíduos a resolver seus próprios problemas de forma dialogada, sem interferência de terceiros, resguardando e exercendo seus direitos.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Políticas Públicas; resolução de conflitos; Direito Educativo; práticas educativas; emancipação.

ABSTRACT

The theme proposed in this dissertation is the insertion of consensual forms of conflict resolution by the new DCN's in the Law course, with the general objective of analyzing whether or not they contribute to the autonomy and emancipation of society. The specific objectives were broken down into: a) analyzing the new DCN's from the perspective of Educational Law and investigating the motivations and opportunities related to educational processes contained in the new DCN's of Law as an environment for the implementation of public emancipatory education policies; b) analyze the concepts and how the consensual conflict resolution procedures can be worked out throughout the course of Law, bringing basic notions, characteristics, mandatory and fields of application of the disciplines of Mediation and Conciliation; and c) investigate the relations between the conciliation / mediation with the emancipation / autonomy of the parties to resolve conflicts in a way that is disconnected from the Judiciary, based on educational practices, as well as whether the consensual procedures for resolving conflicts contribute to emancipation and autonomy of the people who participate in them, as well as studying strategies for the development and improvement of conflict resolution techniques, and from them suggest proposals to increase the field of application. It is a qualitative research, using the methodology of reviewing recurrent literature and documentary nature, where through the study of the perceptions of opinions and interpretations, it gave credibility to the conclusions reached. With an exploratory objective, the technical procedure of bibliographic research was adopted. For data analysis and interpretation, the content analysis technique was adopted. The research was divided into three chapters. In chapter 1, the objective was to analyze the new DCN's from the perspective of Educational Law and to investigate the motivations and opportunities related to educational processes contained in the new DCN's of Law. In chapter 2, we researched the concepts and identified how consensual conflict resolution procedures can be worked on throughout the law course. Finally, mediation and conciliation were analyzed, as educational practices, as opportunities for the emancipation and autonomy of the parties to resolve their conflicts, in a way that is disconnected from the Judiciary. As a brief final consideration, a synthesized analysis of the main subjects is presented, aiming to demonstrate, throughout the development of the theme, the paths taken during the research and the analysis of the collected contents. From this stage it was possible to consider that the hypotheses raised during the research ended up being confirmed, and, in fact, the mandatory insertion of also teaching the culture of peace brought by the new DCN's of the Law course can be interpreted as a significant advance in legal educational matters, vision and world-building, taking into account that the teaching process based on its own needs, promotes human emancipation; and that mediation / conciliation as an educational practice in an informal space, teaches individuals to solve their own problems in a dialogical manner, without interference from third parties, safeguarding and exercising their rights.

Keywords: National Curriculum Guidelines; Public policy; conflict resolution; Educational Law; educational practices; emancipation.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado do projeto estruturado durante o caminho percorrido na pesquisa destinada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).

O tema pesquisado encontra-se inserido na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, a qual concentra-se no estudo das políticas e dos processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas, investigando temáticas atinentes às políticas e gestão da educação, seus impactos socioeducacionais/culturais nos diferentes níveis e modalidades da educação, possibilidades emancipatórias decorrentes das contradições inerentes ao contexto em que se situam, epistemologias e metodologias de estudo das políticas educacionais.¹

Nesse contexto, o tema buscou demonstrar de que maneira as formas consensuais de resolução de conflitos incluídas no currículo do curso de direito podem contribuir na promoção de autonomia e emancipação das pessoas na sociedade.

Tal trabalho foi árduo, uma vez que todos os dias nos defrontamos com uma cultura de violência que se destaca nas multidões, sobressaindo demasiadamente nos modos de interagir dos cidadãos. Infelizmente, à estas ações à universidade, meio no qual esta pesquisa está inserida, não escapa, e para tentar inverter esta crescente vertente na sociedade, se faz necessário desenvolver, partindo de dentro da universidade, uma educação para a convivência pacífica e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade (MORGADO e OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Partindo dessa premissa, foi construído o estado de conhecimento, de onde buscou-se informações quantitativas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, pelo descritor completo do tema: "A inserção das formas consensuais de solução de conflitos pela nova DCN no curso de graduação em

¹<https://www.reitoria.uri.br/pt/cursos/mestrado-doutorado/mestrado-doutorado-em-educacao> acesso em 12/06/2020

direito e sua contribuição para autonomia e emancipação da sociedade”, e constatou-se inexistente quaisquer pesquisas na delimitação proposta pela pesquisadora.

Esclareça-se que segundo Morosini (2014, p. 155), o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Em nova busca, mais refinada e utilizando-se apenas dos descritores “formas consensuais de solução de conflitos” + “curso de Direito”, houve o retorno de 5 trabalhos de pesquisa refinados conforme o quadro dos trabalhos que compõem o referido banco de dados abaixo colacionado:

Descritores	“formas consensuais de solução de conflitos” + “curso de Direito”
Tipo	Mestrado/dissertações: 5 Doutorado/teses: 0
Ano	2018
Grande Área de Conhecimento	Ciências Humanas
Área de Conhecimento e Avaliação	Educação
Área de Concentração	EDUCAÇÃO (4); Educação (1)
Nome do Programa	Educação

Fonte: disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 12/12/2019, revisitado em 12/06/2020 e 11/03/2021.

Apesar da inexistência de quaisquer pesquisas na delimitação proposta pela pesquisadora, do resultado acima, após leitura prévia do título e resumo, constatou-se que os mesmos não guardam quaisquer relações com o tema objeto da presente pesquisa.

Acerca deste resultado importa esclarecer que as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito foram aprovadas no ano de 2018, quando se iniciou as discussões acerca da problemática de como as instituições superiores iriam inserir as chamadas “liberdades” e as formas consensuais de solução de conflitos (mediação/conciliação) através do desenvolvimento da dialogicidade das partes para promover a emancipação

humana. Em que pese já contarem com quase dois anos de aprovação, muito pouco se ouviu falar e se encontra escrito sobre o tema.

A problemática da presente dissertação foi delineada exatamente em analisar como e se a inserção das formas consensuais de resolução de conflitos no currículo do curso de direito, pode promover autonomia e emancipação das pessoas na sociedade. Para tanto, trouxemos como hipóteses: a) A inserção obrigatória de também ensinar a cultura da paz trazida pelas novas DCN's, poderia ser interpretada como significativo avanço em matéria educacional jurídica, visão e de construção de mundo, levando em conta que o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades, promove a emancipação humana; e b) A mediação/conciliação como uma prática educativa em espaço informal, ensina os indivíduos a resolver seus próprios problemas de forma dialogada, sem interferência de terceiros, resguardando e exercendo seus direitos.

A universidade deve cumprir com a sua função social e contribuir para que os cidadãos sejam emancipados, e possam fazer uso da mediação, por exemplo, como uma ferramenta resolverem seus próprios conflitos, causando impacto na sociedade, inclusive econômico, já que vislumbra a resolução dos problemas fora do judiciário, refletindo na redução de servidores públicos nesse órgão.

Santos (2008, p. 252) afirma que alguns críticos dizem que a sociedade brasileira mal está se recuperando das ações afirmativas nas universidades públicas e já tem que começar a pensar em algo novo. É função da universidade justamente fazer isso. O que enfim se espera da universidade? Sabemos que ela foi inventada para estar à frente da sociedade, para construir a cultura, para ser vanguarda na história.

Nesse íterim, esta pesquisa trouxe como objetivo geral investigar como que a inserção das formas consensuais de resolução de conflitos pode promover a autonomia e a emancipação das pessoas, em uma perspectiva de prática educativa, desdobrando-o nos seguintes objetivos específicos: a) investigar se os procedimentos consensuais de resolução de conflitos contribuem para a emancipação e autonomia das pessoas que participam deles; b) analisar como os procedimentos consensuais de resolução de conflitos podem ser trabalhados ao longo do curso de Direito; c) investigar as motivações e oportunidades relacionadas a processos educativos contidas nas novas DCN's de direito; d) analisar as novas DCN's sob a ótica do Direito Educativo, bem como o curso de

Direito como ambiente para implantação de políticas públicas de educação emancipatória.

O tema escolhido nessa pesquisa encontra relevância na medida em que os debates para a construção das novas DCN's do curso de Direito se prolongaram por aproximadamente por cinco anos até serem aprovadas, em 04 de outubro de 2018, através do Parecer CNE/CES nº 635, as novas DCN's dos cursos de graduação em Direito, determinando a inserção na grade curricular da graduação do curso de Direito das formas consensuais de solução de conflitos, quais sejam: mediação e conciliação.

Apesar de já haver previsão jurídica na Constituição da República de 1988 para resolver os conflitos de maneira consensual no ordenamento jurídico brasileiro, as diretrizes curriculares da graduação do curso de Direito não eram impositivas nesse sentido, bem como também não havia a liberdade de escolhas de disciplinas mais adequadas e contextualizadas com a região em que o discente estava inserido.

Busca-se com a liberdade de escolha retro discutida atrelada a inserção de disciplinas e práticas das formas consensuais de solução de conflitos na vida acadêmica, o desenvolvimento enquanto cidadão propiciando a emancipação humana do discente através da dialogicidade, valorizando a autonomia das pessoas.

A análise das novas DCN's do curso de graduação em Direito sob a ótica do Direito Educativo, que para muitos se trata de tema novo, contribuirá para a disseminação do termo e seus conceitos, além de contribuir para o aperfeiçoamento do Direito enquanto ferramenta educativa, aumentando o diálogo entre as áreas, e promovendo o aprofundamento dos estudos de mediação no âmbito da educação.

Justifica-se ainda a escolha do tema diante da experiência pessoal dessa pesquisadora que na condição de docente nos cursos de graduação, dentre eles Direito, ministrando disciplinas como Direitos Humanos, está encantada com as descobertas ao longo da pesquisa e com os resultados alcançados ao final dela, os quais serão utilizados em sala de aula encaminhando os discentes às reflexões aqui colhidas.

Quanto ao caminho metodológico percorrido, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo explica Minayo (2007, p. 21), trabalha com o universo

de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando que a pesquisa teve como objetivo investigar como a inserção das formas consensuais de resolução de conflitos pode promover a autonomia e a emancipação das pessoas, a realização da pesquisa qualitativa, com o uso da metodologia de revisão de literatura recorrente e de cunho documental, onde através do estudo das percepções das opiniões e das interpretações, deu credibilidade às conclusões alcançadas, dando importância ao singular, partindo do estado do conhecimento, contando com o que já se conhecia acerca das formas consensuais de resolução de conflitos, bem como das normas que estabeleciam essas práticas no âmbito jurídico, para então evoluir para os processos de autonomia e emancipação.

Do ponto de vista da classificação da pesquisa, no entendimento de Gil (2002), temos que quanto à sua natureza, a presente pesquisa é classificada como básica, pois gerou conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, a qual procurou responder a questões muito particulares, se ocupando das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado (MINAYO, 2007, p. 21). Esta forma de abordagem considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Portanto, não requereu o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Quanto ao objetivo, é classificada como pesquisa exploratória, que no ensinamento de Gil (2002, p. 41), desenvolveu ideias com pontos de vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores, conduzindo a procedimentos relativamente sistemáticos para a obtenção de observações empíricas, bem como para a identificação das relações entre os fenômenos estudados.

Este tipo de pesquisa proporcionou maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito possibilitando a construção e análise das

hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico, motivo pelo qual o procedimento técnico adotado é o da pesquisa bibliográfica, que foi desenvolvida segundo Gil (2002, p. 44), com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, em que pese podendo ser ela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, que na presente pesquisa teve como base os livros de leitura corrente de obras literárias, bem como de publicações periódicas em revistas de referência, e ainda utilizando-se como referência as extrações em pesquisas na base nacional de dissertações e teses da Capes. Ainda, segundo o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Ademais, a revisão de literatura/pesquisa bibliográfica contribuiu para obter informações sobre a situação atual do tema e problema pesquisado, conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados, e verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

Destaque-se que a amostra foi delimitada nas Resoluções n.º 09/2014 e 05/2018, e no Parecer 635/2018, os quais tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, bem como na discussão da literatura dos últimos 06 anos, revisando o tema objeto desta pesquisa. Contudo, afirma Minayo (2007, p. 48) a ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo, justificando que *“isto se deve ao fato de que o ‘universo’ em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes.”* Por isso, a pesquisa percorreu materiais impressos e digitais, objetivando atingir o maior campus possível.

A técnica utilizada foi a voltada para a busca de dados secundários, ou seja, na argumentação de Minayo (2007, p. 49), aquela praticada através de acervos já existentes, tais como documentos, banco de dados e literatura. Nesse sentido foram analisados os documentos encartados no Parecer 635/2018, Resolução 05/2018 e Resolução 09/2014. Já quanto aos autores, foram exploradas inúmeras obras que tratam do tema de pesquisa, destacando-se Rodrigues (2020), Icohamama (2020), Pugliesi (2014), Grinover (2008), Moraes

(2007), Cintra (2006), Bavaresco (2006), Sales (2014), Moore (1998), Savater (1998), Barbosa (2015), Bauman (2016), Freire (2009), Freire (1989), Morin (2011), Santos (2009), Sarlet (2012), Rosenberg (2006), Zehr (2008 e 2015), e Boneti (2018), dentre outros que forma agregados ao longo da pesquisa.

Após a identificação dos documentos e das literaturas, iniciou-se o procedimento adotado para coleta de dados que foi o de fichamento da revisão bibliográfica e documentação direta. De posse do material bibliográfico tido como suficiente, o pesquisador passou a leitura e fichamento, cujos objetivos, Gil (2002, p. 84) afirma que são os de identificar as informações e os dados constantes do material impresso ou digital; estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; e analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Necessário ainda tratar dos procedimentos de análise, os quais segundo Minayo (2007, p. 49) dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição, alertando que esses procedimentos devem ser descritos minuciosamente, deixando transparente o processo de interpretação que foi adotado pelo pesquisador. Nesse sentido, utilizou-se a análise de conteúdo como procedimento para interpretar as informações coletadas, a qual é definida por Bardin (1979, p. 42) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para análise e interpretação dos dados dentro da técnica de análise de conteúdo, o caminho escolhido foi o da análise categorial. Esse tipo de análise, ensina Bardin (1979, p. 43), permite a classificação e o agrupamento das informações segundo seus significados. Na pesquisa, o critério utilizado para a categorização das informações foi o tema manifesto no conteúdo da análise documental e revisão bibliográfica.

O processo de análise de conteúdo foi dividido em fases, seguindo as orientações de Bardin (1979, p. 95) tendo sido estas pontuadas em três momentos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para a análise dos dados seguindo as fases propostas por Bardin (1979, p. 95), após a coleta das informações, os fichamentos foram transcritos e organizados separadamente por assunto principal. Em relação à escolha do corpus de análise foram considerados os documentos oficiais referente às DCN's do curso de Direito e as literaturas. Oliveira D. (2003, p. 571) refere que na etapa de pré-análise, são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita, isso consiste num processo de preparação dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que contribuirão na fundamentação da interpretação final. Posteriormente, foi realizado o momento de pré-análise em que o tratamento das informações seguiu com uma leitura flutuante para imersão profunda nas informações coletadas e elaboração de uma primeira organização dos capítulos, para conduzir a interpretação dos dados que foram analisados. Ao término da primeira fase, começou a exploração do material, que constituiu, segundo Oliveira E. (2003, p. 7), na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Por meio de recortes no texto dos documentos e das literaturas, tornaram-se unidades de registros parágrafos com palavras chaves que fazem alusão à inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em Direito. Após as categorias iniciais, foram estudadas as formas consensuais de solução de conflitos e DCN's no curso de Direito, que foram novamente reagrupadas. Nesse momento, foi observado a emergência de mais dois temas relacionados. Os temas manifestos formaram outras duas categorias temáticas: emancipação e autonomia. Os conteúdos manifestos nas categorias emergentes ajudaram a responder os objetivos propostos pela pesquisa. Destarte, delineou-se assim, quatro categorias temáticas, sendo duas construídas *a priori* e duas emergentes. Não obstante, para a análise das informações, optou-se por uma discussão, conjunta de todas as categorias, visto que, para analisar a inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em Direito foi necessário considerar um processo dinâmico.

A partir dessa pesquisa foi possível encontrar um espaço dentro do direito que promova uma educação emancipatória, no sentido de que o Direito pode ser aplicado na busca de oferecer uma resposta educativa aos conflitos, equipando

as pessoas com habilidades para discutirem suas controvérsias de forma mais afastada do Estado formal.

Com este intuito, o caminho percorrido na dissertação está organizado com a seguinte estruturação: no **capítulo 1**, abordamos as novas DCN's do curso de Direito, tendo como objetivo do capítulo analisar as novas DCN's sob a ótica do Direito Educativo e investigar as motivações e oportunidades relacionadas a processos educativos contidas nas novas DCN's de Direito, trazendo como eixos norteadores: Direito educativo e o direito à educação sob os olhares da Declaração Universal dos Direitos Humanos; a implantação dos direitos humanos através da recepção da DUDH pela Constituição da República; a implementação das políticas públicas nacionais em direitos humanos e direito à educação; o ensino para a Cultura de Paz; e a análise das políticas públicas para educação em direitos humanos.

O **capítulo 2**, intitulado “Formas consensuais de resolução de conflitos: mediação e conciliação”, tem como objetivo pesquisar os conceitos e identificar como os procedimentos consensuais de resolução de conflitos podem ser trabalhados ao longo do curso de Direito. Para tanto, o trabalho foi construído em itens, sendo: sociedade e direito: contextualização dos conflitos; formas de resolução de conflitos; a mediação como instrumento para pacificação social através de implantação de políticas públicas; e a dialética e transversalidade da mediação como práticas colaborativas de acesso à justiça.

No **capítulo 3**, analisou-se a mediação e a conciliação, enquanto práticas educativas, como oportunidades de emancipação e autonomia, com objetivo de investigar as relações entre a mediação/conciliação com a emancipação e a autonomia das partes para resolverem seus conflitos, de forma desvinculada do Poder Judiciário. Este eixo foi dividido em subitens, sendo: a função social da Educação: reconstrução crítica do conhecimento e do pensamento; do ensinar ao compreender: a importância da formação humanística na prática educativa; a mediação como instrumento de políticas públicas para promoção da dialogicidade nas práticas educativas; e a comunicação não-violenta: a mediação e as estratégias baseadas nos estudos de Marshall B. Rosenberg para desenvolver e aperfeiçoar as técnicas para cultura de paz.

Busca-se contribuir com o resultado da presente pesquisa para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, emancipado, autônomo e acima de

tudo, mais humano, construtor de uma Cultura de Paz fundada na máxima de que, pela Educação, os cidadãos podem transformar o mundo em que vivem, e empoderados pela autonomia advinda da prática do diálogo e do sentimento de empatia desenvolvidos pela mediação/conciliação, possam resolver seus conflitos por si próprios.

Por fim, insta esclarecer que a presente pesquisa procurou atender ao objeto desse trabalho que é demonstrar que, de fato, a inserção das formas consensuais de resolução de conflitos trazidas pelas novas DCN's do curso de Direito, ao serem introduzidas no currículo do curso, seja como disciplina específica, seja de forma transversal, possibilitam a formação baseada no diálogo, na empatia, no empoderamento das partes, preparando operadores do direito que irão replicar esse conhecimento adquirido na escola para a sociedade em que estão inseridos e a partir daí contribuirão ativamente para a construção de cidadãos autônomos e emancipados, verdadeiros seres humanos.

1. O Direito como ambiente para implantação de Políticas Públicas de educação emancipatória através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais

O objetivo do presente capítulo é analisar as novas DCN's sob a ótica do Direito Educativo e investigar as motivações e oportunidades relacionadas a processos educativos contidas nas novas DCN's de Direito como ambiente para implantação de políticas públicas de educação emancipatória.

Para compreender o tema proposto e atingir o objetivo deste capítulo, inicialmente se faz necessário conhecer o Direito Educativo e sua relação com o direito à educação.

1.1 Direito educativo e o direito à educação sob os olhares da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Claude (2005, p. 37), introduz seu artigo ressaltando a importância da educação, valorando-a justamente por considerá-la valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

Nesse sentido, importante o esclarecimento proposto por Ramírez (apud GIGOSKI, QUINTO e PACHECO, 2017, p. 116) conceituando o Direito Educativo, como um ramo do Direito Público, não podendo ser confundido com o direito à educação, ou seja, o direito que o indivíduo tem de participar de um processo educativo ou educacional o qual é consagrado como direito humano fundamental.

Fensterseifer e Cadoná (2019, p. 233), ressaltam que o Direito Educativo não pode ser confundido com o direito de educação, pois é algo que deriva do exercício daquele direito, que regulamenta o gozo do direito à educação.

O Direito Educativo deve gerar a convicção de que a educação deve ser considerada uma questão de alta prioridade, portanto esforço de todos os povos para gerar sistemas educacionais de qualidade e professores bem treinados

para superar as conjunturas políticas, econômico e histórico (ALONSO, 2018, p. 27).

Esta concepção é compartilhada por Fensterseifer e Batistti (2019, p. 40), acrescentado que se partindo do entendimento de que o Direito Educativo é uma disciplina do Direito, podemos afirmar que ela consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis.

É esse processo educacional que defende Souza (2010, p. 9), o qual se pauta na transmissão de valores e experiências, que perpassa as gerações e nos permitem viver em harmonia e com interação social. E através do Direito Educativo estudamos as normas e legislações postas analisando sua aplicabilidade e eficácia na educação.

Fensterseifer e Cadoná (2019, p. 230), destacam a importância dos debates acerca do Direito Educativo e suas reflexões sobre a cultura de paz em um contexto globalizado, que são de extrema relevância para a formação do cidadão e cidadãos inseridos e atuantes na comunidade e com habilidades para transformá-lo. Reforçando que o objetivo principal do Direito Educativo é o de promover o pensamento crítico para que possamos mudar o que podemos mudar e reconhecer os pontos a serem repensados.

Soria Verdera (2014, p. 18) ao expor sua visão sobre o direito educativo no sentido de direito à educação, afirma que este é o principal dos direitos que integram os direitos humanos, porque legitima o direito através da escola e ao mesmo tempo produz a formação das normas de convivência em cada uma das escolas, fundamentando essas normas nos valores da Cultura de Paz.

Fensterseifer e Batistti (2019, p. 42), destacam que pertencem concomitantemente o Direito Educativo à área pedagógica, deve reunir diversos conhecimentos para formar um conjunto de estratégias que promovam o desenvolvimento social por meio da educação.

Nesse sentido, acrescenta Pacheco (2018, p. 183) que se conceitua como um processo de socialização dos indivíduos, que se dá em todos os momentos da vida, do nascimento à morte. Ela acontece em qualquer espaço de um território desde que haja intencionalidade e mediação. Assim compreende-se a educação por um processo permanente de aprendizagem, mediatizado pelo

meio, pelas relações, pelos acontecimentos e pelo amadurecimento do interno do indivíduo.

Téllez e Lopes (2020, p. 16-17) discorrem acerca do direito à educação, confirmando que o mesmo corresponde a segunda geração dos direitos humanos, acrescentado que, são o resultado das obrigações substantivas do Estado por meio de seus diversos poderes, em particular do Poder Executivo, sendo responsável e incumbido de viabilizar esse benefício, estando apenas vinculado ao ensino fundamental que inclui o ensino fundamental: pré-escolar, fundamental e médio. ou seus equivalentes. Os seguintes níveis educacionais estão sujeitos à visão e força econômica de cada estado membro.

Acrescentam ainda, Téllez e Lopes (2020, p. 42), em suas considerações acerca do direito à educação consagrando-o como um direito humano previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o Direito à Educação é um Direito Humano, está fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, contribui para a geração de oportunidades de desenvolvimento e compreensão humana. Entretanto, o Direito à Educação é o quadro normativo em vigor no campo jurídico-educacional, baseado em direitos e deveres específicos de uma comunidade educativa constituída pela escola, pela sociedade, pelos pais e pelo Estado.

A DUDH, proclamada em 1948 já trazia em seu preâmbulo a máxima que, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a ser atingido por todos indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo-a sempre em mente, se esforcem, pelo ensino e pela educação, no sentido de promover o respeito a esses direitos e liberdades e, por meio de medidas progressivas de ordem nacional e internacional, de assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre as populações dos próprios Estados-Membros como entre as dos territórios sob sua jurisdição.

Reforçando no artigo 26 da DUDH, a forma como será ofertada essa educação e os requisitos mínimos necessários à sua promoção, devem atender a determinados requisitos, sendo,

(1) Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, Pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica - como a educação superior, está baseada no mérito.

(2) A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

(3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos.

Claude (2005, p. 37) ao publicar artigo sobre o direito educativo fazendo uma análise minuciosa sobre o artigo 26 da DUDH, afirma que, ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores. Com esse espírito, o Artigo 26 estabelece uma série de metas educacionais, analisadas aqui juntamente com a discussão que focaliza a educação para os direitos humanos à luz desse artigo.

Afirma ainda referido autor que, quanto a sua formulação, o direito à educação, os idealizadores da DUDH se deram conta de que a mesma não é neutra em matéria de valores, destacando que, foi pela tese de Alexandr Pavlov, da União Soviética, argumentou que “a educação de jovens dentro de um espírito de ódio e intolerância” havia sido um dos fatores fundamentais no desenvolvimento do fascismo e do nazismo. Assim, em sua redação final, o Artigo 26 incorporou o ponto de vista de Pavlov quanto ao fato de a educação ter objetivos políticos inevitáveis, mas ignorou seus conceitos ideologicamente rígidos, substituindo-os por diversas metas positivas. Por isso, o Artigo 26, em sua seção mais controversa, determina que o direito à educação deve se vincular a três objetivos específicos: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz. (CLAUDE, 2005, p. 39).

Procurando esclarecer os três objetivos específicos do artigo 26 da DUDH, Claude (2005), trouxe ao debate os principais conceitos desses objetivos. Ao discorrer sobre o primeiro objetivo: pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais, analisou que,

Embora seja abstrata, essa interessante noção de desenvolvimento pleno da personalidade é importante por ser um fio temático que percorre toda a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Seu significado na consolidação de um conceito holístico da natureza humana – de seres essencialmente livres, social e potencialmente instruídos e capazes de participar de tomadas de decisão fundamentais – é amparado por sua reiteração em diversos pontos:

- O Artigo 22 diz que toda pessoa tem direitos sociais, econômicos e culturais “indispensáveis [...] ao livre desenvolvimento de sua personalidade”.
- O Artigo 26 consagra um direito à educação e afirma: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”.
- O Artigo 29 reafirma a visão holística dos direitos humanos ao estabelecer: “Toda pessoa tem deveres perante a comunidade, onde – e somente onde – é possível o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade”. (CLAUDE, 2005, p. 39-40).

Em análise do segundo objetivo: promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos, faz referência ao próprio artigo 26, destacando que, o artigo 26 requer que a educação “promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]”. Essa ideia foi inicialmente formulada de outro modo. O professor René Cassin, prestigiado delegado francês e vice-presidente da Comissão de Direitos Humanos, conseguiu apoio para declarar que um dos objetivos da educação deveria incluir “o combate à intolerância e ao ódio contra outras nações e contra grupos raciais e religiosos de qualquer lugar”. (CLAUDE, 2005, p. 41-42).

Por fim, ao analisar o terceiro objetivo: incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz, observou que o artigo 26 diz que a educação deve apoiar “as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” destacando que nas considerações finais da própria DUDH, diante da Assembleia, essa posição tomou destaque. (CLAUDE, 2005, p. 42).

Foram esses objetivos específicos que deram origem as diretrizes educacionais do artigo 26, e com o uso dessa estrutura tripartite, hoje nos é permitido observar exemplos na atual educação para os direitos humanos, sendo possível reconhecer nelas cada um desses distintos objetivos.

E foi assim, com estes objetivos específicos que em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral adotou e proclamou solenemente a Declaração

Universal dos Direitos Humanos, a qual é referência e norte de todas as legislações mundiais sobre os direitos humanos.

Em nota introdutória do Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013, p. 11), o MEC declara que os Direitos Humanos são aqueles direitos que a pessoa possui pelo simples fato de ser uma pessoa humana, dada a sua importância de existência, tais como direito à vida, à educação, entre outros. Enxerga nos Direitos Humanos a possibilidade de transformação da realidade diante de tantas disparidades sociais, ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e pela coisificação das pessoas são tangíveis, a cultura e a educação em Direitos Humanos pode configurar-se como possibilidade para transformar essa realidade.

Com essas considerações a DUDH assegura a todo cidadão tem direito à educação, e que ele é capaz de reconhecer a si próprio como agente ativo e reflexivo protagonista das mudanças sociais e culturais necessárias para construção de uma democracia.

1.2 A implantação dos direitos humanos através da recepção da DUDH pela Constituição da República

A Constituição da República Federativa do Brasil tendo recepcionado a Declaração Universal dos Direitos Humanos em sua integralidade, e atualmente em redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, traz previsão ao direito à educação estando inserido dentre os direitos sociais, preconizando no artigo 6º que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta **Constituição**.

Nossa Carta Magna, didaticamente preocupou-se em determinar quais assuntos relacionados a educação tem competência privativa da União e quais tem competência concorrente entre União Estados e Distrito Federal. Nas competências privativas da União determinou através do artigo 22, inciso XXIV, que cabe a esta legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Já para legislar sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa,

desenvolvimento e inovação, determinou através do artigo 24, inciso IX, que esta competência é concorrente entre União, Estados e Distrito Federal.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação no artigo 205, restando incontroverso que é dever do Estado proporcionar acesso à educação para todos. No artigo 205, conclama que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse artigo podemos extrair que a educação é um direito de todos, um dever do Estado, um dever da família, e que deve ser promovida por todos, incluindo aqui a sociedade. Nesse artigo, na parte final, é possível reconhecer os três objetivos específicos determinados pelo artigo 26 da DUDH: pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparo do cidadão para o pleno exercício da cidadania e seu preparo para o mercado de trabalho através de investimentos em sua qualificação.

A nossa Carta Maior, a Constituição Federal estabeleceu no artigo 205 os três aspectos que devem ser assegurados no perfil do egresso do sistema educacional brasileiro: desenvolvimento integral como ser humano; preparo para o exercício da cidadania; e qualificação para o trabalho (RODRIGUES, 2020, p. 54).

Nos artigos 208 e 214 de CF estão estabelecidos os mecanismos através dos quais se pretende garantir esse direito à Educação. O artigo 208, determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Declara ainda que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, que o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, competindo ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Pela redação do artigo 208, tem-se que está assegurado a todo cidadão o ensino gratuito, a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, sendo cumprido preferencialmente na rede regular de ensino, e a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 05 (cinco) anos de idade.

Já ao artigo 214 da Constituição Federal ficou o encargo dar as diretrizes para a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), através do qual serão determinadas as diretrizes nacionais da educação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, devendo conduzir a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nesse contexto, a Carta Republicana trouxe no título que trata da Ordem Social, capítulo dedicado a Educação, no qual o legislador estabeleceu que a educação possui compromisso com o desenvolvimento integral da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho através do artigo 205 já debatido.

Esses direitos são garantidos aos cidadãos através da elaboração e operacionalização de políticas públicas.

1.3 Implementação das Políticas Públicas Nacionais em direitos humanos e direito à educação através da inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais criadas nos termos do artigo 22, inciso XXIV da Constituição da República são exemplos de elaboração de

políticas públicas para a educação, pois tratam-se de orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas instituições de ensino superior na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos (RODRIGUES, 2020, p. 24).

As instituições de ensino devem seguir diretrizes curriculares nacionais descritas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), direcionando para a educação em Direitos Humanos, preocupando-se também com a formação da personalidade e do caráter das pessoas.

De acordo com o MEC (2013), a educação em Direitos Humanos enquanto proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional através da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), tendo sido posteriormente criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no ano de 2003, o qual foi criado em resposta à uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004). Acrescentando ainda que é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas no âmbito da Educação em Direitos Humanos com o propósito de nortear a formação de sujeitos de direitos, voltados para os reais compromissos sociais. (MEC, 2013, p. 11).

Objetivando garantir a legitimidade da Educação em Direitos Humanos, em 2010 deixa de ser apenas uma ideia no papel e passa a ser legítima com a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 8/2012 e da Resolução n.º 1/2012, estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as quais passaram a orientar acerca da funcionalidade e da prática da EDH em todos os níveis da educação do país.

Sem desmerecer os demais artigos da Resolução n.º 1/2012, se pede vênha para colacionar os artigos 1º, 2º e 4º, os quais trazem em seu bojo a essência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de

promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Com a criação e aprovação dessas políticas públicas, o Brasil efetivamente formaliza a recepção das normas internacionais compondo a legislação infraconstitucional, passando as mesmas a fazerem parte do ordenamento jurídico interno do país.

O artigo 5º da Resolução n.º 1/2012, define o objetivo central da Educação em Direitos Humanos, sendo este a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. Por este objetivo deverão se orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos, cabendo aos Conselhos de Educação definir estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Sob esses fundamentos, nos artigos 6º e 7º é atribuído as instituições de ensino a responsabilidade pela criação de espaços multiculturais e interdisciplinares que possibilitem a educação em Direitos Humanos. Através da

adequação do PPC, incluindo a matéria em forma de disciplina curricular ou atividades extracurriculares que propiciem aos sujeitos uma formação para a vida e para a convivência em sociedade, afirmando que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Já no tocante a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, conforme determina o artigo 7, está poderá ocorrer das seguintes formas: pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Ademais, o parágrafo único do referido artigo, ressalva que outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Para que isto seja possível, as DNEDH sustentam que a educação em Direitos Humanos deve se sustentar em 06 (seis) princípios norteadores: dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade e sustentabilidade, os quais foram sintetizados a partir do excerto do artigo 3º da Resolução n.º 1/2012,

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Por fim, a Resolução nº 1/2012, ainda estabelece quais são as obrigações dos sistemas de ensino e instituições de pesquisa, destinado dos artigos específicos para tratar dos compromissos das instituições de educação superior, estabelecendo no artigo 10 que os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

No artigo 11, normatiza que os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Já no artigo 12, determina que as Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Partindo dessas premissas, o curso de graduação em Direito, atende à esses requisitos através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do próprio curso, as quais trouxeram em seu texto significativas alterações em relação às Diretrizes anteriores (CNE/CES nº 09/2004), objetivando cumprir com as políticas públicas para Educação em Direitos Humanos.

Dentre as novidades, reside a inserção obrigatória de também ensinar para a Cultura de Paz, sob os comandos da solução consensual de conflitos e da cultura do diálogo, representando, neste aspecto, significativo avanço em matéria educacional jurídica, visão e construção de mundo, pois essa forma de resolução de conflitos pode ser melhor trabalhada nas escolas, ensinando desde cedo uma forma mais interessante das pessoas resolverem seus conflitos.

1.4 A inserção pelas DCN's de também ensinar para a Cultura de Paz sob os comandos da solução consensual de conflitos e da cultura do diálogo

Considerando a inserção obrigatória de também ensinar para a Cultura de Paz, como ensinar os indivíduos que, na sua grande maioria, se quer tem noção de cidadania?

Em resposta a este questionamento, muito nos conforta as lições de Boneti (2018) ao trazer a discussão as políticas públicas e a reconfiguração da noção de cidadania:

A noção de cidadania, nos dias atuais, também tem ocupado espaços nas justificativas das ações de promoção da desigualdade social. Essa noção, contudo, varia dependendo do momento histórico e ainda vem sendo utilizada na elaboração do discurso que o grupo dominante deseja produzir (BONETI, 2018, p. 96).

E acrescenta que a noção de cidadania se transforma de condição para os direitos e deveres para participar da sociedade civil (organizada) (BONETI, 2018, p. 97).

Nesse sentido, Belli (2010, p. 5), conceitua cidadania como um aprendizado constante, durante a vida, começando ainda criança. Ser cidadão é ter consciência de que os espaços públicos são seus, mas também de outras pessoas que gostam de vê-los limpos e bem tratados.

No entanto, nos alertam Fischman e Haas (2012) acerca da relação entre cidadania e democracia, afirmando que é inevitável desafiar as identidades dos estudantes em qualquer forma de educação porque as práticas político-pedagógicas de educação em cidadania requerem uma visão de qual tipo de subjetividade é desejada, bem como do que é inaceitável. Esta visão de práticas desejadas e indesejadas de cidadania, (...), é um produto da mentalidade incorporada, compreensões tanto automáticas e inconscientes como pensamento consciente. Estes processos mentais não são nem bons nem ruins em si e por si; ao contrário, é a maneira normal e realista pela qual os humanos tomam decisões. Assim, a visão, o currículo e a prática relacionada à educação em cidadania não conseguem mais do que gerir as tensões em constante evolução entre princípios democráticos de igualitarismo e as múltiplas desigualdades da realidade vivida no dia a dia. Para fazê-lo de forma efetiva, a gestão pedagógica da educação em cidadania deve se preocupar tanto com os aspectos de pensamento e compreensão conscientes como inconscientes.

Arendt (1993) nos acalenta com sua visão otimista acerca da relação entre educação e cidadania:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos. E educação [...] é onde decidimos se amamos nossas crianças

o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, nem arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1993, p. 196).

Locohama (2020, p. 45), afirma que o ensino jurídico tem sido objeto de discussões incessantes no Brasil, com momentos históricos visíveis desde a sua criação. Alguns pontos pedagógicos, como o aspecto didático, sempre foram alvo de críticas, com reclamações sobre condutas de professores e de alunos desde os primeiros cursos.

Nesse sentido, é com a implementação de políticas públicas para educação na forma das DCN's que se busca orientar as instituições de ensino para a formação mínima do cidadão e através da educação potencializar o sujeito como cidadão de direitos e deveres para atingir a sua plenitude como pessoa humana.

Ensina Rodrigues (2020, p. 252), que a reforma das DCN's do curso de Direito, deu-se a partir de três premissas norteadoras:

- a) o reconhecimento de que o Brasil é um país amplo, com uma extrema diversidade, mas que necessita manter padrões mínimos de qualidade na formação de seus profissionais;
- b) a necessidade de garantir autonomia para que os cursos fixem seus próprios parâmetros específicos; e
- c) Por fim, a premissa de que é necessário conferir espaço para que os cursos possam inovar em sua formação, com o objetivo de atender às céleres mudanças sociais típicas da sociedade hodierna.

Por meio desses pressupostos, surgiram problemas para a elaboração de uma diretriz geral que pudesse orientar a elaboração dos cursos jurídicos de todo o Brasil. Afinal, como garantir o padrão mínimo de qualidade, oferecendo liberdade e autonomia para os cursos, incentivando a inovação, mas sem engessar com uma forma de se atuar?

As hipóteses que dão fundamento as possíveis respostas a este questionamento encontram-se constituídas na construção de um conceito de políticas públicas.

Agum, Riscado e Menezes (2015), ao revisarem os conceitos de políticas públicas nos revelam que a mesma tem origem nos Estados Unidos da América

e foi em 1936, através de Harold Dwight Lasswell que se apresentou pela primeira vez a expressão análise de Política Pública, trazendo para o debate o conceito de *Policy Makers*, entendido como a criação de um meio racional de estruturas que pudesse satisfazer as necessidades próprias dos tomadores de decisão. Para isso seria preciso a criação de um arcabouço teórico prático com a finalidade de dar suporte às ações que deveriam ser racionais, embasadas em um conjunto de informações a respeito do assunto a ser fruto da ação política. (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 14).

Assim, temos que os *Policy Makers* (decisores políticos) são os indivíduos responsáveis pela criação dessas políticas públicas.

Boneti (2018, p. 18) conceitua políticas públicas afirmando que, é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.

Nos alertam Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 15) que essas políticas públicas sempre vêm acompanhadas de uma série de fatores, questões e grupos que deem ser observados para um estudo, e que na visão de David Easton, pode-se afirmar que essas políticas públicas sofrem influência direta de grupos de interesse.

Avançando nos estudos acerca dos conceitos de políticas públicas apresentados por Agum, Riscado e Menezes (2015) podemos compreender que esse conceito foi sendo ressignificado ao longo do tempo, pois uma política alguma coisa, mas também quanto este decide não fazer nada diante de um problema, mesmo assim inerte, está criando uma política pública.

Souza (2006) afirma que não seria possível ter uma única definição para políticas públicas, e por isso traz as definições de alguns estudiosos objetivando construir, após, uma síntese da coleta,

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de

Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Do excerto, conclui Souza (2006, p. 26), pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Outro aspecto importante a ser lembrado e que nos esclarece Boneti (2018), é em relação ao que vem a ser uma política pública e como ela se constitui, diz respeito ao seu caráter de futuro,

Se cabe ao Estado o gerenciamento das demandas e dos interesses dos diversos agentes sociais, isto se faz por meio de um conjunto de ações de investimentos e/ou regulação, numa perspectiva de futuro. Isto é, entende-se como uma política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto delas, tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo. (BONETI, 2018, p. 19).

Essas considerações epistemológicas sobre as políticas públicas descritas por Boneti (2018, p. 42), fazem referência a um dos exemplos da lógica utilizada pelas políticas públicas em relação à distribuição equitativa do conhecimento, diz respeito ao papel das políticas educacionais e/ou da instituição escolar. A discussão sobre o papel da homogeneização na instituição escolar está bastante esgotada na área da Pedagogia e da política educacional, mas necessário se faz resgatá-la porque se entende que ela, nesta análise, apresenta-se com uma feição ampliada. A homogeneização é utilizada como parâmetro e como meta, na instituição escolar, pelas políticas públicas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica de produção.

Afinal, uma política pública para ser implementada passa por fases e processos sociais, ser precedida de debates com a sociedade, a exemplo das audiências públicas onde o Estado coloca o tema em pauta e convoca a sociedade a se fazer ouvir, participando diretamente da construção de um ato do Estado que irá refletir transformando a vida daquela comunidade.

Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16), resguardando-se ao risco de emitirem um conceito por demais simplista, resumem política pública como sendo, o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente).

Esses autores nos provocam a refletir acerca da complexidade de entendimento do que seria uma política pública, forçando-nos a enxergar que nem todo problema social será revertido em uma política pública, pois em algumas vezes a hipótese proposta no problema trazido nem sempre terá implicações na sociedade, e é essa classificação em relevância social ou não do tema abordado que irá determinar se o problema encontrado é um problema público ou não.

1.5 Análise das Políticas Públicas para educação em direitos humanos a partir da inserção proposta pelas DCN's

Souza (2006, p. 28), ao discorrer acerca dos modelos de formulação e análise de políticas públicas, destaca os estudos de Theodore Lowi sobre os modelos, afirmando que este desenvolveu a talvez mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima Lowi quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos.

Lowi apud Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 19), apresenta estes formatos indicando a necessidade de reconhecer o tipo de política pública que está em curso, classificando-as em: Regulatória, Distributiva, Redistributiva e Constitutiva), pois o tipo de política irá afetar diretamente o processo político.

Acerca desse assunto, em que pese não ser objeto de aprofundamento desta pesquisa, importante conhecermos cada tipo de política pública. Souza (2006) traz esses conceitos,

O primeiro é o das políticas distributivas, que são decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo.

O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse.

O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento.

O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2006, p. 28).

Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 22) relatam que no artigo *Symbolic and pseudo policies as responses to diffusion of Power*, Gunnel Gustafsson (1983) distingue entre o conhecimento contido para o estabelecimento de uma política pública e a intenção do *policy maker*, e para destaca que as políticas públicas ideais são aquelas que o *policy maker* incorpora enquanto problema público e procura estabelecer parâmetros para sua resolução. No caso das políticas simbólicas, os *policy makers* não manifestam interesse na elaboração, mesmo tendo meios para tal.

Granja e Carneiro (2021, p. 185), relatam que para Bekkers, Fenger e Scholten (2017), o processo de decisão política foca tanto na formulação de políticas para atingir determinados objetivos, quanto na seleção de meios e instrumentos, na formulação de medidas e na utilização de recursos. Para os autores, programas políticos não se sustentam sozinhos, mas geram diferentes processos, que podem ser visualizados por meio do modelo do ciclo de políticas.

E ainda, que de acordo com Secchi (2012, p. 33), o ciclo de políticas pode ser entendido como um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.

Outro ponto importante é compreender a dinâmica do processo em que se cria uma política pública, e para isso muito nos agrada a proposta apresentada por Lindblon de Ciclo da Política Pública nos textos de Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 23-30), de onde extrai-se um entendimento esquematizado de fases e formas de uma política pública, sendo dividida em seis fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública e avaliação.

Na primeira fase, os autores afirmam que para identificar o problema se tem que admitir a ausência de uma conexão, ou a existência de uma inconexão do *status quo* à situação que se tem como ideal (p. 24). Na segunda, a formação da agenda, destacam que apresenta a questão da agenda como um conjunto de temas ou problemas que em determinado momento são colocados ou tidos como importantes (p. 25). Na formulação das alternativas, é considerado o espaço de forças em que as correntes estruturantes de uma política se apresentam com maior clareza. Procurar e formular alternativas é estabelecer o que será abordado ou contemplado dentro de um problema (p. 26). Já ao tomar a decisão de implementar uma política pública acredita-se que houve, no mínimo, um equilíbrio entre as forças existentes no período anterior à tomada de decisão (p. 27). Na implementação da política pública, penúltima fase, os autores citando Rezende (2002), afirmam que nesta implementação os melhores planejamentos são frustrados pelo elemento política e suas complexidades, e as falhas que ocorrem na implementação e na formulação das políticas públicas são os grandes entraves na sua implementação (p. 28). Por fim, a última fase, a da avaliação, é através dela que se é possível avaliar como a política em curso vem se comportando, ela é um indicador desse comportamento (p. 30-31).

Não devemos esquecer que as instituições também têm importante papel no processo de políticas públicas, devendo refutar ideias de políticas públicas que visem atender exclusivamente ao interesse dos tomadores de decisão, e voltar-se ao interesse coletivo, ou pelo menos, tentar atingir o maior número de indivíduos com a implementação criada. Souza (2006) acrescenta que,

Não só a produção desenvolvida dentro da moldura teórica específica da política pública é utilizada nos seus estudos. O debate sobre políticas públicas também tem sido influenciado pelas premissas advindas de outros campos teóricos, em especial do chamado neo-institucionalismo, que enfatiza a importância crucial das instituições/regras para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas (SOUZA, 2006, p. 37).

No entanto, a criação de uma política pública não se dá apenas com a execução de um ciclo como proposta, mas sim, efetivamente com a atuação dos atores no processo de construção dessa política. Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 37-39), afirmar que, no decorrer do desenvolvimento e implementação da política pública um conjunto de atores está presente em seu estabelecimento

e desenvolvimento. Os mais fortes são os que influenciam no conteúdo e rumo da política estabelecida. Podemos notar outros atores de grupos de interesse: os meios de comunicação e os destinatários da política. A representatividade difusa dos ocupantes do legislativo dificulta a identificação de seu interesse, mesmo em se tratando de atores privilegiados.

Nesse sentido, o Parecer 635, de outubro de 2018, que foi homologado em dezembro do mesmo ano sob a forma de Resolução nº 05 do CNE/CES, procurou responder a esta exigência.

Percebe-se que foi por esse motivo que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito expôs com maior clareza os novos rumos que o ensino jurídico universitário brasileiro deverá tomar dentro dos próximos anos, aprofundando-se as mudanças já trazidas em 2004 com a Resolução nº 09 do CNE/CES, já revogada, demonstrando que muito embora a proposta tenha sido importante para trazer um esclarecimento e um aprofundamento das mudanças na formação jurídica nacional, esta não se contrapõe a premissas fundantes da antiga Resolução CNE/CES nº 09 de 2004, mas avança nos seus pressupostos.

Há que se pontuar, ainda, que a Resolução CNE/CES nº 09/2004 dispunha sobre a necessidade de previsão de conteúdos e atividades dentro de três eixos formativos já nomeados como “formação geral”, “formação técnico-jurídica” e “formação prático-profissional”, elegendo áreas de conhecimento e práticas formativas que deveriam constar de cada um deles. A Resolução CNE/CES nº 05/2018, no entanto, desconstrói a ideia de eixos, que foi encampado pelas IES como etapas formativas quase que sucessivas (ainda que a normativa não fizesse uma previsão expressa neste sentido e sempre falasse em eixos interligados).

As novas Diretrizes Curriculares acolhem essas exigências como perspectivas formativas, para que fique clara a possibilidade, senão expectativa, de um desenho curricular que se permita encarar o desenvolvimento dessas perspectivas de forma devidamente integrada dentro de uma mesma unidade formativa. Além do conteúdo, há menção expressa às competências necessárias ao profissional atual. Se a partir da Resolução CNE/CES nº 09/2004 já era impossível pensar em uma formação jurídica completa apenas com a transmissão de conteúdo legislativo, da jurisprudência e da doutrina, hoje a demanda pela capacitação de variadas competências técnicas e

comportamentais se aprofunda com uma lista ainda mais exigente do que aquela já presente na norma revogada.

Nessa perspectiva, as DCN's vêm com um propósito humanístico e social, como bem enfatiza Rodrigues (2020),

É necessário, de um lado, que a todo ser humano sejam propiciados os instrumentos necessários para seu pleno desenvolvimento e, de outro, que adquira a consciência de que se vive em um mundo pautado pela interdependência no qual a cidadania deve ser exercida de forma solidária (RODRIGUES, 2020, p. 55).

Acrescenta ainda que cabe aos cursos de Direito, pelas suas especificidades, serem os promotores dessas ideias, implementando-as de forma transversal (RODRIGUES, 2020, p. 55).

Várias são as propostas contidas na Resolução que pretendem significar inovações. Por exemplo, nitidamente, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 traz enfoque nas novas tecnologias, por exemplo, no artigo 4º, de onde extrai-se que cabe ao curso de graduação em Direito possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica e a possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

No artigo 5º, § 3º, dá vazão a diversificação curricular, com ênfase ao conteúdo do “Direito Cibernético”². E no artigo 6º, § 6º, estabelece a diretrizes, a regulamentação e o planejamento da “prática do processo judicial eletrônico”³.

Pode-se afirmar que esses são mais uns dos pontos positivo das diretrizes, mas sem deixar de lado o enfoque nos direitos humanos, os quais devem servir de guia condutor aos cursos jurídicos (já que numa perspectiva transversal), pois como adverte Zygmunt Bauman (2016, p.84) a tecnologia não

² Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam as seguintes perspectivas formativas:

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

³ Art. 6º Prática jurídica componente curricular obrigatório, indispensável consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

fará avançar a democracia e os direitos humanos para você (nem em seu lugar). É mais provável que ela o liberte de suas responsabilidades de cidadão de fazê-los avançar.

Pode-se identificar nas DCN's dois tipos de exigências que devem se refletir no PPC: as primeiras são exigências formais como, por exemplo, o artigo 2º, incisos I a VIII, onde consta a obrigatoriedade de constar dados como: o perfil do graduando; as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; a prática jurídica; as atividades complementares; o sistema de avaliação; o Trabalho de Curso (TC); o regime acadêmico de oferta; e a duração do curso.

Estes incisos do artigo 2º listam os elementos que deverão constar do PPC, mas não prescreve um conteúdo específico para esses elementos, definindo questões de planejamento para as quais o PPC deve dar uma resposta, qualquer que seja.

Já as segundas exigências, por sua vez, determinam, ao menos em parte, a resposta que deve ser dada a tais dilemas relativos ao planejamento do curso, como é o caso do artigo 5º, incisos I a III, que preconiza que o curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam as seguintes perspectivas formativas.

A primeira perspectiva formativa prevista no inciso I do artigo 5º, diz respeito a formação geral, a qual tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Já a segunda perspectiva formativa prevista no inciso II do artigo 5º, trata da formação técnica-jurídica, que conforme previsto no regramento deve abranger, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre

outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

Por fim, a perspectiva formativa prevista no inciso III do artigo 5º, que trata da formação prático-profissional, cujo objetivo é a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

São esses incisos do artigo 5º, que determinam os conteúdos de cada perspectiva formativa, pré-determina a resposta à pergunta: “o que ensinar?”.

Recepcionando a intenção da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, que implementou a Política Nacional de tratamentos aos conflitos de interesses, o espírito da Lei nº 13.140/2.015, marco regulatório da Mediação no Brasil; e a orientação para a cultura do diálogo da Lei nº 13.105/2015, atual Código de Processo Civil, as novas Diretrizes abordam a temática, em momentos distintos:

No artigo 3º, referindo-se ao perfil do egresso, determina que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das **formas consensuais de composição de conflitos**, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (Destacou-se).

Em seguida, o inciso VI do artigo 4º, dispõem sobre a formação profissional, afirmando que cabe ao curso de graduação em Direito possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a desenvolver a **cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos** (Destacou-se).

No artigo 5º, inciso II, que já mencionamos anteriormente, estão elencadas as perspectivas formativas, dentre as quais destacamos as formas consensuais de solução de conflitos.

Por fim, no artigo 6º, § 6º, mencionando a Prática Jurídica, referida normativa declara que aquela é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização, acrescentando no parágrafo 6º que estas práticas jurídicas devem incluir práticas de resolução consensual de conflitos.

Nesse íterim, ao prever o ensino de práticas de resolução de conflitos e a consequente (assim se espera) disseminação da Cultura de Paz em quatro artigos distintos (artigos 3º; 4º, VI; 5º, II; e 6º, § 6º), com ênfase no perfil do egresso, formação profissional, perspectivas formativas e prática jurídica, as novas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito não só ratificaram as leis anteriores, mas apontam para a urgência de educar, também na área jurídica, para a complexidade do nosso tempo, marcada, fortemente, pela cultura do litígio, pelo conflito, pela violência, pela patologia e pelo sofrimento humano.

Uma das inovações trazidas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018 são as denominadas “atividades de extensão” que foram incluídas no artigo 7º, de onde extrai-se que os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Rodrigues (2020, p. 154), afirma que segundo esse texto normativo estas atividades de extensão têm como objetivo realizar a aproximação do profissional com a comunidade.

Estas atividades de extensão também são reforçadas nas DCN's, no inciso IX do artigo 2º, quando se determina que no PPC deverão constar incentivo, de modo discriminado, pesquisa e extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica, e no parágrafo 3º, ao declarar que as atividades de ensino dos cursos

de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

Por esse dispositivo se estabelece a inclusão obrigatória e discriminada do incentivo à extensão como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, da mesma forma estabelece a obrigatoriedade da extensão, não ficando restrita ao incentivo, mas incluindo em seu texto também a urgência de ser promovida por toda as instituições de ensino superior, de forma aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Rodrigues (2020, p. 155), esclarece que a extensão é, no sentido que lhe empresta a LDB, tendo como ponto de partida as próprias atividades de pesquisa que em cada instituição de ensino superior possibilitam a vivência da realidade que a cerca, sendo por esse motivo muito mais efetiva por estar vinculada à sua própria realidade.

Através da Resolução CNE/CES n.º 7/2018, foram editadas as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira (DEES), no intuito de orientar as IES relativamente as atividades de extensão.

No artigo 3º dessa norma, se pode conceituar extensão na educação superior brasileira como atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

O artigo 7º da mesma norma, complementa esse conceito, acrescentando que, são consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Tem-se com isso a tentativa de modificar o modo de ensinar. Imagina-se a dimensão da pretensão de, além disso, também educar para a Cultura de Paz,

a qual só é possível com a integração da escola e sociedade através de diálogo permanente com outras áreas do saber, com novas vivências e metodologias.

Rodrigues (2020), posicionando-se sobre as exigências para o atual perfil do profissional do Direito, observa que quando se trata de perfil profissional, além das questões de cunho propriamente educacional – projeto e instrumentos pedagógicos – é necessário também enfrentar questões que dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem, a percepção que se tem de como o Direito pode resolver os conflitos existentes:

O grau de complexidade do mundo contemporâneo exige que o ser humano utilize, em todos os momentos, sua capacidade de reflexão e planejamento. Através da reflexão pensa a realidade; com o planejamento, estabelece objetivos e estratégias que possibilitem sua atuação nessa mesma realidade (RODRIGUES, 2020, p. 23).

Portanto, hoje, os profissionais do Direito são preparados prioritariamente para trabalhar com instrumentos processuais estruturados em uma lógica de resolução do conflito pela subjugação e derrota do outro – um modelo que apenas formalmente extingue o conflito, que permanece indefinidamente no espírito do derrotado. Esse ponto exige uma revisão dos nossos conceitos culturais, como sociedade, no sentido de passar a ver o outro como um companheiro de jornada dentro de uma existência que, se não for solidária, em todos os níveis, poderá levar à destruição do planeta e da própria espécie humana.

Nesse sentido, é necessário superar o individualismo, esse velho conhecido dos juristas, amplamente difundido nas salas de aula do curso de Direito, e colocar no seu lugar a solidariedade, em reconhecimento da interdependência existente no âmbito dos diversos sistemas em que a espécie humana se faz presente. (RODRIGUES, 2020).

Educar para o século XXI é educar para a Cultura de Paz e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito se adequaram a essa exigência.

As mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e de outras naturezas de cunho relacional evidenciadas nos últimos anos levaram a comunidade educativa a reconsiderar os conhecimentos, competências e valores que se mostram necessários ao alcance de uma vida mais harmoniosa.

Morin (2011, p. 14-17), referindo-se aos saberes necessários à educação do futuro, pontua questões essenciais à reflexão crítica do processo educacional, valendo destacar:

- a) As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão): implica a necessidade de se conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serve de preparação para se enfrentar os riscos do erro e ilusão. “Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (p. 14), que implica o conhecimento, no plano educativo, das disposições psíquicas, cerebrais e culturais dos conhecimentos humanos;
- b) Os princípios do conhecimento pertinente: refere-se à necessidade de se promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, de modo a proporcionar a possibilidade de relação parte-todo do conhecimento. É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo;
- c) Ensinar a condição humana: ressalta que a unidade humana – que contempla os aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, torna-se desintegrada da educação por meio das disciplinas. Necessário, dessa forma, restaurá-la, tornando-se a condição humana o objeto essencial de todo o ensino, de modo a favorecer a consciência de sua identidade complexa e indissolúvel;
- d) Ensinar a identidade terrena: afirma que o conhecimento acerca da história e destino planetário, bem como o reconhecimento da identidade terrena, tornam-se indispensáveis a todos, devendo-se converter em um dos principais objetos da educação. Observa a importância de se apresentar os processos históricos de dominação mundial, bem como a comunicação e a construção solidárias entre as diferentes partes do mundo;
- e) Enfrentar as incertezas: indica a necessidade de se lidar com as zonas de incerteza não reveladas pelas ciências físicas, biológicas e históricas, pois “preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas” (p. 16). A educação deve incitar a preparar mentes para esperar o inesperado e para poder enfrentá-lo;
- f) Ensinar a compreensão: observa que “a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana” (p. 16), devendo estar presente em todos os níveis educativos. A inexistência da compreensão no sistema de ensino aponta

a necessidade de se estudar a incompreensão a partir de suas raízes, modalidades e efeitos, enfocando não o sintoma, mas a causa do racismo, do desprezo, da indiferença social, vindo a constituir “uma das bases mais seguras da educação para a paz” (p. 17), à qual liga-se por essência e vocação;

g) A ética do gênero humano: salienta que a educação deve conduzir à “antropo-ética”, que necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, num movimento democrático. Segundo o autor, a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, visto que deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie, concebendo a Humanidade como comunidade planetária. Tais orientações possibilitam uma compreensão educativa que amplia a visão conteudista e aponta para a perspectiva da integralidade humana, primando pela formação, mais do que pela informação organizada em disciplinas curriculares.

Na certeza de que a Educação pode e deve fazer a diferença perante os desafios sociais, afirma-se seu papel na análise das informações, dos valores e das atitudes que permeiam a vida em comum visando à formulação de proposições positivas de ação.

O curso de Direito, diante das novas realidades trazidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, deve construir o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que tenha um olhar prospectivo e utilize estratégias e meios capazes de desenvolver as novas competências que se fazem necessárias. Há a necessidade de uma educação que, além de renovada, garanta autonomia dos sujeitos.

É imperioso que a partir das novas Diretrizes Curriculares as formas consensuais de solução de conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre a Cultura de Paz e do Diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório, a ser formalmente incluído em todos os currículos. Diante de todo o contexto de exigências e carências, tornou-se essencial implementar ações educacionais que favoreçam e atendam às inovações legais e sociais, voltadas à realidade mercadológica, a solução consensual de conflitos, ao diálogo, à mediação, à conciliação, a disseminação da Cultura de Paz na área jurídica.

O foco na Educação para pacificação visa, precipuamente, à transformação das formas de violência, migrando, num processo de transição,

da cultura do litígio para a cultura do diálogo, devendo o ensino, a pesquisa e a extensão no curso de direito também cumprir, com viés norteador, a formação integral dos acadêmicos, através de uma educação construtiva e transformadora, cuja responsabilidade pode ser entendida, inclusive, como uma questão de saúde pública.

O enfrentamento da violência e do conflito envolve aspectos não só relativos ao Direito, mas que engloba variáveis distintas, o que, por si, exige um trabalho multidisciplinar, em atendimento ao que dispõe o artigo 52, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Acrescentando ainda que fica facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Além disso, como visto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018), revisando a Resolução CNE/CES nº 9/2004, em consonância com a legislação nacional, igualmente reforçam a importância e a obrigatoriedade de se formar para a Cultura de Paz na área jurídica. Nacionalmente, portanto, há um conjunto de leis – especialmente, a Lei de Mediação, o atual Código de Processo Civil e, agora, as novas Diretrizes Nacionais para o curso de Direito – que conduzem a necessidade de formar cidadãos para a solução consensual dos próprios conflitos, exigindo uma nova postura educacional.

Portanto, a adoção das formas consensuais de solução de conflitos constitui política pública determinada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) desde o ano de 2010, tendo sido posteriormente inserida no Código de Processo Civil (CPC), e atualmente é considerado conteúdo decorrente de opção político-jurídica, sendo solicitado com medida inicial por diversas instâncias (RODRIGUES, 2020, p. 111), o que nos motiva a levar essa ferramenta para o seio da sociedade preparando o egresso do curso do Direito para desempenhar

esse papel junto ao núcleo social em que está inserido, despertando no cidadão a consciência coletiva e a possibilidade de resolver seus conflitos por si mesmo apartado do poder judiciário, promovendo sua emancipação.

2. Formas consensuais de resolução de conflitos propostas pelas DCN's: mediação e conciliação

Neste capítulo, o objetivo é analisar os conceitos e como os procedimentos consensuais de resolução de conflitos propostos pelas DCN's podem ser trabalhados ao longo do curso de Direito, trazendo noções básicas, características, obrigatoriedade e campos de aplicação das disciplinas da Mediação e Conciliação.

2.1 Sociedade e direito: contextualização dos conflitos

Não obstante, necessário primeiro compreendermos em que momento da sociedade o direito se fez presente, ou vice-versa, como afirmam alguns autores nas linhas que seguem, para contextualizar o surgimento das formas consensuais de resolução de conflitos.

Cintra, Grinover e Dinamarco (2006, p. 25) ao discorrerem sobre sociedade e direito, afirmam que faz parte da tarefa da ordem jurídica harmonizar as relações sociais intersubjetivas, a fim de ensejar a máxima realização dos valores humanos com o mínimo de sacrifício e desgaste, e com esse critério que deve orientar essa coordenação e harmonização é o critério do justo e do equitativo, de acordo com a convicção prevalente em determinado momento e lugar.

Importante destacarmos que é dessas relações entre sociedade e direito, que constatamos conflitos e insatisfações, que segundo Cintra, Grinover e Dinamarco (2006),

Esses conflitos caracterizam-se por situações em que uma pessoa, pretendendo para si determinado bem, não pode obtê-lo – seja porque (a) aquele que poderia satisfazer a sua pretensão não a satisfaz, seja porque (b) o próprio direito proíbe a satisfação voluntária da pretensão. (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2006, p. 26).

No sentido leigo, a palavra conflito retrata choque, enfrentamento, profunda falta de entendimento, discussão acalorada e contestação recíproca⁴.

Costa (2002, p. 163), destaca que com o nome genérico “conflito” são referenciadas diversas situações que envolvem tensões cujos tipos e origens podem em muito variar.

O conflito é o dissenso latente, que segundo Vasconcelos (2020, e-book), se manifesta numa disputa, decorrendo de expectativas, valores e interesses contrariados, que muito embora seja contingência da condição humana, portanto, é algo considerado natural, afinal numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga, o que dificulta a percepção do interesse comum. Portanto, o conflito é fenômeno inerente às relações humanas

Vasconcelos (2020, e-book), nos alerta para o fato de que um conflito não é algo de todo negativo, algo que deva ser encarado negativamente, pois é impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum dissenso, algum conflito, estará presente.

E os conflitos, nas palavras de Warat (2004, p. 26):

“(...) nunca desaparecem, se transformam; isso porque, geralmente, tentamos intervir sobre o conflito e não sobre o sentimento das pessoas. Por isso, é recomendável, na presença de um conflito pessoal, intervir sobre si mesmo, transformar-se internamente, então, o conflito se dissolverá (se todas as partes comprometidas fizeram a mesma coisa).

Por este motivo, alguns estudiosos do tema (DINAMARCO, 2013; SILVA, 2014; TARTUCE, 2021; DEUSTSCH, 2021) vêm refletindo sobre os variados modos de desenlace e as respectivas estratégias para seu enfrentamento.

A solução transformadora do conflito depende do reconhecimento das diferenças e da identificação dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, pois a relação interpessoal funda-se em alguma expectativa, valor ou interesse comum (VASCONCELOS, 2020, e-book).

⁴ DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=conflito>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Nesse sentido, Silva (2014, e-book), conceitua conflito como sinônimo de embate, oposição, pendência, pleito; no vocabulário jurídico, prevalece o sentido de entrelaço de ideias ou interesses em razão do qual se instala uma divergência entre fatos, coisas ou pessoas.

Tartuce (2021, e-book), analisando referido conceito, afirma que por haver diversas nomenclaturas para esse recorrente fenômeno nas relações pessoais, a expressão “conflito” costuma ser usada como sinônimo de “controvérsia”, “disputa”, “lide” e “litígio”⁵, acrescentando que o conflito pode ser visto, de forma ampla, como se fosse uma crise na interação humana.

Para Dinamarco (2013, p. 120-121), o conflito pode ser entendido como “a situação existente entre duas ou mais pessoas ou grupos, caracterizado pela pretensão a um bem ou situação da vida e impossibilidade de obtê-lo. Afirmo ainda que as relações interpessoais são marcadas por insatisfações (“estados psíquicos decorrentes da carência de um bem desejado”); o conflito seria a situação objetiva caracterizada por uma aspiração e seu estado de não satisfação, independentemente de haver ou não interesses contrapostos.

Deustsch (2021, e-book) identifica pelos menos seis tipos de conflitos: verídico, contingente, deslocado, mal atribuído, latente e falso, conceituando-os,

1. Conflito verídico, que existe objetivamente e é acuradamente percebido;
2. Conflito contingente, que depende de circunstâncias prontamente rearranjáveis (mas esse fato não é reconhecido pelas partes);
3. Conflito deslocado, em que as pessoas discutem sobre a coisa errada;
4. Conflito mal atribuído, que se dá entre pessoas erradas e sobre questões equivocadas;
5. Conflito latente, que deveria estar ocorrendo, mas não está (daí a importância da conscientização); e
6. Conflito falso: não há base para a ocorrência do impasse, que decorre de má percepção ou má compreensão. (DEUSTSCH, 2021, e-book).

⁵ Na esfera judicial, o termo mais utilizado é “litígio”: “Aunque no existe un término universalmente aceptado, el que cuenta con el mayor uso y son un respaldo teórico más importante es el de litigio. Proveniente del latín *litis*, que se utilizaba como sinónimo de pleito demanda, lucha e incluso certamen. Su significado original alude a una disputa. Se ha utilizado en el derecho desde antiguo, en frases tales como *litiscontestación*, *litis abierta*, *litis cerrada*, *litisconsorcio*, *cuotalitis*, etc.” (GRAJALES, Luis Octavio Vado. Medios alternativos de resolución de conflictos. Disponible em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2264/19.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021).

Segundo o autor, a existência de um conflito não é negativa, mas sim positiva, pois ele previne estagnações, estimula interesse e curiosidade. É o meio pelo qual os problemas podem ser manifestados e no qual chegam as soluções. É a raiz da mudança pessoal e social, oferecendo em sua obra uma lista das funções positivas dos conflitos, deixando claro que a mesma não é exaustiva, pois muitas das discussões travadas sobre os conflitos dispõem-no no rol dos vilões, como se o mesmo em si fosse então a causa da desordem social. (DEUSTSCH, 2021, e-book).

Insta esclarecer que duas pessoas podem estar em conflito porque tem visões ou desejos opostos em seu relacionamento mútuo. Ambas podem querer ser dominantes ou podem desejar ser dominadas; uma pode querer mais "afeição" que a outra; e assim por diante. Às vezes um conflito sobre o relacionamento é difícil demais para ser encarado diretamente e, como uma consequência, permanece latente ou é deslocado ou mal atribuído. (DEUSTSCH, 2021, e-book).

Tartuce (2021, e-book), alerta que para bem abordar os conflitos, é importante entender o que os causa. Chama a atenção do leitor ao afirmar que uma razão determinante para a verificação de conflitos é a intolerância (falta de respeito pelas diferenças).

Assim, um conflito independentemente de sua realidade, se dá sobre um ou outro entre vários tipos de questões. Deustsch (2021, e-book), cita cinco tipos básicos e questões que instigam o surgimento de conflitos entre as partes: controle sobre recursos⁶, preferências e incômodos⁷, valores⁸ e crenças⁹.

⁶ Recursos como espaço, dinheiro, propriedade, poder, prestígio, alimentos e outros podem ser vistos como impartilháveis, e se duas ou mais partes buscam a posse ou o uso exclusivo de um recurso ou de uma parte disponível dele, está apto a nascer um conflito entre elas.

⁷ Muitos conflitos surgem porque as atividades ou os gostos de um indivíduo ou de um grupo chocam-se com as preferências, a sensatez ou a sensibilidade de um outro.

⁸ Muitos conflitos compreendem o que "deveria ser". Uma pessoa pode preferir um sistema de governo que enfatize a justiça social; já, uma outra, que enfatize a liberdade individual. Conflitos de valor podem se dar sobre questões relativamente isoladas (Deveria ser usado spray químico contra nuvens de mariposas?) ou tomar a forma de conflitos ideológicos ou religiosos em que sistemas de valores são postos um contra o outro.

⁹ Muitos conflitos se dão sobre o que "é": sobre fatos, informações, conhecimento, ou crenças sobre a realidade. Os conflitos podem ser sobre algo tão aberto e direto como as percepções de duas pessoas olhando a mesma coisa. O notório depoimento conflitante de testemunhas de um acidente é uma ilustração. Ou o conflito pode ser mais sutil, como na diferença de suposições básicas sobre como as coisas relacionam-se entre si. Um economista pode acreditar que a

Tartuce (2021) compartilha desta tipificação criada por Deustsch (2021), aduzindo que,

Em certa medida, os conflitos decorrem da falta de respeito quanto a diferentes: a) valores (distintas visões sobre certo/errado, variados estilos de vida, religiões e cultura); b) estruturas (desigualdade na distribuição de recursos, de poder e/ou de autoridade); c) definições de papéis, tempo, dinheiro e relações (comunicação falha, emoções fortes, comportamento, percepções, falta de confiança); d) níveis de informações (falta, erro, interpretação, métodos de avaliação, interesses). (TARTUCE, 2021, e-book).

Há ainda outros fatores decisivos para a instalação de controvérsias, que merecem destaque em nosso estudo, segundo Tartuce (2021, e-book): as características das partes em conflito; os relacionamentos prévios dos envolvidos; a natureza da questão que dá origem ao conflito; o ambiente social em que o conflito ocorre; a presença de expectadores interessados no conflito; as estratégias e táticas empregadas pelas partes; e as consequências do conflito para cada participante e outras partes interessadas.

Nesse contexto, é possível constatar que são muitos os aspectos que podem originar os conflitos, e a todo tempo ainda se vê incrementos agregados a eles.

Diante disso o tratamento eficiente das disputas mostra-se essencial, visto que a multiplicação de sua ocorrência é uma realidade inegável. Sua verificação decorre, entre outros fatores, do crescimento, da interação e da interdependência humana e organizacional (TARTUCE, 2021, e-book).

Afinal, como leciona Colaiácovo (1999, p. 29), fatores como o crescimento populacional, a urbanização, as mudanças tecnológicas, políticas e sociais, a modernização, a internacionalização, a integração, a globalização, a especialização e a divisão de trabalho tendem ao aumento da interação, que resulta, também, em conflito potencial. Por outro lado, a deterioração ambiental e o esgotamento dos recursos naturais são responsáveis por pressões e preocupações sociais adicionais.

Já no tocante as insatisfações, afirmam referidos autores que é por essas situações de conflitos que se caracterizam as insatisfações, e essas por sua vez

melhor maneira de prognosticar tendências na economia nacional é verificar as variáveis X, Y e Z; outro pode pensar que A, B e C são melhores indicadores.

são consideradas fatores antissociais. (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2006, p. 26).

Gonçalves (2011, p. 11), em suas noções gerais acerca das regras de conduta em sociedade, analisa que, o homem é um ente social e gregário, que não se concebe, salvo situações excepcionais, que possa viver isoladamente, pelo simples fato de que entre as necessidades humanas mais profundas está a do convívio social, a de estabelecer relações com outros homens, com as mais diversas finalidades e os mais variados graus de intensidade.

Assim, se hoje há um conflito pode-se dizer que surgiu por conta de uma insatisfação, a qual por razões óbvias, surgem do convívio social. Afinal, quanto mais nos relacionamos e interagimos com os demais membros do grupo, mais complexas se tornam nossas relações.

A bem da verdade, afirma Gonçalves (2011, p. 21), os historiadores até hoje não conseguiram chegar a um consenso para se saber se as sociedades humanas e o direito surgiram concomitantemente, ou se o nascimento daquelas precedeu o deste.

Os registros da doutrina do direito processualista civil de forma geral, tais como Gonçalves (2011), Cintra, Grinover e Dinamarco (2006), Azevedo (2016), Moraes (2007), Lamy e Rodrigues (2011), Bavaresco (2006) e Sales (2014), mostram que nos primórdios, esses conflitos eram resolvidos apenas pela chamada Autotutela ou Autodefesa, a qual tinha como traço característico a ausência de juiz distinto das partes e a imposição da decisão por uma das partes à outra.

Com o passar dos anos, quanto mais complexas as relações sociais, mais complexa foram as normas criadas para disciplinar essa convivência em sociedade.

As relações interpessoais, com sua pluralidade e liberdade de expressão de percepções, sentimentos, crenças, direitos e interesses, ampliam as vivências de conflito. A negociação desses conflitos é um labor comunicativo cotidiano em nossas vidas. Nesse sentido, o conflito não tem solução. O que se podem solucionar são disputas pontuais, mas os nossos conflitos podem sempre ser transformados pelo modo como lidamos com eles (VASCONCELOS, 2020, e-book).

No entanto, consoante ensina Gonçalves (2011, p. 22), a imposição de regras ao indivíduo, pelo grupo social, não é suficiente para evitar, por completo, os conflitos de interesse.

Nesse contexto, inicialmente faz-se necessário trazer a ciência do leitor quais são as formas de resolução de conflitos existentes, e quais delas são aceitas em nossa legislação pátria.

Vasconcelos (2020, e-book), afirma foi a partir da segunda metade do século passado, que autores como Rudolph Rummel, William Uri, Morton Deutsch e outros inovaram em suas pesquisas e abordagens sobre o conflito. Destaca que é interessante observar em Rummel¹⁰ o que ele denomina fases ou níveis do conflito, distinguindo a) o conflito latente, b) o conflito manifesto, real ou atual (disputa), bem como c) o modo como se dá a exteriorização desse conflito manifesto (o processo). O conflito latente seria aquele observado no contexto das diferenças políticas, psicológicas e sociais que compõem o quadro conflituoso da convivência, enquanto permanecem latentes no indivíduo ou no grupo, sem produzir qualquer efeito aparente. Nessa circunstância contextual, as posições ou disposições opostas formam a estrutura tensionada que, a depender da validação dos sentimentos e necessidades recíprocas, pode prevenir o conflito manifesto. Já o conflito manifesto é aquela oposição de interesses, atitudes e poderes já ativada mediante demonstrações sintomáticas ou explícitas. São manifestações típicas da busca de soluções. O que comumente se destaca nessa busca são as ameaças, demandas, terrorismos, assassinatos, agressões e guerras. Portanto, é o complexo de atitudes que compõem o conflito manifesto, na sua expressão mais definida: a disputa ou o embate (violência). E por fim, a exteriorização do conflito (drama) que se caracteriza como sendo o modo como o conflito manifesto (confronto ou embate) vai revelar o balanceamento do poder resultante da decisão de manifestar um comportamento de disputa ou agressão.

2.2 Formas de resolução de conflitos

¹⁰ RUMMEL, Rudolf J. *Understanding conflict and war*. New York: John Wiley and Sons, 1976, v. II, p 235-239, apud SERPA, Maria de Nazareth. *Mediação, uma solução judiciosa para conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.

Historicamente dá-se conta que existem três formas de resolução de conflitos: autotutela, autocomposição e heterocomposição. No entanto, apenas a autocomposição é a forma que permite às partes que resolvam de comum acordo e por elas mesmas suas divergências. A negociação, a conciliação, a mediação e a arbitragem são os métodos alternativos de resolução dos conflitos que são efetivamente alternativos à sentença do juiz, sendo reconhecidos em nossa legislação pátria. As três primeiras são as mais utilizadas justamente porque compreendem técnicas de negociação que permitem às partes que dialoguem e juntas encontrem uma forma de desatar os nós e manter os laços. Nesse compasso, a mediação e a conciliação tendem a ser as melhores ferramentas, acha vista que na conciliação há um terceiro que incentiva a conversa entre as partes, enquanto que na mediação as partes, sozinhas, dialogam e encontram por elas mesmas um caminho para o acordo, sendo apenas acompanhadas pela figura do mediador.

Esclarecido os termos supra, passamos aos conceitos de mediação e conciliação, formas de resolução de conflitos que são objeto de nosso estudo, para possibilitar ao leitor a compreensão das propostas desta pesquisa.

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2010), no Brasil, mediação e conciliação são vistos como meios distintos de solução de conflitos. Essa visão decorre, em grande parte, da evolução histórica desses instrumentos entre nós.

Tartuce (2021, e-book), afirma que em relação à busca de meios que sanem efetivamente as controvérsias, é inegável a evolução normativa no cenário brasileiro: a Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça vem exercendo importante papel desde que instituiu a “Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos”, criando melhores bases para o desenvolvimento da mediação e da conciliação no âmbito judiciário. Somando-se a tal instrumento normativo o CPC/2015 e a Lei de Mediação (Lei n. 13.140/2015) passaram a posicionar com destaque os meios consensuais entre os mecanismos de gestão de conflitos – instituindo, inclusive, a audiência de conciliação ou mediação como etapa destacada do procedimento comum em juízo (art. 334 da Lei n. 13.105/2015 e art. 27 da Lei n. 13.140/2015).

A criação da Resolução 125 do CNJ é o resultado de políticas públicas que buscam a resolução adequada para as disputas, partindo de uma premissa

de que cabe ao Judiciário estabelecer a política pública de tratamento adequado dos conflitos de interesses resolvidos no seu âmbito – seja por meios heterocompositivos, seja por meios autocompositivos.

O objetivo principal dessa Resolução é a satisfação do público com serviços de pacificação social estabeleceu-se que, o acesso à Justiça não se confunde com acesso ao Judiciário, tendo em vista que não visa apenas a levar as demandas dos necessitados àquele Poder, mas realmente incluir os jurisdicionados que estão à margem do sistema (AZEVEDO, 2016, p. 38).

Em razão dessa necessidade de satisfazer o público com serviços de pacificação social, tem-se que o acesso à Justiça não se confunde com acesso ao Judiciário, tendo em vista que não visa apenas a levar as demandas dos necessitados aquele Poder, mas realmente incluir os jurisdicionados que estão à margem do sistema” para que possam ter seus conflitos resolvidos (por heterocomposição) ou receberem auxílio para que resolvam suas próprias disputas (pela autocomposição).

Nesse contexto, Genro (2016) sugere que,

O acesso à Justiça deve, sob o prisma da autocomposição, estimular, difundir e educar seu usuário a melhor resolver conflitos por meio de ações comunicativas. Passa-se a compreender o usuário do Poder Judiciário como não apenas aquele que, por um motivo ou outro, encontra-se em um dos polos de uma relação jurídica processual – o usuário do poder judiciário é também todo e qualquer ser humano que possa aprender a melhor resolver seus conflitos, por meio de comunicações eficientes – estimuladas por terceiros, como na mediação ou diretamente, como na negociação. O verdadeiro acesso à Justiça abrange não apenas a prevenção e reparação de direitos, mas a realização de soluções negociadas e o fomento da mobilização da sociedade para que possa participar ativamente dos procedimentos de resolução de disputas como de seus resultados (GENRO, 2016, p. 13)¹¹

Com esse discurso, a Resolução é posta como implementação de políticas públicas que buscam instigar os sujeitos para que possam ter seus conflitos resolvidos por eles mesmos, independentes do Judiciário.

Foi com a abertura do acesso ao Poder Judiciário, iniciado na Constituição Federal de 1988, que os cidadãos cada vez mais buscam na Justiça a

¹¹ GENRO, Tarso. Prefácio do manual de mediação judicial. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, p. 13. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf> Acesso em: 21 abr. 2021.

possibilidade de tratamento de todos os “males” da vida, em vez de construir uma resolução pacífica de seus litígios.

Por isso é imperioso um agir interdisciplinar em que o Direito necessita mais do que nunca, do trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento, de onde surgem novas formas de intervenção para os conflitos, quais sejam, os meios alternativos de solução de conflitos, como alternativa para os litígios.

O Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015) reafirmou essa diferenciação no artigo 165, ao determinar que cabe aos tribunais a criação de centros judiciários de solução consensual de conflitos, e que estes serão os responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação, além de ainda desenvolverem programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

No parágrafo 1º do referido artigo, ficou restrito aos tribunais a incumbência da composição e organização centros judiciários de solução consensual de conflito.

Quanto a figura do conciliador, está prevista no parágrafo 2º, o qual determina que este poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

No parágrafo 3º, é apresentada a figura do mediador, estabelecendo que este auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.

Em ambas funções, mediador ou conciliador, deverão ater-se à máxima que atuarão, preferencialmente, nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes.

Constata-se da análise do artigo 165, que na conciliação, o terceiro facilitador da conversa interfere de forma mais direta no litígio e pode chegar a sugerir opções de solução para o conflito (art. 165, § 2º), ao passo que na mediação, o mediador facilita o diálogo entre as pessoas para que elas mesmas proponham soluções (art. 165, § 3º).

A outra diferenciação, afirma o CNJ, está pautada no tipo de conflito. Para conflitos objetivos, mais superficiais, nos quais não existe relacionamento duradouro entre os envolvidos, aconselha-se o uso da conciliação; para conflitos

subjetivos, nos quais exista relação entre os envolvidos ou desejo de que tal relacionamento perdure, indica-se a mediação. Muitas vezes, somente durante o procedimento, é identificado o meio mais adequado.

Ademais, é preciso romper com o processo de formação no curso de graduação de Direito, que, infelizmente, ainda preza mais pelo repasse de conteúdo específicos do curso, deixando de lado outras dimensões que também são importantes para o indivíduo, como as temáticas da cultura da paz.

Como em todo processo educativo, a formação de docentes e discentes no curso de Direito não é diferente dos demais, bem como de cidadãos preocupados com a paz, que até pode ser lenta, precisa ser empreendida, justificando que é preciso estimular educadores a desenvolverem práticas alternativas, na perspectiva de uma educação para a paz, através da inserção dos meios alternativos de resolução de conflitos.

Nesse sentido, afirma Cintra, Grinover e Dinamarco (2006, p. 32), que durante muito tempo considerou-se que a autocomposição era uma prática de solução de conflitos típica de povos primitivos e tribais enquanto o processo jurisdicional representava a insuperável conquista da civilização. Hoje, tal pensamento não é mais predominante, ressurgindo o interesse pelas vias alternativas ao processo, capazes de encurtá-lo ou evitá-lo.

A autocomposição conduz a um caminho diverso daquele privilegiado pela cultura jurídica, baseado na lógica determinista binária. As práticas de autocomposição permitem observar a singularidade de cada participante do conflito, considerando a opção de ganhar conjuntamente, construindo as bases de um tratamento efetivo, de modo colaborativo e consensuado (MORAIS, 2007, p. 316-317).

A mediação e a conciliação são também formas autocompositivas de solução de conflitos; são os próprios interessados que decidem, apenas auxiliados por terceiros (LAMY; RODRIGUES, 2011, 33).

Cintra, Grinover e Dinamarco (2006, p. 34) em sua reflexão, afirma que a conciliação é um processo que visa induzir as pessoas em conflito a ditar a solução para sua pendência. O conciliador procura obter a transação entre as partes (mútuas concessões), ou a submissão de um à pretensão de outro, ou a desistência da pretensão. Pode ocorrer tanto durante o processo judicial como fora dele, antes que o mesmo seja instaurado.

Acerca do grau de participação do conciliador na mediação, Lamy e Rodrigues (2011, p. 34), assim destacam que esta pode ser maior, pois este sujeito, após manifestação das partes, pode inclusive sugerir soluções para o conflito posto.

Na Mediação, por sua vez, argumenta Bavaresco (2006, p. 14), um terceiro imparcial dá assistência às pessoas em litígio com a finalidade de que possam manter uma comunicação produtiva à procura de um possível acordo entre elas.

Nesse sentido, o objetivo da mediação, segundo Muszkat (2008, p. 13), é o de buscar acordos entre pessoas em litígio por meio de transformação da dinâmica adversarial, comum no tratamento de conflitos, em uma dinâmica cooperativa, improvável nesse contexto.

É pela Mediação que se busca viabilizar a resolução das demandas a partir de uma visão que as pessoas possam colaborar entre si e assim viabilizar o ganha a ganha. As partes são incentivadas a identificar todos os pontos convergentes que as fazem parceiras e não adversárias. Substitui-se a competição do processo jurisdicional pela cooperação (SALES, 2014. p. 399).

O papel do mediador nessa forma de resolução de conflitos já é bem menor que o papel do conciliador, isto porque o mediador participa com menor intensidade na construção do acordo, pois sua principal função é fazer com que cada uma das partes compreenda a situação e as razões da outra, estabelecendo uma comunicação entre elas facilitando um acordo (LAMY; RODRIGUES, 2011, p. 34).

A mediação pode ser conceituada como o meio consensual de abordagem de controvérsias em que uma pessoa isenta e devidamente capacitada atua tecnicamente para facilitar a comunicação entre as pessoas e propiciar que elas possam, a partir da restauração do diálogo, encontrar formas proveitosas de lidar com as disputas (TARTUCE, 2021, e-book).

Ao propiciar o conhecimento das multifacetadas origens da controvérsia, a mediação permite aos envolvidos um conhecimento ampliado dos meandros do conflito e os habilita a construir, por si, a composição do litígio da maneira mais satisfatória (ou menos insatisfatória possível) à sua realidade interna e externa (CASABONA, 2001, p.86).

Esses meios alternativos de solução de conflitos, são mais rápidos que os procedimentos tradicionais, inteligentes e eficientes, pois, por meio deles as próprias partes acabam por entrar em acordo, por sua livre vontade e consentimento, podendo-se afirmar que com a mediação e conciliação, é nítido o ganho na construção da pacificação social, já que esse acordo passa a ser material e não apenas formal como ocorre nos processos judiciais. Sem falar na redução de custos, tanto emocional como financeiro, mais célere, mais efetivo, além de também ser relevante o ganho de tempo em razão da demora de resposta de uma demanda se fosse ao judiciário.

Vale ainda destacar que no passado, os instrumentos extrajudiciais de solução de conflitos, incluindo entre outros, a mediação e a conciliação, eram denominado de *equivalentes jurisdicionais*, muito embora afirma Lamy e Rodrigues (2011, p. 34) muitas vezes seja utilizada hoje a expressão *meios extrajudiciais de solução de conflitos*, essa denominação não parece a mais adequada, visto que no Brasil a conciliação pode também acontecer de forma endoprocessual, constituindo assim uma fase do processo judicial.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo único da Lei n.º 13.140/2015, considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

Nos termos do artigo 2.º, a mediação será orientada pelos princípios da imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; e boa-fé.

Para contribuir com esta pesquisa trazemos à baila os conceitos desses princípios extraídos do Manual de Mediação Judicial apresentado pelo Ministério da Justiça,

Princípio da neutralidade e imparcialidade de intervenção. O princípio da neutralidade e imparcialidade de intervenção determina que, ao desenvolver seu ofício, o autocompositor proceda com neutralidade – isto é, isento de vinculações étnicas ou sociais com qualquer das partes – bem como se abstendo de tomar partido no curso da autocomposição. Cabe registrar que essa imparcialidade de intervenção deve ser percebida pelas próprias partes, cabendo ao mediador conduzir o processo de forma a assegurar tal percepção. (AZEVEDO, 2016, p. 250-251)

É através deste princípio que as partes têm a garantia de não intervenção do mediador, apresentando-se este única e tão somente como ouvinte e condutor. Já pelo princípio da isonomia entre as partes, a garantia se preconiza no fato de que será despendido tratamento desigual se for necessário para que as partes possam atingir a igualdade durante o processo de mediação,

No entendimento do Ministério da Justiça, os princípios da autonomia da vontade das partes e o da busca do consenso, fundem-se num só princípio denominado princípio do consensualismo processual. Azevedo (2016, p. 251), entende que por este princípio se estabelece que somente deve haver mediação se as partes consentirem espontaneamente com esse processo, que a despeito de alguns ordenamentos jurídicos estabelecerem a obrigatoriedade da autocomposição, como em alguns casos, multas para as partes que não aceitarem determinadas propostas de acordos, a maior parte da doutrina especializada entende que a participação voluntária mostra-se necessária, em especial em países que ainda não desenvolveram uma cultura autocompositiva adequada, para a obtenção de resultados legítimos.

Acerca do princípio da autonomia das partes, insta esclarecer que em nosso país não existe a obrigação da conciliação, mas sim a recomendação para que, sempre que possível e sendo do interesse das partes, seja oportunizado a tentativa de conciliação.

Outro importante princípio é o da confidencialidade, através do qual se garante as partes que os assuntos tratados durante a mediação ali permanecerão, preservando-se as comunicações feitas pelas partes,

Pelo princípio da confidencialidade se estabelece que as informações constantes nas comunicações realizadas na autocomposição não poderão ser ventiladas fora desse processo nem poderão ser apresentadas como provas no eventual julgamento do caso, nem em outros processos judiciais. (AZEVEDO, 2016, p. 252).

Já acerca da simplicidade dos atos, ela está presente no princípio da informalidade, o qual destaca Azevedo (2016, p. 253) que traduz-se na desburocratização das formas, bem como aproveitamento dos atos que não comprometam o fim buscado (instrumentalidade das formas) objetivando sempre descomplicar o procedimento, tornando-o totalmente compreensivo às partes. Por este motivo, o princípio da informalidade está diretamente ligado ao princípio

da oralidade, uma vez que quanto mais informal for o procedimento, maior será a presença da oralidade nos atos.

Há de se destacar que os procedimentos utilizados durante a mediação e/ou conciliação podem observar três tipos de formas: a oral, a escrita e a mista. Em que pese a importância da oralidade na mediação e na conciliação, a forma oral pura não é adotada no Brasil, porque a norma processual exige que os atos e termos do processo sejam documentados, sendo sempre necessário que sejam reduzidas a escrito (GONÇALVES, 2011, p. 57).

Assim, afirma-se quanto ao princípio da oralidade, que dentre as alterações trazidas pelo novo Código, uma delas em particular diz respeito à inserção mais contundente dos princípios da oralidade e informalidade que conduzem a mediação, provocando mais leveza sem o ritual próprio de um processo, exigindo do mediador que utilize linguagem simples, acessível ao leigo, além de vestimentas informais, desvinculados do dia a dia forense. (SILVA, 2017, p. 80).

Outro fundamental princípio é o da isonomia. Nogueira (2018), conceitua o princípio da isonomia das partes, destacando que,

O princípio da isonomia, também conhecido como princípio da igualdade, representa o símbolo da democracia, pois indica um tratamento justo para os cidadãos. Decorre da Constituição Federal que o princípio da igualdade está previsto no artigo 5º, que diz que 'Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza'. (NOGUEIRA, 2018, p. 27).

Sob o ponto de vista processual, a isonomia revela-se pela necessidade de dar às partes tratamento igualitário, conforme determina o artigo 139, I do CPC (GONÇALVES, 2011, p. 44). Para a igualdade ser concedida é preciso, em alguns casos, tratar as partes de forma desigual para equipará-las colocando-as em pé de igualdade.

Já para o princípio da boa-fé também requerido na mediação, afirma Azevedo (2016, p. 82), que deve ser levado em conta a expectativa que os envolvidos têm de manter um bom relacionamento para que suas ações tenham em vista um futuro comum ao invés de uma disputa ocasional, incentivando as partes envolvidas a agirem de boa-fé, criando respeito mútuo. Acrescenta Nogueira (2018, p. 27) que é um dos princípios fundamentais do direito privado,

cuja função é estabelecer um padrão ético de conduta para as partes nas relações obrigacionais.

Ratificando o instituto da mediação em uma posição de destaque, o Novo Código de Processo Civil Brasileiro, o prevê em seu capítulo I, em que são abordadas as normas fundamentais do processo civil, reforçando que a mediação é um método de solução consensual de conflitos.

A finalidade primeira da mediação é buscar a promoção do diálogo, este que é um dos pilares da educação, já que o ser humano aprende a fala, a pronuncia das palavras antes da escrita, cujos reflexos na sociedade são considerados positivos, conforme declara Barbosa (2015, p. 13), o marco legal da mediação, seja pela Lei 13.140/15, seja pelo novo CPC, é um preciso instrumento de difusão de um novo paradigma, regido pela lógica da comunicação, privilegiando a proteção da dignidade da pessoa humana, princípio constitucional que norteia a aplicação e interpretação da norma que define a mediação.

A concepção que se tem da leitura do Código de Processo Civil, é que pelo instituto da mediação é possível compreender a importância da dignidade da pessoa humana no sentido de que os litigantes, deixarão de ser partes de um processo, ou melhor, nem chegarão a sê-lo, para serem os protagonistas da solução dos seus próprios conflitos, beneficiando a si e à toda sociedade com esta cultura de paz.

Schabbel (2016, p. 23), argumenta que o sistema jurídico tradicional, que para muitos ainda é considerado o meio mais comum para resolver conflitos, não promove soluções em seu sentido mais amplo, pois o processo apenas apreende o visível sem penetrar no âmago dos sentimentos envolvidos no litígio.

Infelizmente, na maioria das vezes, a solução dada pelo judiciário não permite chegar às fontes do conflito, e acabam ocorrendo rupturas nos relacionamentos e os sentimentos envolvidos correm risco de nunca serem reparados.

Pensamos que, por constatar estes sentimentos na sociedade, o Conselho Nacional de Justiça em 2006 criou a Política Nacional de Conciliação, através da Resolução 125, segundo a qual referido órgão, dentre inúmeros argumentos, assim fundamentou-se para sua criação:

CONSIDERANDO que o direito de acesso à Justiça, previsto no art. 5º, XXXV, da Constituição Federal além da vertente formal perante os órgãos judiciários, implica acesso à ordem jurídica justa e a soluções efetivas;

CONSIDERANDO que, por isso, cabe ao Judiciário estabelecer política pública de tratamento adequado dos problemas jurídicos e dos conflitos de interesses, que ocorrem em larga e crescente escala na sociedade, de forma a organizar, em âmbito nacional, não somente os serviços prestados nos processos judiciais, como também os que possam sê-lo mediante outros mecanismos de solução de conflitos, em especial dos consensuais, como a mediação e a conciliação;

CONSIDERANDO a necessidade de se consolidar uma política pública permanente de incentivo e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios;

CONSIDERANDO que a conciliação e a mediação são instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, e que a sua apropriada disciplina em programas já implementados no país tem reduzido a excessiva judicialização dos conflitos de interesses (...).

Resta, portanto, justificado, o principal objetivo do CNJ ao instituir dentro do Poder Judiciário a “obrigatoriedade” de inserção e desenvolvimento dos mecanismos consensuais de resolução de conflitos, em especial a mediação e a conciliação, através das quais busca a implementação da política pública restaurativa das relações para mudar a mentalidade das partes envolvidas no litígio.

No entanto, a grande conquista ocorreu com a publicação da Lei de Mediação (Lei n. 13.140/2015), a qual dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Nossa pesquisa restringe-se a autocomposição.

Além disso, reforça Schabbel (2016, p. 42), que se insiste para que a mediação ocupe um espaço dentro do judiciário quando, culturalmente, sua força está fora dele. Não se trata de uma alternativa à morosidade do Judiciário, mas sim de uma prática que é também educativa, oferecendo às pessoas em conflito e à sociedade como um todo benefícios tangíveis (a solução do problema) e intangíveis (pacificação social).

Mas como desenvolver nos indivíduos essa consciência de cultura de paz? Não podemos esquecer que no Brasil, a mediação de conflitos foi celebrada na década de 1990 (SCHABBEL, 2016, p. 51), como uma ferramenta para se trabalhar questões restritas, quais sejam, familiares apenas, principalmente relacionadas às separações/divórcios com o intuito de se chegar a um ambiente colaborativo para tratar de assuntos delicados como filhos e patrimônio.

Assim, acrescenta Schabbel (2016, p. 51), que foi na primeira década do milênio, que a mediação de conflito mudou de status e passou a ser divulgada como uma das alternativas ao Judiciário abarrotado de processos, lento, burocrático, etc. Descobriu-se que a mediação nas comunidades mais carentes, junto às Defensorias Públicas e nos Centros Integrados de Cidadania, estaria resolvendo uma série de conflitos denominados “menores” e contribuiria para a pacificação social.

Para Zehr (2008, p. 192), o objetivo da justiça deveria ser o de levar o relacionamento em direção à reconciliação. Que a cura desses relacionamentos, mesmo que seja parcial, é um passo importante para a cura individual, e que a justiça não pode garantir nem forçar a reconciliação, mas deve oferecer a oportunidade para que essa reconciliação aconteça. Afinal, a sociedade igualmente precisa de cura. A experiência de justiça é uma necessidade humana básica.

Ademais, a experiência docente da pesquisadora questiona os tempos difíceis e de incertezas em que vivemos na última década. Infelizmente, a violência é noticiada diariamente pelos meios de comunicação e tem se expressado de diferentes maneiras e em diversos segmentos da sociedade, causando angústia e perplexidade.

Entretanto, existem ações que buscam minimizar esta realidade e impulsionar outras formas de relações, em que esteja presente uma convivência mais democrática.

Rosenberg (2006) relata que enquanto estudava os fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos, ficou impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras:

Desde então, identifiquei uma abordagem específica da comunicação – falar e ouvir – que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. (ROSENBERG, 2006, p. 21).

Ensina Zehr (2015, p. 32) ao abordar acerca da Justiça Restaurativa¹², que quando o Estado assume o lugar do cidadão, isso termina por enfraquecer

¹² A mediação é uma forma de justiça restaurativa utilizada na área do Direito Penal. Trata-se de mediação penal.

nosso sentido comunitário, e que quando a comunidade se envolve com o processo, poderá iniciar um fórum para discutir essas questões, atividade que vai, ao mesmo tempo, fortalecer a própria comunidade, estando a Justiça Restaurativa mais centrada nas necessidades dos prejudicados, dos que causaram danos e das comunidades onde a situação ocorreu.

Rosenberg (2006, p. 45) afirma que ficamos perigosos quando não temos consciência de nossa responsabilidade por nossos comportamentos, pensamentos e sentimentos.

Afinal, segundo referido autor, o nosso repertório de palavras para rotular os outros costuma ser maior do que o vocabulário para descrever claramente nossos estados emocionais (ROSENBERG, 2006, p. 63).

O que nos intriga é o fato de que o cidadão é educado para uma lógica não do diálogo, mas da imposição.

Nesse sentido, afirma Rosa (2012):

(...) que é na escola, em geral enquanto primeiro local de convivência comunitária do infante, o modelo tradicionalmente posto da imposição e verticalização condiciona o discente ao comportamento de que sempre um terceiro em posição superior é o que pode, por meio da imposição, apresentar a solução mais adequada a qualquer tipo de conflito (e quem pensar diferente fica de castigo!) (ROSA, 2012, p. 56).

A verdade é que o ambiente educacional sempre foi – e continua sendo – um ambiente muito mais de obediência do que de convivência.

É nesse interim que as políticas públicas educacionais, tem o poder de transformar o modelo tradicional e propor a implementação de métodos e técnicas que efetivamente possibilitem ao indivíduo uma formação integral.

Segundo Hunt (2009, p. 15), afirma que fora em 1755, na era do Iluminismo, que o influente filósofo Denis Diderot, tornou pública sua concepção de que um direito humano só se torna real quando o indivíduo sente dentro de si o sentimento de horror a uma prática desumana. Que é através do sentimento de empatia, do colocar-se no lugar no outro, de sentir os mesmos sentimentos do outro,

Para ter direitos humanos, as pessoas deviam ser vistas como indivíduos separados que eram capazes de exercer um julgamento moral independente; como dizia Blackstone, os direitos do homem acompanhavam o indivíduo “considerado como um agente livre, dotado de discernimento para distinguir o bem do mal”. Mas, para que se tornassem membros de uma comunidade política baseada naqueles

julgamentos morais independentes, esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros. Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhante. (HUNT, 2009, p. 16).

Forte nesses argumentos acerca do despertar do sentimento no lado interno do indivíduo, é que a mediação se mostra viável enquanto instrumento para pacificação social, pois é por ela, pela oralidade praticada que os sujeitos se expressam, ouvem e são ouvidos, proporcionando uma sensação de desabafo que muitas das vezes é só o que a outra parte requeria, falar e ser ouvida.

2.3 A mediação proposta pelas DCN's como instrumento para pacificação social através de implantação de políticas públicas

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução nº 125, começou a intensificar a implantação de políticas para resolver conflitos usando da mediação como instrumento para a pacificação social e procurando “assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade”. (BRASIL, 2010)

Dessa forma, a resolução em epígrafe, tornou-se um marco na implantação de políticas públicas no tratamento dos conflitos no Brasil, integrando os órgãos jurisdicionais, sociedade e entidades.

A partir desse marco, notadamente as DCN's procuraram inserir nas grades curriculares dos cursos de graduação o estudo das formas consensuais de resolução de conflitos objetivando uma forma humanística e voltada para a cultura da paz, especialmente no curso de graduação em Direito.

Disciplinas como Direito Educativo, Direitos Humanos e Meios alternativos de resolução de conflitos se apresentam de forma transversal em diversos cursos da graduação, buscando transitar entre os conteúdos de competência técnica dando-lhes fundamentos para construção de um cidadão mais humano. Através da vivência proposta por estas disciplinas será possível compreender o espectro dos mecanismos existentes e que podem ser utilizados para a composição de controvérsias.

A composição do conflito somente ocorrerá com a vontade de ambas as partes para que se verifique, inexistindo a participação de um terceiro com poder decisório para definir o impasse (VIGLIAR, 2013, p. 31).

A mediação pode ser compreendida como autocomposição bilateral facilitada, a qual segundo Tartuce (2021, e-book) pode ocorrer quando as partes não consigam, sozinhas, comunicar-se de forma eficiente e entabular uma resposta conjunta para a controvérsia. A deterioração da relação entre os indivíduos (entre outros fatores) pode ter gerado graves problemas de contato e comunicação. Nessas situações, pode ser recomendável contar com uma pessoa imparcial que contribuirá para a restauração da comunicação por meio de técnicas de mediação ou conciliação.

Para Sales (2003), a diferença fundamental entre mediação e conciliação reside no conteúdo de cada instituto:

Na conciliação o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação, as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é a consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação, o mediador sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação, sem induzir as partes ao acordo (SALES, 2003, p. 38).

Mas, afinal, questiona Tartuce (2021, e-book), à luz da crescente contemplação de meios diversos de compor conflitos, cabe perquirir: a mediação e a conciliação devem integrar o conceito de jurisdição?

A jurisdição, monopólio do Estado¹³, constitui função, poder e atividade¹⁴. Não podemos perder de vista o fato de que a jurisdição é considerada, ao lado da legislação, uma função do Estado, a quem compete a pacificação pela solução de conflitos¹⁵.

¹³ À atividade mediante a qual os juízes estatais examinam as pretensões e resolvem os conflitos dá-se o nome de jurisdição (CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. Teoria geral do Processo, p. 23).

¹⁴ Como poder, é manifestação do poder estatal, conceituado como capacidade de decidir imperativamente e impor decisões. (...) E como atividade, ela é o complexo de atos do juiz no processo, exercendo o poder e cumprindo a função que a lei lhe comete (CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. Teoria geral do Processo, p. 131).

¹⁵ Com a segunda ordem de atividades jurídicas, consistente na jurisdição, cuida o Estado de buscar a realização prática daquelas normas em caso de conflito entre as pessoas – declarando, segundo o modelo contido nelas, qual é o preceito pertinente ao caso concreto (processo de conhecimento) e desenvolvendo medidas para que este preceito seja realmente efetivado

Chiovenda (2000, p. 17) sustenta ainda que a jurisdição é uma atividade secundária,³¹ definindo-a, portanto, como poder estatal atribuído a uma determinada autoridade para aplicar a norma ao fato concreto, visando à composição de lides em razão de a inexistência dessa resolução de controvérsia ter sido alcançada espontaneamente pelas partes.

Há entusiastas que afirmam que os meios consensuais não se enquadram no conceito de “jurisdição”, haja vista que esta é “a manifestação de poder estatal, conceituado como capacidade de decidir imperativamente e impor decisões”, em que “o Estado substitui, com uma atividade sua, as atividades daqueles que estão envolvidos no conflito trazido à apreciação (CINTRA, GRINOVER, DINAMARCO, 2004, p. 131-132).

Em que pese a definição de que o conceito tradicional de jurisdição implica na decisão impositiva do Estado, e as atividades desenvolvidas pelos mediadores não se amoldarem a esse contexto, há a necessidade de se ampliar o conceito de jurisdição tendo em vista a atual demanda pela solução de conflitos e disseminação da cultura de paz.

Assim, temos que a tendência observada – e estimulada pela Resolução nº 125/2010 do CNJ, segundo Mancuso (2012, p. 148-149, é “desjudicializar” conflitos e estabelecer um ambiente de “jurisdição compartilhada” sustentado em paradigma diverso: enquanto o monopólio da Justiça estatal assenta-se nas ideias de Poder e Autoridade, a jurisdição compartilhada assenta-se na efetiva aptidão e idoneidade de uma dada instância, órgão ou agência, no setor público ou privado, para prevenir ou dirimir conflitos em modo justo e num tempo razoável.

Por esse entendimento podemos compreender que há uma preocupação do Estado com o acesso excessivamente formal ao Poder Judiciário, do que decorreria a possibilidade de dar respostas adequadas e céleres aos conflitos existentes na sociedade através do acesso informal promovido pela mediação, diminuindo potencialmente o volume de ingresso de novas demandas e integrariam o já vasto quadro de processos judiciais pendentes de decisão.

(processo de execução). Nesse quadro, a jurisdição é considerada uma *longa manus* da legislação, no sentido de que ela tem, entre outras finalidades, a de assegurar a prevalência do direito positivo do País” (CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. Teoria geral do Processo, p. 38).

De fato, os meios consensuais de resolução de conflitos podem ser vistos como uma forma de distribuição de justiça. Embora a composição do conflito não seja imposta nem advenha do Estado, ela é construída a partir da condução dos próprios envolvidos a um resultado que se pretende rápida, eficaz e satisfatório (TARTUCE, 2021, e-book).

Portanto, tem-se que inegável que os meios consensuais se inserem em um movimento de transformação da visão sobre as formas de distribuição de justiça, já que está tradicionalmente em nosso país, tem como base a litigiosidade.

Infelizmente, o caminho pela litigiosidade afasta as pessoas do processo natural da negociação, conduzindo o destino dos problemas privados ao Estado.

No entanto, conforme já apontado, a Resolução nº 125 do CNJ vem exercendo um importante papel no Brasil desde que reconheceu a instituição da “Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos” e expressou a necessidade de oferta de meios consensuais pelos tribunais.

É nesse contexto que a oferta de disciplinas que fomentem os meios de solução de conflitos, principalmente pelas DCN’s do curso de graduação em direito, sai do papel de simples coadjuvantes e passam a integrar o rol dos atores principais.

Álvares da Silva (1993, p. 258) destaca que a cada dia mais amplia-se a percepção de que o processo, sozinho, jamais será instrumento suficiente para dar cabo de todos os conflitos sociais.

Assim por conta desse entendimento, cresce a consciência de que, se o que importa é pacificar, torna-se irrelevante considerar se a pacificação decorreu de atividade do Estado ou por outros meios eficientes (CINTRA, GRINOVER e DINAMARCO, 2006, p. 33).

Ademais, não se pode perder de vista o fato de que no sistema legal brasileiro, a adoção de meios “alternativos” sempre se verificou de forma acentuada com o incentivo à conciliação. A ideia de estimular a decisão do conflito pelos seus protagonistas sempre esteve presente em nossa legislação processual civil.

Os maiores desafios de acesso à justiça são: atribuir ao ordenamento jurídico positivado e à jurisdição o campo de atuação no sistema público de resolução de disputas que lhes é devido; atribuir ao conceito de conflito a

possibilidade deste ser resolvido de forma construtiva e que por meio destas relações sociais possam ser fortalecidas; redefinir o papel do Poder Judiciário na sociedade como menos judicatório e mais harmonizador; e destacando que acentua-se atualmente a tendência já indicada no século XIX por Alexis de Tocqueville¹⁶ de que o Poder Judiciário nas Américas depende excessivamente da norma positivada para resolver questões solucionáveis por meio de ações meramente comunicativa, consensuais ou conciliatórias (GONÇALVES, 2021, e-book).

Torna-se claro que o conflito, em muitos casos, não pode ser resolvido por abstrata aplicação da técnica de subsunção. Ao examinar quais fatos encontram-se presentes para em seguida indicar o direito aplicável à espécie (subsunção), o operador do Direito não pode mais deixar de fora o componente fundamental ao conflito e sua resolução: o ser humano (GONÇALVES, 2021, e-book).

Na medida em que se iniciam os trabalhos de estruturação de novos modelos autocompositivos para o Poder Judiciário por meio da Resolução no 125 do Conselho Nacional de Justiça, constata-se a necessidade de se recontextualizar a atuação do próprio Estado na sua função de harmonizador da sociedade (GONÇALVES, 2021, e-book).

O que se vê atualmente, é uma posição que se adequa perfeitamente ao caso de que o justo enquanto valor pode e deve ser estabelecido pelas partes consensualmente.

Nesse sentido, no campo do ordenamento jurídico processual a moderna Teoria Geral do Processo proposta por Grinover et al (1993, p. 131) tem sustentado que a jurisdição deve ocupar o campo destinado à atividade secundária de resolução de disputas.

Forte nessas considerações, insta lembrar que, ao fomentar o consenso, haja respeito à autonomia dos envolvidos na controvérsia, que podem ter dificuldades consideráveis para enxergar as possibilidades de êxito na tentativa consensual naquele momento com o mesmo otimismo que os facilitadores do consenso, uma vez que a máxima requer uma emancipação do cidadão fundamentada na autonomia da vontade das partes que é, ressalte-se,

¹⁶ TOCQUEVILLE, Alexis de. A democracia na America. São Paulo: Martins, 2000. Capítulo 10.

um princípio destacado tanto no CPC (art. 166, § 4.º) quanto na Lei de Mediação (art. 2.º, V).

Conforme Deutsch (2004, e-book), o modo de lidar com o conflito, o meio de resolver o conflito, pode ser construtivo ou destrutivo. Para esse autor, os processos destrutivos caracterizam-se pelo enfraquecimento ou rompimento da relação social preexistente à disputa, em virtude da feição competitiva de como essa é conduzida. Nesses processos destrutivos o conflito tende a expandir-se em espiral, frequentemente tornando-se independente de suas causas iniciais.

Destarte, foi essa importante contribuição de Deutsch (2004) que contrariou a ontologização do conflito, em que ele era visto como um mal em si mesmo, tendo ainda referido autor, aproximado a teoria do conflito da filosofia da linguagem e da psicanálise junguiana, ao reconhecer o alcance afetivo da intersubjetividade cambiante pelo diálogo construtivo; que enseja o potencial transformador do conflito (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Para Morin (2009, p. 51), a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos da autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas.

Questionamentos sobre os chamados grandes conflitos, e de onde vem o campo mental que os pode fomentar, afirma Rupert Sheldreke, citado por Hellinger (2007, p. 17-18), ter observado que a comunicação existente entre seres vivos somente se explica quando admitimos a presença de um campo mental em cujo interior esses seres se mantêm e se movem.

Vasconcelos (2020, e-book), adverte que é necessária uma migração da cultura dominante para cultura de paz. E que, muito embora a globalização haja destruído, em seu trajeto, diques ou trincheiras que até então se interpunham à comunicação entre os homens, cidades, regiões e Estados, é preciso reconhecer que ela também trouxe consigo a ideologia do mercado em sua face mais predatória: os cartéis internacionais de interesses pouco visíveis, o crime organizado, as máfias, o terrorismo, etc., operando à escala mundial (MAYER, 2009, p. 154).

Os ensinamentos de Bauman (2004, p. 131-138), a incerteza em relação ao futuro, a fragilidade da posição social e a insegurança existencial aguçam dois impulsos ubíquos na “líquida modernidade” da miscelânea ético-cultural dos tempos atuais. Um, de mixofobia (medo de se misturar, de participar, de se confundir em meio aos outros), impulso este que conduz ao esconderijo em ilhas de semelhança e mesmidade. Outro, de mixofilia (desejo frenético de participação na aventura do conhecimento e do lazer), ao lado de multidões de homens e mulheres cansados da antiga monotonia e dos controles da vida nas pequenas cidades. Essas polaridades estão a demandar cuidados.

Nessa obra Bauman (2004, p. 131-138), ainda ressalta que essa diversidade demanda o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas, pois a diversidade dos convívios, em ambientes de grande complexidade, supõe novas competências, habilidades e esforços para compreender e comprometer-se com a diferença, e em meio a ela.

Essa convivência na adversidade é resultante da inevitável era dos conhecimentos, sendo indispensável que aprendamos a lidar com isso para conseguirmos conviver em sociedade. Destarte, tem-se que isso somente seria possível a partir de uma educação que nos ajude a avançar, em cada decisão, do conhecimento à sapiência e desta à compreensão, consoante éticas de tolerância e de responsabilidade.

É preciso desenvolver políticas públicas de capacitação para lidar, construtivamente, com o dissenso, validando sentimentos e evitando o imediatismo reativo, nesta ambiência de uma moral pós-convencional, em que, estando as pessoas mais libertas e midiáticas, encontram-se tendencialmente sensibilizadas por uma consciência includente das polaridades em suas diversas compreensões do mundo (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Hellinger (2004) em sua obra acerca do conflito e paz, refere que,

No interior de um campo (mental) é limitada a visão dos seus integrantes, e os padrões se repetem, inclusive os padrões humanos de comportamento. Segundo ele, isto acontece, sobretudo, porque os rejeitados também rejeitam, com boa consciência, aqueles que os rejeitam. O conflito entre os dois lados reduz-se a um conflito entre duas boas consciências que se opõem. Ambos os lados são limitados, e cada um deles imagina que vencerá o outro e se livrará dele. Isso faz girar a roda do conflito de uma maneira em que, alternadamente, os “bons” são vistos como “maus” e vice versa (Hellinger (2004, p. 22-23).

Os sentimentos, valores, expectativas e interesses expressam a prevalência de uma cultura de dominação ou de uma cultura de paz, num movimento pendular de variação de culturas, a depender de circunstâncias estruturais e do nível de habilitação das pessoas no trato concreto dos seus conflitos (VASCONCELOS, 2020, e-book).

É nesse interim que os mediadores experientes sabem que, em situações de disputa, a atitude dominadora, em cada um dos mediandos, tende, inicialmente, a se destacar e que, na dinâmica do entendimento facilitado pelo mediador – quando vão sendo saciados desejos e impulsos básicos e evidenciados os interesses e necessidades comuns – a atitude colaborativa vai sendo construída.

Aos poucos, constata-se que essas atitudes de imposição e de colaboração expressam, acima de tudo, estados emocionais, os quais de fato podem ser alterados no processo de transformação do conflito, pela mediação.

Portanto, nesses tempos em que a violência se tem mostrado menos intensa do que nos últimos milênios da história humana, a predominância de relações horizontais coloca-nos o desafio de promover mudanças e resolver disputas, especialmente por meio da negociação, da mediação e do diálogo restaurativo, haja vista a desconformidade e a perda relativa da eficácia dos instrumentos de força (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Habermas (2003, p. 146), afirma que os pactos pelas soluções extrajudiciais movidas por práticas discursivas e narrativas da mediação de conflitos tem seu desenvolvimento em destaque sob as condições de uma compreensão pós-metafísica do mundo, só tem legitimidade o direito que surge da formação discursiva da opinião e da vontade de cidadãos que possuem os mesmos direitos.

No dizer de Habermas (2003),

O direito legítimo se reproduz no fluxo do poder regulado pelo Estado de direito, que se alimenta das comunicações de uma esfera pública política não transmitida por herança e enraizada nos núcleos privados do mundo da vida através das instituições da sociedade (HABERMAS, 2003, p.146).

Tal concepção de sociedade faz com que o fardo das expectativas normativas se desloque do nível das qualidades, competências e espaços da ação de *atores*, para o nível das *formas de comunicação*, no qual se desenrola

o jogo da formação informal e não institucionalizada da opinião e da vontade (VASCONCELOS, 2020, e-book).

E acrescenta Habermas (2003, p. 146), o jogo de gangorra entre os sujeitos de ação privados e estatais é substituído pelas formas de comunicação mais ou menos intactas das esferas privadas e públicas do mundo da vida, de um lado, e pelo sistema político, de outro lado.

2.4 A dialética e transversalidade da mediação proposta pelas DCN's como práticas colaborativas de acesso à justiça

O método na teoria marxista pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social (SILVA, 2019, p. 49).

A mediação, enquanto método em que as partes, sozinhas, dialogam e juntas chegam a um consenso, é exemplo da prática proposta por esta dialética marxista, pois se oriunda de uma oposição que teria sido gerada por uma contradição entre valores, princípios, e se submete ao processo de diálogo, comprometendo-se com a busca por uma solução que as partes entendam justa, preservando as relações presentes para o futuro.

Assim, é possível compreender que a dialética proposta por Marx, compreende uma concepção científica vinculada à realidade social, que não apenas parte das relações sociais existentes, como sua finalidade de contribuição cognitiva não se refere somente ao conhecimento individual, mas à superação humana dos limites impostos pela sociedade de classes (SILVA, 2019, p. 34). Afinal, é considerando as contradições existentes que a dialética marxista concebe a realidade para compreensão do mundo como um todo.

Consoante assegura o preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil, o Estado Democrático é destinado a assegurar o exercício dos direitos, numa sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida com a solução pacífica das controvérsias. Esse protagonismo, enquanto racionalidade moral procedimental, deve dialeticamente integrar/suplementar/legitimar o sistema autônomo do direito, na perspectiva do

atendimento dos direitos humanos que fundamentam a solução de conflitos mediante a restauração de relações intersubjetivas, com vistas à promoção da paz e à dignidade da pessoa humana (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Atualmente, com a inserção obrigatória das disciplinas que tratem das formas consensuais de resolução de conflitos voltadas ao pleno desenvolvimento das novas estratégias compatíveis com um sistema multiportas de acesso à justiça, vem-se desenvolvendo, no Brasil, uma proposta de advocacia resolutiva, resultante da formação humanística dos operadores do Direito.

Nesse contexto, a prática da mediação pelos operadores do Direito vai demonstrando a necessidade de submeter as suas atividades, muitas das vezes contenciosas a avaliações prévias, para sujeitá-las ao que se denominou de advocacia resolutiva que, no dizer de Wald e Gomma (2018),

é aquela baseada em análises objetivas de probabilidade de êxito, identificação apropriada de interesses reais das partes, criação de valor em razão de abordagens integrativas, auxílio com a escolha procedimental adequada baseada em critérios objetivos referentes aos diversos processos de resolução de disputas e apoio às partes no desenvolvimento de competências emocionais que permitam o distanciamento de escolhas baseadas em paixões ou posições irracionais (WALD & GOMMA, 2018).¹⁷

Assim, o papel do operador do Direito firmado na prática da advocacia resolutiva deve buscar sobretudo a justiça restaurativa, pois conforme ensina Faleck (2018, p. 183), a autopercepção do processualista como partícipe de um design de arranjos procedimentais e sistemas consensuais adequados e customizados, a adoção da visão sistêmica, o desenvolvimento das habilidades elencadas neste trabalho, o respeito e lucidez quanto ao processo de concepção, construção e implementação de um arranjo procedimental consensual são os fatores que construirão a ponte entre a promessa dos mecanismos consensuais e a entrega que a sociedade espera. Sem isso, a construção de respostas processuais será mais difícil e o risco da inadequação será agravado.

Espera-se que os operadores do Direito estejam preparados para lidar com práticas colaborativas de acesso à justiça, exercitando-as no seu dia-a-dia estimulando a coletividade a participar dessa crescente corrente emancipatória

¹⁷ <https://www.conjur.com.br/2018-mai-13/opiniao-escritorios-aposentar-grupos-contenciosos>
Acesso em: 27 abr. 2021.

que possibilita ao cidadão uma autonomia na tomada de decisões, as quais foram baseadas em reflexões dos valores e sentimentos de cada parte envolvida de forma que assumam pactos sociais pela não judicialização dos conflitos, dentro do que for possível. Os métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por todos os operadores do direito, “inclusive no curso do processo judicial” (art. 3º, § 3º, do CPC).

Vasconcelos (2020, e-book) destaca que com efeito, é de conhecimento público que dificilmente a pacificação social é obtida por meio de sentença, que ocorre sem as partes compreenderem, muitas das vezes, a concretude do conflito, qual seja, as necessidades humanas e sociais a serem reconhecidas e pacificadas.

Daí extrai-se a importância da necessidade do fortalecimento do papel da cidadania democrática, comprometida com a solução pacífica das controvérsias. Essa atuação deve justamente acontecer em ambientes de transparência, de cooperação e de controle social muitas das vezes promovidos pela administração da justiça, tendo sido adotado os procedimentos institucionais de mediação e conciliação, promovendo o estabelecimento de uma justiça restaurativa.

Segundo estudos apresentados por Raupp e Benedetti (2007, p. 3-36), a experiência brasileira inicial, no campo da justiça restaurativa, é recente, sendo o Relatório do Instituto Latino-americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent – ILANUD a primeira fonte autorizada para o conhecimento de Projetos já implantados. Segundo o referido Relatório, a definição mais consensual de justiça restaurativa, até porque contemplada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é aquela constante da Resolução 12/2002, emitida pelo seu Conselho Econômico e Social (ECOSOC), na qual foram descritos os princípios básicos para o desenvolvimento de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal.

Para melhor compreensão trazemos à baila os conceitos propostos por Vasconcelos (2020, e-book), de onde extrai-se que processos restaurativos, seriam aqueles nos quais vítimas, ofensores e, quando apropriado, outros indivíduos ou membros da comunidade, afetados pelo crime, participam juntos e ativamente na resolução das questões provocadas pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador (mediador) – que deverá ser uma terceira pessoa

independente, imparcial e capacitada, cuja tarefa é facilitar a abertura de uma via de comunicação entre as partes, enquanto que os resultados restaurativos, por sua vez, são os acordos decorrentes dos processos restaurativos, que podem incluir a reparação do dano, a restituição de algum bem e a prestação de serviços à comunidade, sempre com o fim de atender as necessidades individuais e coletivas de todas as partes, bem como de demarcar as suas responsabilidades, visando à reintegração da vítima e do ofensor.

Destarte, afirma Zehr (2008, p. 208), que a justiça restaurativa para o nosso tempo se faz pela mediação e o diálogo, fortalecendo os participantes através do empoderamento na tomada das próprias decisões.

Dentre as formas de justiça restaurativa está a mediação em matéria de direito penal, que apesar de não ser a única forma de prática restaurativa, é além de ser a mais conhecida, é a que se insere no objeto desta pesquisa.

Não entanto, como bem observou Tartuce (2021, e-book), a ocorrência de conflitos tende a se incrementar em virtude da dinâmica das relações interpessoais, cuja variação é intensa nos tempos recentes.

Como inserir uma proposta de advocacia resolutiva ou justiça restaurativa nas condições atuais da sociedade? E que, por qual razão, revela-se necessário conceber um sistema eficiente para lidar com as controvérsias que potencialmente haverão de surgir?

Com essas considerações é possível se afirmar que tudo começa no ambiente escolar. É na escola, nas séries iniciais que se tem um espaço de diversidade, onde cada ser humano pode e deve aprender a aceitar as diferenças, refletindo, portanto, a sua própria cultura.

Mas a escola não pode sozinha carregar toda esta responsabilidade, afinal, os pais e a sociedade acabam por moldar o indivíduo quando o tratam segundo uma ou outra conduta.

E, para fortalecer essas relações que buscam superar os diferentes tipos de violências, é importante que outras pessoas estejam preparadas e possam colaborar, sendo necessário, portanto, capacitá-las para atuar na perspectiva da paz, justificando assim a inserção das disciplinas de mediação e conciliação nas novas DCN's do curso de Direito.

É preciso políticas públicas voltadas para a formação humanística do indivíduo que o façam crescer enquanto ser humano, que despertem nele o senso de pertencimento, empatia e compaixão para com o seu próximo.

Hoje, mais do que ontem, é preciso romper de vez com conflitos que nos levem a prática de violência que culminam em comportamentos que menosprezam e desconsideram os valores humanos. Daí depreende-se a necessidade de pensar em propostas educativas que trabalhem no sentido de oferecer uma educação que, acima de tudo, considere o humano e as diversas dimensões que o compõem.

A verdade, diz Rosa (2012, p. 56), é que somente podemos dar aquilo que temos. Se aprendemos apenas a cultura da imposição, como podemos dar a cultura do diálogo? Enquanto não internalizarmos uma cultura da pacificação e do diálogo, não teremos adultos capazes de fazer a gestão autônoma de seus conflitos.

Para Calmon (2008, p. 6), o diálogo informal é intrínseco à natureza humana, mas há oportunidades em que a impossibilidade ou desgaste da relação é tão acentuado que a conversação não logra sequer ser iniciada. Surgem, então, mecanismos apropriados, que visam a obtenção da autocomposição – às vezes simples, às vezes complexos, às vezes só com a participação dos envolvidos, às vezes com a colaboração de um terceiro imparcial, com o objetivo de incentivar, auxiliar e facilitar o diálogo, visando ao escopo de se chegar ao consenso.

A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com as alterações introduzidas pela Lei n. 13.467/2017, entrou em vigor há quase cinco anos, trazendo em seu bojo importantes alterações e avanços objetivando a utilização por esta especializada justiça de métodos mais adequados de resolução de conflitos, especificamente a conciliação e mediação.

Nesse sentido, constata-se da leitura do artigo 652 da CLT, que está incentivou o diálogo e a responsabilidade social para as partes negociarem, quando possível, seus próprios interesses. A normativa autoriza a inserção das

formas de resolução de conflitos nos artigos como 484-A¹⁸, 507-A¹⁹, 510-A²⁰, 510-B²¹, e 620²², dentre outros. Não obstante, atualmente ainda é obrigatório, no âmbito do Direito do Trabalho, que as partes sejam assistidas por advogado sob a alegação de preocupação de muitos, com um suposto desequilíbrio que poderia ocorrer nesta negociação, pela hipossuficiência do empregado em relação ao empregador.

No entanto, se observarmos pela concepção de que esse indivíduo que participa de uma mediação ou conciliação vai efetivamente emancipar-se enquanto cidadão e ser humano justamente por participar diretamente das decisões debatidas naquele conflito, poder-se-ia apontar o estabelecimento de um certo equilíbrio, ao revés do entendimento de hipossuficiência do empregado hoje fortemente defendida na concepção da Justiça do Trabalho.

Partindo de uma premissa construtiva, lastreada por um pensamento crítico e reflexivo, é possível enxergar que estes empregados, então cidadãos de direito devem aprender na escola os valores e os sentimentos ofertados pela empatia e pelo senso de pertencimento coletivo. E nesse sentido, tem-se que o professor tem papel fundamental no crescimento humano deste indivíduo, sendo ele o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos (MIZUKAMI, 1996, p. 60). Corroborando, afirmam Morescho e Delizoicov (2019, p. 331), citando Silva e Araújo (2005) que o professor, ao longo da carreira, reflete sobre a ação e para ação, e que essas reflexões possibilitam modificações de saberes bem como a transformação de práticas e, ainda, permitem que o professor se conscientize sobre a sua condição de inacabamento.

¹⁸ Art. 484-A. O contrato de trabalho poderá ser extinto por acordo entre empregado e empregador.

¹⁹ Art. 507-A. Nos contratos individuais de trabalho cuja remuneração seja superior a duas vezes o limite máximo estabelecido para os benefícios do Regime Geral de Previdência Social, poderá ser pactuada cláusula compromissória de arbitragem, desde que por iniciativa do empregado ou mediante a sua concordância expressa, nos termos previstos na Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996.

²⁰ Art. 510-A. Nas empresas com mais de duzentos empregados, é assegurada a eleição de uma comissão para representá-los, com a finalidade de promover-lhes o entendimento direto com os empregadores.

²¹ Art. 510-B. A comissão de representantes dos empregados terá as seguintes atribuições: (...) III – promover o diálogo e o entendimento no ambiente de trabalho com o fim de prevenir conflitos; IV – buscar soluções para os conflitos decorrentes da relação de trabalho, de forma rápida e eficaz, visando à efetiva aplicação das normas Legais e contratuais.

²² Art. 620. As condições estabelecidas em acordo coletivo de trabalho sempre prevalecerão sobre as estipuladas em convenção Coletiva de trabalho.

Fensterseifer e Cadoná (2019, p. 230-246), enfatizam acerca da tarefa fundamental para construir melhores cidadãos, produto de ambientes educacionais saudáveis, com significativas colaborações sociais, que contribuem para a sociedade com diversos elementos para o desenvolvimento individual e coletivo, destacando que se faz necessário uma análise da relação entre Direito Educativo e a violência escolar, devendo ser estudado as relações interpessoais entre os membros da comunidade educacional, destacando a importância de um ambiente escolar saudável e o papel dos professores na sua construção.

Daí, percebemos a prática docente como uma das peças fundamentais na constituição e formação do indivíduo e acreditamos, mais que no debate, na possibilidade de inserção desses temas no currículo, relacionando-os ao conteúdo das disciplinas de mediação e conciliação, o que certamente estimularia nos discentes, uma nova maneira de estar no mundo.

Assim, conforme os indivíduos vão adotando a mediação como forma de resolverem seus conflitos, vão se tornando protagonistas da sua própria história e construindo/restaurando sua formação. Com essa atitude, é possível que tenham sua autonomia estimulada e desafiada pela articulação do ensino e da prática da comunicação não-violenta no meio social, inseridas nas escolas através de práticas educativas voltadas para uma formação humanística.

3. Mediação e conciliação propostas pelas DCN's como práticas educativas de oportunidade de emancipação e autonomia

Neste capítulo, o objetivo é de investigar as relações entre a conciliação/mediação com a emancipação/autonomia das partes para resolverem os conflitos de forma desvinculada do Poder Judiciário, fundando-se nas práticas educativas, bem como se os procedimentos consensuais de resolução de conflitos contribuem para a emancipação e autonomia das pessoas que participam deles, bem como estudar estratégias para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas de resolução de conflitos, e a partir delas sugerir propostas para aumento do campo de aplicação.

Para o amplo desenvolvimento dos estudos dessas práticas educativas é salutar revisitar brevemente a função social da Educação.

3.1 A função social da Educação: reconstrução crítica do conhecimento e do pensamento

Gimeno e Pérez (2007, e-book) argumentam que a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.

A análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações, é a meta fundamental da prática educativa, tendo a pretensão de provocar a comparação crítica das aquisições espontâneas (GIMENO; PÉREZ, 2007, e-book).

O ensino deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades formais, operativas, e não na transmissão de conteúdo. São aquelas que estimulam a capacidade do indivíduo para uma aprendizagem permanente (aprender a aprender, aprender a pensar). (GIMENO; PÉREZ, 2007, e-book).

Assim, a mediação enquanto ferramenta de resolução de conflitos que utilizam-se da dialogicidade para criar a empatia entre as partes, mostra-se como o meio mais adequado para construir essa evolução emancipatória nos indivíduos que aprendem na escola, no caso no curso de Direito, a utilizar as técnicas da mediação para resolver os conflitos e através desse aprendizado estão aptos a transmitir estes conhecimentos adquiridos para os demais indivíduos integrantes da sociedade.

A aprendizagem pode ser considerada como um prolongado processo de assimilação e reconstrução por parte do indivíduo, da cultura e do conhecimento público da comunidade social. Atualmente, o problema é como conceber a prática docente, de modo que facilite e provoque nas novas gerações aquele processo de reconstrução, que desperte no indivíduo seu crescimento enquanto ser humano emancipado e autônomo.

Segundo Freire (1979, p. 27), o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca

constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca.

Nesse contexto, Freire (1996) chama a atenção para o fato de que a formação humana ocorre ao longo da vida do sujeito, considerando, assim, a sua condição de inacabamento, pois o ser humano está em construção permanente. Essa premissa remete-nos também à formação do professor num processo permanente de aprendizado ao longo da carreira.

Esse debate sobre valores humanos na educação pode contribuir para que sejam incorporadas novas práticas, em especial com relação à questão da paz nas escolas (MATOS; NONATO JUNIOR, 2006).

Kuhn (2015, p. 122), afirma que, o sentido da educação é a formação humana, que é pela formação que a condição de replicação/continuidade do grupo social se efetiva. Socializar e adaptar são elementos do processo humanizador e, neste sentido, tarefas educativas.

Em *“Educação, tradição e novidade”*, Kuhn (2015) destaca que para Immanuel Kant, o objetivo da educação é a maioridade do homem, o que compreende uma educação para o esclarecimento, assim conceituando,

Esclarecimento [*“Aufklärung”*] é a saída da menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a capacidade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento, sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*“Aufklärung”*] (1985, p. 100). (KUHN, 2015, p. 124).

Rhoden (2000, p. 166), aponta como o sentido ou objetivo da educação escolar a autonomia humana, e a identifica em duplo sentido, um de caráter epistemológico e outro de caráter moral. A autonomia, em seu sentido epistemológico, não consiste num mero desenvolvimento da capacidade de pensar, como Kant tornou conhecida sua concepção da maioridade do homem, mas essa é, sem dúvida, sua base. O pensar constitui o exercício da razão, sem cujo uso próprio nem o conhecimento nem a ação seriam possíveis.

Para tratarmos do direito como ambiente para implantação de políticas públicas de educação emancipatória, importante os apontamentos realizados

por Adorno (1995, p. 169), em que afirma que a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.

Mas afinal, o que é emancipação? “Emancipação”, de acordo com o dicionário Michaelis (2020)²³, em seu significado mais atrelado ao tema, é definido como “movimento de libertação, alforria, independência”.

Não obstante, analisando o contexto educacional em que estamos envolvidos até hoje, à exemplo da banalização dos direitos e deveres do cidadão que vemos diariamente nas mídias sociais, há de se pensar que no fundo não somos educados para a emancipação, haja visto que o pressuposto da emancipação depende de uma sociedade livre que é determinada pela ausência de liberdade (ADORNO, 1995, p. 172).

Seria então correto considerar a autonomia nesta forma como conceito oposto à emancipação? Não seria interessante refletir essa relação de modo a envolver as políticas públicas emancipadoras?

Nesse sentido, aduz Adorno (1995, p. 183) que a única concretização efetiva da emancipação consiste em que àquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Bonetti (2006, p. 20) afirma que o entendimento da gênese de uma política pública, bem como a análise da complexidade que envolve a sua elaboração e operacionalização, parte da relação entre o Estado, as classes sociais e a sociedade civil, donde surgem os agentes capazes de definir a política pública, e que o Estado não pode ficar neutro no debate. O autor utiliza o termo “políticas públicas” em sentido amplo, significando não apenas a origem, mas algo que vai além dela, analisando o processo, os princípios e os determinantes, dos quais surgiram as ideias de ação que, posteriormente darão origem a uma política pública.

Battisti (2019, p. 34) citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia, indagando: quais seriam as possíveis contribuições dessa abordagem para uma educação humanizadora? O modo de compreender as

²³<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/emancipa%C3%A7%C3%A3o> acesso em 22/09/2020.

construções educacionais no viés da autonomia propõe a análise dos problemas e desejos da educação a partir da formação do ato de cuidar dela.

No mesmo sentido, Alonso e Nestar (2017, p. 91) afirma que o Direito à educação, que ao vinculá-lo às componentes educativas e sociais, integra as dimensões formativas necessárias à vida e à paz das pessoas. Daí a contribuição que a Educação em Valores e o Direito Educacional podem dar mutuamente.

Ambos autores, - Battisti (2019, Alonso e Nestar (2017) - ratificam que é indispensável está integração entre educação e sociedade, através das quais se dá suporte para formação necessária ao aluno, construindo uma vida de qualidade e um mundo de paz para as pessoas.

Alonso e Nestar (2017), ainda do ponto de vista histórico, argumentam que alguns autores apostam desde o início na educação e na escola como ferramenta e espaço para chegar à formação de pessoas e o progresso dos povos, fundamentando acerca da importância da educação das pessoas como seres sociais específicos, para alcançar a totalidade no contexto de reforma: educação para ajudar os mais vulneráveis da sociedade, alcançando uma cultura libertadora.

Pacheco e Wahlbrinck (2016, p. 19) ao dialogarem sobre as práticas educativas libertadoras, afirmam que, entende-se que a educação implica em autoconhecimento (transformar-se a si mesmo), conhecimento (transformar o mundo) e reconhecimento (construção de relações de respeito e complementaridade – interdependência - entre todos e também em relação ao ecossistema) sendo, conforme Freire (1985), tarefa exclusiva do ser humano, uma vez que o verdadeiro papel que cabe aos homens é o de serem sujeitos de transformação do mundo, com o que se humanizam. Disso decorre que a finalidade fundamental da educação é a humanização.

Nesse contexto humanístico e emancipatório, importante lembrar que Paulo Freire foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos, que foi levado para diversos países. A obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* foi a última obra publicada em vida pelo educador, no ano de 1997. Em 2019, a editora Paz & Terra, publicava a 61ª edição. Na obra o autor resume as questões que o motivaram ao longo da vida e discute aspectos chave da educação como, por

exemplo, o fato de que ensinar não é apenas transferir conhecimento. Com base em suas vivências pessoais e profissionais, e obras de outros autores da área, principalmente seus influenciadores como Marx, Rousseau e Gramsci, o autor aborda os saberes necessários à prática educativa.

Freire (2019) ao dialogar sobre a autonomia, aduz que quanto os saberes necessários à prática educativa, é papel do docente ensinar o discente a pensar. Mas não o simples pensar por pensar, mas sim, pensar certo, através da dialogicidade e não da polêmica. O pensar certo que exige reflexão crítica. Essa prática registrada em sala de aula, enquanto os futuros operadores do direito encontram-se “internados” aprendendo a teoria, é a ferramenta que irá consolidá-los enquanto cidadãos que irão aprender as técnicas da mediação/conciliação e a partir delas contribuir efetivamente para as resoluções de conflitos do dia-a-dia da vida em sociedade.

Em uma de suas últimas obras, “Pedagogia da Esperança”, Freire (2009, p. 46), nos convoca ao embate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, retomando as convicções que o conduziram na escrita da “Pedagogia do Oprimido”, convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. A esperança, diz Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano.

De acordo com Freire, no exercício dialógico de uma pedagogia crítica “a nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza” (Freire, 2009, p. 92). No diálogo, as partes poderão ver reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada. Na sala de aula, a interlocução desses saberes com o conhecimento legitimado pela ciência há de abrir caminhos para a consciência crítica.

Todavia, como nos alerta Santos (2009), a crítica requer que o diálogo da experiência vivida com a ciência elaborada ampare-se numa racionalidade hermenêutica que busque na compreensão histórica das escolhas feitas no passado as respostas para as condições vividas no presente.

A prática da mediação/conciliação se propõem exatamente a demonstrar ao discente do curso de Direito que aquele instrumento inicialmente proposto de forma tímida como um simples tópico dentro da disciplina de Teoria Geral do Processo, hoje ganhou robustez a ponto de serem ofertadas disciplinas

específicas acerca do tema, tal qual os Modelos Multiportas, Mediação, Formas de Resolução de Conflitos, além de algumas não específicas mas que tratam de forma transversal o tema, como Direito Educativo e Direitos Humanos.

Freire (2019, p. 25), apresenta reflexões sobre a prática docente, convidando o leitor a considerar os saberes que lhe parecem indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas e também dos conservadores, instigando o leitor ao longo da leitura para que se ocupe de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora, ou ainda se é exigência da prática educativa independentemente de sua cor política ou ideológica. Ao se posicionar dessa maneira, parece-nos que o autor provoca o leitor a buscar primeiramente pelo esclarecimento, objetivando compreender o viés progressista e o conservador, para então compará-los e defini-los. Copiosamente, enxergamos pelo exemplo do ato de cozinhar, que o autor propicia ao leitor o esclarecimento necessário para interpretar a prática, ratificando alguns daqueles saberes e retificando outros, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Portanto, ensinar não é transferir conhecimentos.

Tardif (2010, p. 36) comunga da concepção freireana de que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Nesse sentido, constatamos que o autor apresenta desde o início da obra uma postura objetiva e responsável acerca das necessárias reflexões da prática docente. Ainda nesse capítulo, o autor apresenta aspectos gerais do ensino, afirmando que o processo de “ensinar”, exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

No âmbito da educação escolarizada, a luta esperançosa de Freire pela “educação como prática da liberdade” e pelo exercício de uma “pedagogia do oprimido”, promovendo o encontro da utopia mobilizadora revestida de esperança com o conhecimento produzido pela ciência sem, contudo, desprezar a experiência humana.

Ao pensarmos na educação que parte das escolas, deparamo-nos com o objeto humano do trabalho docente.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 128), argumenta que, os professores não buscam somente realizar objetivos, que eles atuam, também, sobre um objeto, e este seria o ser humano, individualizado e socializado ao mesmo tempo, que estes seres sociais possuem características socioculturais que despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores (p. 129). Que se faz necessário pensar a afetividade deste objeto e da relação com ele, além de trabalhar as atividades, liberdade e controle (p. 130).

Forte nesses argumentos, acrescenta ainda Tardif (2010, p. 154) que procurou explicar a prática em educação se divide em três concepções a saber: a educação enquanto arte, a educação enquanto técnica guiada por valores, e a educação enquanto interação.

A UNESCO (2007, p. 3) reafirma no Programa Escola Aberta que a educação é fundamental para a estratégia de mudança social. Transforma-se em vetor de desenvolvimento e fortalecimento da democracia, assim como de redução permanente da desigualdade cultural, social e econômica. Reassume o seu papel precípua na tarefa de abolir as injustiças históricas e completar a obra de republicanização das instituições, promovendo um Brasil conhecedor de seus direitos, capaz de propor, de se organizar e lutar por sua liberdade.

Assim, a concepção de que da educação enquanto arte, argumenta que a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; age fiando-se também em sua habilidade pessoal; e, finalmente age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (TARDIF, 2010, p. 159).

Longe de ter a pretensão de solucionar problemas estruturais do país, alguns programas do governo, buscam contribuir para que as pessoas envolvidas nas atividades comunitárias se percebam como sujeito de direitos, requisito do exercício da cidadania. Há um entendimento que a apropriação do espaço escolar pela comunidade e a abordagem de temas variados,

relacionados à realidade concreta do cotidiano, promovam uma postura de valorização da própria identidade, de defesa dos direitos conferidos pela ordem jurídica vigente e do desejo de participação na busca de criação de novos mecanismos que contemplem direitos ainda não considerados. Assim, a escola, como espaço sociopolítico, é o ambiente adequado para a transformação da convivência em prática de direitos, onde cada um se valorize e respeite o outro (UNESCO, 2007, p. 10).

Portanto, pode-se concluir que, nas palavras de Tardif (2010) a educação como arte é, em primeiro lugar, a ideia de que a ação educativa está ligada a realidade contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária.

Na concepção da educação enquanto técnica guiada por valores, Tardif (2010, p; 161), relata que estaria mais correlacionada com os tempos modernos, que esta concepção repousaria na oposição entre a esfera da subjetividade e a esfera da objetividade. O professor fundamenta sua prática educativa, participando à um só tempo, da ciência e da ação moral; conjuga os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem e as virtudes de uma ética da pessoa, de sua autonomia e de sua dignidade.

Já na educação enquanto interação, acrescenta o autor que, essa concepção que é defendida atualmente por várias teorias, tem origem na Antiguidade, principalmente nos sofistas e em Sócrates e que estaria inserida na educação autêntica como um processo de formação que se inicia quando as crianças se tornam adolescentes dotados de uma competência comunicativa e racional. Mas, que hoje, abrange um leque muito mais amplo de atividades, numa filiação histórica que vai de Marx, Durkheim e Weber aos teóricos contemporâneos da ação tais como Parsons, Goffman, Garfinkel, Schütz, Arendt e Habermas, de onde poderíamos definir, o conceito de interação dizendo que ele se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. (TARDIF, 2010, 165).

O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza que cabe à instrução promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e ser coadjuvante nas atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo XXVII, afirma que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios, estando, portanto, em consonância com esses ideais, uma vez que acolhem as expressões da comunidade, estimulando a convivência pacífica, a aceitação do outro com suas características, além de promover a socialização do conhecimento e dos valores culturais.

Assim se concebe a função social da Educação, reconstruída pela crítica do conhecimento e do pensamento, instigando o indivíduo a refletir sobre suas ações e comportamentos, destacando a necessidade da formação humanística do cidadão enquanto parte de sua comunidade.

3.2 Do ensinar ao compreender: a importância da formação humanística na prática educativa

Ser humano consiste na vocação de compartilhar como todos o que já sabemos, ensinado os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos. Ensinar é sempre ensinar ao que não sabe, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba (SAVATER, 1998, p. 36).

Assim, tem-se que a educação é um processo global da sociedade e, como tal, uma ferramenta básica para a criação e regeneração da cultura. E é esta última, a cultura, a forma de pensar e agir, que permite às pessoas situar-se ativa e criticamente no mundo, para nele viver e construí-lo à nossa medida humana. Uma medida que deve ser igual para todos por meio de uma forma de organização social que chamamos de democracia. Mas não qualquer democracia, mas uma democracia participativa, dedicada a fazer do mundo o melhor possível através do respeito e do exercício do direito humano à paz (RAYO, 2020).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 203), ao escrever sobre a docência no ensino superior abrilhantam o debate acerca do ensinar à ensinagem destinando um capítulo de sua obra para fortalecer a história da didática, argumentando que, houve um tempo em que a importância do ensinar predominava sobre o

aprender, relatando que foi nessa perspectiva, a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo constituiu a base do conhecimento didático.

Mais adiante, referidas autoras fazem a correlação da evolução da didática, conceituando a didática comeniana²⁴ como sendo a que pretendeu uma arte de ensinar tudo a todos, comparando com a didática herbartiana²⁵, como sendo a precisão dos passos formais definindo uma prescrição metodológica, e que em tempo mais recentes, essa crença no poder das tecnologias e das mídias como formas mais eficazes para a transmissão das informações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 203).

Não obstante, de nada adiantaria a abordagem da evolução didática sem que se compreenda os fatores que determinam o direito à educação e a interpretação dessa educação como um direito inerente a todo homem.

Nesse sentido, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 237), ao discorrer acerca do direito à educação e da educação como direito, afirmam que se no discurso liberal a educação é tratada como a principal via de ascensão social, considerada fator de mobilidade social, nesse documento essa perspectiva é abandonada, indicando-se de imediato que, na nova ordem econômica, esse papel não se cumpre mais.

Corroborando, o movimento Todos pela Educação (TPE, 2008, p. 5), acrescenta que se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, daqui para frente a educação será cada vez mais um fator de inclusão social, destacando que essas pessoas não tiverem pelo menos de 8 a 10 anos de

²⁴ A doutrina pedagógica de Comenius convida a mente racional a adotar diante do Cosmos uma postura inquiridora e inclusiva de todas as esferas do conhecimento. Sua obra, fruto de intensos diálogos com filósofos como Bacon e Descartes, visa contribuir para que o Homem, desde a infância, passando pela juventude, complete sua evolução rumo à perfeição espiritual e intelectual. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-pedagogia-de-comenius/> Acesso em: 10 mai. 2021.

²⁵ A pedagogia foi formulada pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Desde então, e até os dias de hoje, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento - um exemplo é a obra do suíço Jean Piaget (1896-1980). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1775/herbart-o-organizador-da-pedagogia-como-ciencia> Acesso em: 10 mai. 2021.

educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas.

No Brasil a ausência de informação é considerada um dos entraves que se apresentam ao efetivo acesso à justiça, dando destaque aos entraves considerados não jurídicos, como por exemplo, a falta de conhecimento de seus direitos por parte do cidadão e da sociedade.

O processo de construção da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e protagonistas da materialidade das normas e pactos que os regulamentam, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, afirmam que toda pessoa tem direito à educação, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Para Marinoni (2001, p. 48), a democratização da justiça, na verdade deve passar pela democratização do ensino e da cultura, e mesmo pela democratização da própria linguagem, como instrumento de intercâmbio de ideias e informações.

Já para Watanabe (1985, p. 163), a efetiva igualdade supõe, antes de mais nada, um nivelamento cultural, através da informação e orientação, que permita o pleno conhecimento da existência de um direito.

Segundo Carneiro (2000, p. 58), no âmbito do direito à informação, há pelos menos três elementos a serem considerados: o sistema educacional, os meios de comunicação e a quase inexistência de instituições responsáveis pela prestação da orientação para os direitos (assistência judiciária preventiva e extrajudicial).

Destes elementos, se dará ênfase ao sistema educacional, de onde podemos relatar, nos ensinamentos de Lamy e Rodrigues (2011, p. 111) que, a educação brasileira, embora tenha passado por um processo de expansão quantitativo, ainda padece de sérios problemas qualitativos. Os baixos salários

pagos aos professores têm afastado da sala de aula a qualidade. Os baixos investimentos, tanto do poder público, como da iniciativa privada, em pesquisa e extensão, têm contribuído para piorar esse quadro. Ao lado disso há milhares de crianças fora das escolas, a grande maioria vivendo abandonadas nas ruas das grandes cidades do país.

É nesse contexto que se afirma que o sistema educacional, numa sociedade complexa e difusa como se apresenta a sociedade contemporânea, tem duplo papel no que se refere ao acesso à justiça.

De início este sistema tem a função de identificar e divulgar quais são os direitos fundamentais desses sujeitos de direito e quais os instrumentos adequados para a sua efetiva garantia. No segundo lugar, o sistema educacional é o responsável pela formação cidadã.

Acerca da formação cidadã cumpre-nos lembrar o que preceitua o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, ao estabelecer que a educação deva atentar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, pode-se afirmar que essa educação para uma formação cidadã passa pelo conhecimento de seus direitos e pela consciência dos direitos dos outros, cuja violação desencadeará o uso dos mecanismos estatais de solução de conflitos.

Em que pese toda a preocupação com o sistema educacional nos últimos tempos, este tem deixado muito a desejar, estando muito distante de se atender os objetivos previstos nas políticas públicas educacionais.

Na perspectiva de educação popular, proposta por Freire (1989), o conhecimento produzido no processo educativo lhes fornece condições de participação cidadã, estabelecendo uma consciência crítica, uma forma de sabedoria à qual correspondem os objetivos do conhecimento gerado pela educação.

Zabalo (2014, e-book), afirma que por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.

Nessa interpretação, poderíamos então considerar que além das grandes declarações de princípios, a função fundamental que a sociedade atribuiu à

educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido (ZABALO, 2014, e-book).

Zabalo (2014, e-book), destaca que alguns teóricos da educação, a partir da constatação da complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em número como em grau de inter-relações que se estabelecem entre elas, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de uma forma consciente. Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa. Neste sentido, Zabalo (2014) apud Elliot (1993) distingue duas formas muito diferentes de desenvolver esta prática:

- a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.
- b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão. (ZABALO, 2014, e-book, apud ELLIOT, 1993).

Elliot (1993) considera que o primeiro tipo de professor constitui uma projeção das inclinações acadêmicas sobre o estudo do pensamento dos professores, que supõem que existe uma atuação racional na qual se selecionam ou escolhem as ações sobre a base de uma observação desvinculada e objetiva da situação; marco teórico em que pode se separar a investigação da prática. Para o autor, o segundo tipo representa com mais exatidão a lógica natural do pensamento prático (ZABALO, 2014, e-book, apud ELLIOT, 1993).

O que tem justificado a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, quer dizer, determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, deste modo, o valor formativo dos processos que esses alunos seguem ao longo da escolarização. Mas, por acaso o papel da

escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico? Ou deve cumprir outras funções? Quais são nossas intenções educacionais? (ZABALO, 2014, e-book).

A resposta a estas perguntas é chave para determinar qualquer atuação educacional, já que, explicita-se ou não, sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela. Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa (ZABALO, 2014, e-book).

Um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos.

A escola é o ambiente que deve promover a formação integral dos alunos, e por isso é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social (ZABALO, 2014, e-book).

Em resumo, consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva.

Nesse sentido, o currículo é entendido como artefato político de organização e desenvolvimento de um projeto pedagógico, cujos objetivos visam à promoção dos sujeitos e a formação para o exercício da cidadania. Daí a importância da inserção das formas de resolução de conflitos como cultura de paz no perfil do egresso do curso de Direito.

De acordo com Santos (2009) a opção a ser feita num projeto educativo emancipatório, além de considerar todas as condições do multiculturalismo evidente hoje na sociedade globalizada, seria a radical mudança de racionalidade na veiculação do conhecimento.

A universidade tem o papel de responsável pela inserção dessa cultura de paz no desenvolvimento dos indivíduos que nele convivem, e cabe a ela promover uma educação que envolva a comunidade, voltada para a resolução dos conflitos, modelando e ensinando, de diferentes formas, culturalmente significativas, uma variedade de processos, de práticas e de competências que ajudam a prevenir, a administrar de forma construtiva e a resolver pacificamente o conflito individual, interpessoal e institucional.

Argumentam Morgado e Oliveira (2009, p. 43), que os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar, mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas, cabendo então à estas instituições transformar o conflito em oportunidade de evolução humana dos indivíduos.

A escola, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com as finalidades educativas da sociedade e a inevitável ressonância da conflituosidade social, é um campo propício à emergência do conflito. Daqui se depreende a necessidade de educar gerações, e todo o corpo educativo, na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos (MORGADO e OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Assim, constatamos que do ensinar ao compreender, destaca-se a importância da formação humanística para prática educativa.

3.3 A mediação inserida pelas DCN's como instrumento de Políticas Públicas para promoção da dialogicidade nas práticas educativas

Dentre as formas consensuais de resolução de conflitos inseridas DCN's como instrumentos de Políticas Públicas apresenta-se o instituto da mediação, o qual numa prática educativa, deve estimular cada um dos mediandos a narrar a sua respectiva percepção do conflito. A repetição das narrativas e desabafos, inclusive sobre fatos anteriores relacionados ao conflito, ajuda os mediandos na estruturação dos seus próprios argumentos. Isto vai naturalmente acontecendo na medida em que, mediante recontextualizações e outras técnicas, eles vão tomando consciência dos seus interesses e necessidades comuns. (VASCONCELOS, 2020, e-book)

Gonçalves (2021, e-book), afirma que mediar é facilitar a comunicação entre as pessoas para propiciar que estas próprias possam, a partir de uma compreensão ampliada dos meandros da situação controvertida, engendrar respostas conjuntas sobre as questões relevantes do conflito.

Ensina Vasconcelos (2020, e-book) que vem crescendo a utilização de novas práticas que auxiliam na resolução de conflitos, tais como a facilitação de diálogos apreciativos.

O trabalho e o esforço estão centrados na conotação positiva aplicada na recordação dos momentos de êxito, com vistas à sua recriação e elaboração do desenho de condições apropriadas para o futuro coletivamente desejado, estimulando o protagonismo dos participantes do processo. Em sua metodologia de trabalho, a facilitação de diálogos apreciativos – que deve contar com o apoio de facilitador capacitado, independente e livremente aceito – adota a centralidade desse diálogo apreciativo, em substituição aos modelos de mediação centrados no conflito (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Na interpretação de Conforti (2012, p. 143-265), a facilitação de diálogos apreciativos, são métodos em que o procedimento não aborda o conflito, buscando a mudança mediante a criação ou construção de um futuro desejado e identificado pelos interessados. Tal abordagem deixa de lado o conflito e direciona os diálogos no sentido das questões que representam novos caminhos no trato intersubjetivo.

Na facilitação de diálogos apreciativos, pratica-se a investigação apreciativa, definida como uma abordagem construcionista, baseada nas imagens partilhadas dos momentos altos e gratificantes das pessoas, equipes e organizações, voltadas para a eficácia das ações e das relações, para a mudança estruturada e para o desenvolvimento integrado (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Conforme Valença (2009, p. 51-132), na investigação apreciativa, o foco processual não é a resolução coletiva de uma “situação problema”, mas a construção de um “futuro desejado” com base no que se tem de fortalezas e de méritos concretos. Não é uma abordagem deficitária, mas sim uma abordagem normativa, de “querer ser”, de modo que deixa de ser percebido como diagnóstico de um problema a ser solucionado e passa a ser a deliberação de reconstruir as boas soluções já experimentadas.

Vasconcelos (2020, e-book), afirma que os conflitos que melhor se prestam aos modelos de mediação direcionados à relação, são que tratam das relações familiares, societários, comunitários, escolares, com ou sem implicações criminais, entre pessoas que habitam, convivem, estudam ou trabalham nas mesmas residências, empresas, ruas, praças, clubes, associações, igrejas, universidades, escolas etc. Dentre estas, dá-se atenção especial a mediação escolar, a que lida com os conflitos no ambiente das instituições de educação, inclusive quando praticada pelos próprios alunos em relação aos seus conflitos recíprocos.

Surtem então um questionamento: Os modelos de mediação direcionados à relação podem contribuir para o empoderamento e integração dos mediandos? Fundamentando-se numa noção geral, tem-se que é muito comum que os mediandos não tenham clareza sobre os seus próprios interesses, preferências e necessidades.

Afirma Vasconcelos (2020, e-book) que enquanto estiverem apegados a essas posições iniciais, eles tendem à polêmica simplista e ao jogo emocional. Nesse sentido, o terceiro, que esteja legitimado para facilitar a comunicação entre pessoas nesse estado, não deve tentar dirigir a polêmica no sentido da contemporização ou do conformismo.

Destaca-se, que de fato somente quando estamos apropriados da nossa autodeterminação, começa-se a acostumar a lidar, de modo saudável, com a empatia e o reconhecimento do outro.

Portanto, é preciso inserir nas práticas educativas de forma priorizada o diálogo propriamente dito e a importância da mediação, e como eles provocar mudanças positivas no modo como nos comunicamos, o que ocorre quando o diálogo é conectado aos sentimentos e necessidades dos interlocutores e à busca colaborativa por opções razoáveis, baseadas em critérios justos e legítimos. As habilidades comunicativas de um diálogo conectado aos sentimentos e necessidades dos interlocutores contribui para ensinar relacionamentos construtivos e não-violentos, baseados em princípios, mesmo em condições adversas (VASCONCELOS, 2020, e-book).

A comunicação abarca e expressa a profunda necessidade humana de se conectar. Por meio dela, é possível intensificar as relações em todas as suas dimensões (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

As competências, habilidades interpessoais e técnicas dos que se comunicam construtivamente não seriam, por si só, suficientes para resolver as injustiças sociais, a corrupção na política, as manipulações de preços dos cartéis empresariais ou o semianalfabetismo de famílias, muitas delas com pais ausentes, onde filhos sobrevivem em meio à exclusão social e afetiva. No entanto, podemos afirmar que, ao lidarmos construtivamente com os conflitos sociais, abrimos a porta para um diálogo apreciativo de sentimentos, necessidades e de criação de opções capazes de provocar mudanças (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Daí por que priorizamos essa relação virtuosa entre a comunicação construtiva e o empoderamento social. Entre a comunicação construtiva e a transformação pacífica. Entre a comunicação construtiva e o desenvolvimento endógeno e sustentável. Entre a comunicação construtiva e as éticas de tolerância e de responsabilidade. Enfim, entre a comunicação construtiva dos que cuidam habilmente e o eventual uso de uma força de proteção (VASCONCELOS, 2020, e-book).

As pesquisas sobre a comunicação não-violenta propostas por Rosenberg (2006), revelam que a comunicação em verdade surgiu antes como prática do que como teoria. O que de fato não impressiona, pois, a comunicação não-violenta é uma habilidade que contempla ferramentas e técnicas voltadas ao aprimoramento dos relacionamentos e à transformação de conflitos (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

Surge desta a importância dada as práticas dos facilitadores de diálogo em geral e dos mediadores de conflitos, em qualquer das suas escolas ou modelos, supõem o desenvolvimento contínuo de competências e habilidades interpessoais para uma comunicação construtiva, que o mediador irá aprimorar, buscando a colaboração dos mediandos, advogados e demais participantes do processo. Reflitamos, inicialmente, sobre algumas questões relacionadas à comunicação humana em geral. Um indivíduo vivo não tem como deixar de comportar-se. Comportamento é comunicação, é o modo, consciente ou não, de expressar valores, interesses e sentimentos; portanto, é a revelação da nossa moralidade. Toda comunicação é interacional, é troca de mensagens. Por mais que um indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar. Atividade e inatividade são comunicações. Portanto, palavra ou silêncio é comunicação.

Possuem valor de mensagem e, dessa forma, influenciam outros e estes consciente ou inconscientemente respondem a essas comunicações e, portanto, também estão comunicando (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Na análise de como as pessoas se afetam mutuamente em sua interação, as características específicas da gênese ou do produto da relação são menos importantes do que a organização atual da interação (WATZLAVICK, 1993, p. 115-117).

A comunicação é verbal (digital) ou não verbal (analógica). Ademais, nem sempre acontece de modo intencional, consciente ou eficaz; mesmo assim, ela é relacional e, portanto, circular e recursiva. Com efeito, somos nós próprios o modo humano da comunicação. A inevitabilidade da comunicação significa que a presença de pelo menos duas pessoas em um ambiente constitui uma relação interpessoal. Enfim, relações humanas são interações, e estas são sistemas que, sendo vivos (biológicos, psicológicos e comunicativos), são abertos (VASCONCELOS, 2020, e-book).

A comunicação, verbal ou não-verbal, conformou-se com falas e expressões que não escondem a dor de onde vieram, muito menos as estratégias de competição, comparação, punição e recompensa que as caracterizam tradicionalmente (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

Watzlavick (1993, p. 115) menciona que uma das características mais significativas dos sistemas abertos é o comportamento equifinal (independente das condições iniciais), especialmente em contraste com o modelo de equilíbrio (determinado pelas condições iniciais), próprio dos sistemas fechados. Segundo ele, no caso do sistema aberto, as características organizacionais do sistema podem operar no sentido de ser atingida até uma situação extrema de independência total das condições iniciais: o sistema é, pois, a sua própria e melhor explicação; e o estudo da sua organização atual é a metodologia apropriada.

O que Vasconcelos (2020, e-book) chama de Comunicação Construtiva, constitui um complexo dinâmico de conteúdos e experiências nacionais e internacionais sobre como se comunicar e se relacionar de modo não-violento e produtivo, nas situações em que decisões precisam ser tomadas sob o efeito de emoções e de necessidades a serem adequadamente consideradas e exploradas.

As principais contribuições a essa abordagem sobre relacionamento, emoções e comunicação, estão num diálogo nosso com obras básicas, referenciadas no correr deste trabalho, tais como: Comunicação não-violenta, de Marshall Rosenberg e Conflito e Paz, de Bert Hellinger, reforçando o instituto da mediação como ferramenta de dialogicidade nas práticas educativas.

3.4 Comunicação não-violenta: a adoção da mediação inserida pelas DCN's e as estratégias baseadas nos estudos de Marshall B. Rosenberg para desenvolver e aperfeiçoar as técnicas para cultura de paz

Consoante exposto ao longo desse trabalho de pesquisa, consolidou-se a forma de resolução de conflitos pela mediação como sendo a ferramenta mais adequada para construção de diálogo, autonomia e emancipação das partes, promovendo assim uma cultura de paz na sociedade.

O curso de Direito ao inserir em seu currículo através das DCN's as formas consensuais de resolução de conflitos, seja através de disciplinas específicas como Modelos Abertos de Multiportas, Mediação de Conflitos e etc., seja pelos projetos de extensão participando dos projetos de círculos de paz nas escolas, propicia ao acadêmico do curso superior a oportunidade de vivenciar a teoria aprendida nas escolas e a sua aplicação no dia-a-dia da comunidade.

Assim, o acadêmico recebe em seu curso não apenas a formação conteudista proforma, mas também uma formação humanística lastreada na DUDH, permitindo sua efetiva contribuição enquanto cidadão ao repassar os conteúdos aprendidos no curso de Direito à sociedade.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ao tratar da cultura de paz no Brasil, defende que mais do que teoria e prática, a não violência deve ser uma atitude que permeia toda a prática de ensino, envolvendo todos os profissionais de educação e os estudantes da escola, os pais e a comunidade, em um desafio comum e compartilhado. Assim, a não violência integrada confere ao professor outra visão do seu trabalho pedagógico. A escola deve dar lugar ao diálogo e ao compartilhamento, tornando-se um centro para a vida cívica na comunidade.

Nesse contexto, a prática educativa fundada numa comunicação para cultura de paz, requer uma aprendizagem a ser amplamente desenvolvida: a da comunicação construtiva, adequada para as relações entre cidadãos livres e iguais.

Forte nesses argumentos, a UNESCO (2021) afirma que a educação ajuda aprender sobre as nossas responsabilidades e obrigações, bem como os nossos direitos; aprender a viver juntos, respeitando as nossas diferenças e similaridades; desenvolver o aprendizado com base na cooperação, no diálogo e na compreensão intercultural; ajudar as crianças a encontrar soluções não violentas para resolverem seus conflitos, experimentarem conflitos utilizando maneiras construtivas de mediação e estratégias de resolução; promover valores e atitudes de não violência - autonomia, responsabilidade, cooperação, criatividade e solidariedade; e capacitar estudantes a construir juntos, com seus colegas, os seus próprios ideais de paz.

Embora a inafastabilidade de conflito nas relações sociais possa parecer algo negativo e determinista, é um elemento fundamental para a construção de transformação, seja ela a nível individual, relacional, comunitário, regional, social ou internacional (SIQUEIRA, 2021, p. 33, edição do Kindle).

Por isso, a mediação pode e deve ser usada como ferramenta construtiva de aprendizado de cooperação, diálogo, auxílio para resolução de conflitos através de formas não violentas, sendo pensada como estratégia para promoção da autonomia e emancipação dos indivíduos.

Agindo dessa forma, com atitudes de acolhimento, a escuta ativa e as perguntas circulares (aquelas que são extraídas das falas e gestos dos mediandos) são instrumentos de comunicação muito utilizados pelo mediador. Essa possível integração é fruto do desenvolvimento de uma relação dialética entre autoafirmação (de ambos) e reconhecimento (entre ambos). Pela dinâmica comunicativa conduzida na mediação transformativa, o comportamento pode evoluir e circular, dialeticamente, entre a apropriação (autodeterminação) e a empatia (reconhecimento). Nessas abordagens são vivenciadas situações que concorrem para que as pessoas assumam posturas realmente cooperativas, no equilíbrio entre apropriação e empatia, uma vez que passam a estar atentas aos seus valores, desejos, necessidades e interesses, sem se descuidarem do

reconhecimento dos valores, desejos, necessidades e interesses do outro (VASCONCELOS, 2020, e-book).

Destacam-se pela UNESCO (2021) melhores práticas implantadas no Brasil: Educação em Direitos Humanos, Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz e Ensinar Respeito por Todos.

Corroborando, destaca-se que no ano de 2000, um grupo de laureados do Prêmio Nobel da Paz, que se encontraram em Paris para o 500 aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esboçou o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, o qual tem por objetivo a promoção da conscientização e do compromisso individuais, reforçando que é da responsabilidade de cada ser humano traduzir os valores, atitudes e padrões de comportamento que inspiram a Cultura de Paz em realidades da vida diária. Lembrando-nos que todos podemos agir no espírito da Cultura de Paz dentro do contexto da própria família, do local de trabalho, do bairro, da cidade ou da região, tomando-se um mensageiro da tolerância, da solidariedade e do diálogo (UNESCO, 2000).

Estudos e vivências da comunicação humana, inspiraram destaque na obra de Rosenberg (2006), a qual Vasconcelos (2020, e-book), destaca adotar as técnicas apresentadas pelo referido autor como recurso pedagógico, nos cursos de capacitação em negociação, mediação e práticas restaurativas, dando ênfase as oficinas nas quais podem ser simuladas situações de conflito em que são vivenciados os vários elementos de comunicação construtiva.

Isto porque, enquanto estudava os fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos, Rosenberg (2006, p. 21) ficou impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras.

Por isso, importante trazer a discussão a proposta de uma comunicação não-violenta apresentada por Marshall B. Rosenberg em sua obra intitulada “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”.

A Comunicação Não-Violenta (CNV), refere-se a um sem-número de possibilidades de se comunicar. Integraliza paradigmas distintos através de competências que possibilitam a expressão autêntica e genuína do sujeito, assim como a escuta empática e humanizada do interlocutor (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

Rosenberg (2006, p. 21) analisa as formas de comunicação e destaca que a comunicação não-violenta se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas, ajudando a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros.

A comunicação não-violenta nos ensina a observar cuidadosamente os comportamentos e as condições que estão nos afetando, e com isso aprendemos a identificar e articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. De fato, a forma é bem simples, mas profundamente transformadora. E é pela ênfase do escutar, a nós e aos outros, que uma comunicação considerada não-violenta, promove o respeito, a atenção e a empatia, gerando o mútuo desejo de nos entregarmos de coração na resolução do conflito (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Navarro (2020, p. 29), conceitua a comunicação não-violenta como um processo que permite a comunicação e a conexão com o outro e com a humanidade que existe nele. Essa comunicação visa provocar comportamentos e atitudes compassivas, que contribuam para o bem-estar de todos os envolvidos no processo de comunicação.

A unidade entre as diversas maneiras de comunicar-se advém do fato de não serem, nem sustentarem quaisquer das múltiplas faces das violências, sejam elas explícitas ou implícitas (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

O objetivo da comunicação não violenta é justamente o de indicar caminhos alternativos para a solução de conflitos, minimizando a violência (NAVARRO, 2020, p. 30).

Ao tratar do processo da comunicação não-violenta, Rosenberg (1993, p. 25), se deve concentrar os esforços em quatro áreas, as quais o autor chama de componentes do modelo da comunicação não-violenta: observação, sentimento, necessidades e pedido.

Observando o que está acontecendo, olhando ao nosso redor, somos capazes de articular uma simples observação sem fazer nenhum julgamento ou avaliação. (ROSENBERG, 2006, p. 25). Mas, afinal, o que está fazendo ou dizendo o outro que é enriquecedor para mim? Sem julgamentos, devemos dizer

o que agrada ou não, sem tentar enquadrar o certo ou errado (NAVARRO, 2020, p. 31).

Em seguida identificamos como nos sentimos ao observar aquela ação: magoados, assustados, alegres, divertidos (ROSENBERG, 2006, p. 25). Já Navarro (2020, p. 31), destaca que nesse componente devemos nos questionar como estamos nos sentindo.

Em terceiro lugar, Rosenberg (2006, p. 25) afirma que reconhecemos quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos. É a necessidade. E Navarro (2020, p. 31) nos questiona, nesse componente, quais de nossas necessidades estão de fato ligadas a esses sentimentos que identificamos?

E por fim, o pedido. O que é preciso para que minha vida fique melhor? (NAVARRO, 2020, p. 31). É através do pedido que enfocamos o que estamos querendo da outra pessoa para enriquecer nossa vida ou torna-la mais maravilhosa (ROSENBERG, 2006, p. 25).

A outra parte dessa comunicação ocorre exatamente quando recebemos de volta dos outros esses mesmos componentes. É nesse momento que ocorre a nossa conexão, ouvimos suas angústias, o que vai além de ações e palavras. Só assim é possível se chegar às causas de fato dos ruídos e da violência no processo de comunicação e que originaram os conflitos.

Para Navarro (2020, p. 30), muitas vezes, ao nos expressarmos, não nos damos conta de que nossas palavras estão gerando, no outro, mágoa e dor. É preciso deixar sentimentos como compaixão, amor, respeito e gratidão se tornem realidade. Para isso, é fundamental o domínio das habilidades de linguagem e comunicação que fortaleçam nossa humanidade, mesmo em condições adversas, substituindo as tradicionais atitudes de recuo e ataque diante das críticas e julgamentos, que são nossos tradicionais mecanismos de defesa.

A comunicação não-violenta serve como recurso valioso para o indivíduo viver em paz na comunidade, pois diariamente enfrenta conflitos, muitos deles graves ou violentos. Afinal, é pela forma que nos comunicamos que nos ligamos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. A comunicação não-violenta pode ser utilizada para mediar conflitos e disputas em todos os níveis (ROSENBERG, 2006, p. 31-32).

A técnica da escuta profunda da fala do outro gera empatia, respeito e atenção necessária para eliminar quaisquer ruídos de comunicação. Quando ambos deixam seus escudos de lado, demonstram que estão abertos a ouvir, e a escuta demonstra que já não somos vistos apenas como ameaças (NAVARRO, 2020, p. 30).

No paradigma que Rosenberg (2006) denominou de comunicação alienante da vida, gestos como gritos, feições hostis, palavrões, xingamentos e movimentos corporais revelam insatisfações e tensões do corpo e da alma. Denotam um conjunto de características que nos desconectam, desequilibram os sistemas de relacionamentos e impulsionam violências (CARVALHO; DA SILVA, 2020, edição do Kindle).

Zehr (2008, p. 220), adverte que o desenvolvimento de caminhos apartados da justiça tem sido uma das estratégias utilizadas por exemplo nos Conselhos Comunitários de São Francisco²⁶, onde esses programas vêm sendo desenvolvidos com base na estrutura dos bairros para resolver disputas fora do “sistema”. Destaca que o programa treina pessoas da comunidade para servirem como agentes de resolução de conflitos e mediadores, e também investe na educação e empoderamento da comunidade. Esse programa é considerado uma forma de educar e fortalecer a comunidade a fim de que ela resolva seus próprios problemas.

Assim, temos que enquanto prática educativa, a adoção dos processos de comunicação não-violenta traz em seu bojo benefícios que atuam em três níveis: intrapessoal (a relação conosco), interpessoal (nossa relação com outro) e sistêmico (nossa relação com os sistemas que fazem parte das relações humanas e marcados por acordo implícitos, como salas de aula, hospitais, entre outros), como bem evidencia Navarro (2020, p. 30-31).

Ademais, é necessário ensinar as partes a tratarem o próximo como humanidade, porque nossa visão punitiva e baseada no “justo castigo”, infelizmente, não enfatiza esse valor. Dentro desses valores devem estar inseridos o respeito, a humildade e o maravilhamento (ZEHR, 2008, p. 250-251).

A ideia de se incluir nas práticas as estratégias para desenvolver e aperfeiçoar as técnicas para comunicação não-violenta, se propõem por meio de

²⁶ Fundado em 1976, os Conselhos Comunitários são considerados o mais antigo centro de mediação pública dos Estados Unidos.

atividades práticas trabalhar diálogos honestos, compartilhamento de poder e convivência não-violenta, com a intenção de promover, através de nossas atitudes, as mudanças que queremos ver no mundo, tal qual nos ensinou Mahatma Gandhi, “seja você a mudança que quer ver no mundo”.

O empoderamento buscado para o indivíduo que consegue desenvolver a empatia e por si só aprender a resolver seus conflitos, ganha força na linguagem, pois ela pode nos escravizar ou nos libertar, abrindo ou fechando portas e corações (ROSENBERG, 2006; NAVARRO, 2020; ZEHR, 2008).

Ao mesmo tempo, é preciso consolidar a educação como uma integração da comunidade e da escola, e fazer surgir dessa articulação, mudanças que num futuro muito próximo, permitirão o alcance de uma educação que transforme as pessoas.

Ademais, não se pode olvidar que, em muitas comunidades, a escola é a única forma de integração existente e, portanto, através dela que se propicia ao cidadão um local para que exerça sua cidadania e tenha garantido o acesso a políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, é possível considerar que a mediação/conciliação como uma prática educativa desenvolvida em espaço informal, tal qual na escola pode sim, ensinar os indivíduos através da comunicação não-violenta a resolver seus próprios problemas de forma dialogada, sem interferência de terceiros, resguardando e exercendo seus direitos, fortalecendo sua autonomia e contribuindo para sua emancipação enquanto ser humano.

4. Considerações finais

As ideias trazidas na presente pesquisa buscaram analisar se de fato a inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em Direito contribuem ou não para autonomia e emancipação da sociedade.

Partindo dessa premissa, o trabalho procurou atender aos objetivos específicos estabelecidos no projeto e que foram ratificados no preambulo de cada capítulo, e a partir dos quais, ao final dessa dissertação foi possível construir as seguintes considerações:

O Direito pode ser concebido como ambiente para implantação de políticas públicas de educação emancipatória, pois as políticas públicas são implementadas através das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 foi o marco mundial ao ser proclamada como ideal comum a ser atingido por todos indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo-a sempre em mente, se esforcem, pelo ensino e pela educação, no sentido de promover o respeito a esses direitos e liberdades e, por meio de medidas progressivas de ordem nacional e internacional, de assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre as populações dos próprios Estados-Membros como entre as dos territórios sob sua jurisdição.

O direito à educação deve se vincular a três objetivos específicos determinados no artigo 26 da DUDH, sendo: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

No Brasil, a Constituição da República Federativa recepcionou a DUDH em sua integralidade, e atualmente em redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, traz previsão ao direito à educação estando inserido dentre os direitos sociais, preconizando no artigo 6º que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Acerca das diretrizes curriculares nacionais que são exemplos de elaboração de políticas públicas para educação, se pode concluir que estas são orientações gerais exaradas pelo órgão competente, no caso o MEC, e devem ser obrigatoriamente cumpridas pelas instituições de ensino superior quando da elaboração do PPC e do currículo de cada curso. Como exemplo de cumprimento desta determinação temos o curso de Direito que faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, no qual pode ser identificado a inserção no currículo e no PPC das formas consensuais de resolução de conflitos através da proposta de disciplinas específicas e projetos de extensão.

As instituições de ensino devem seguir diretrizes curriculares nacionais descritas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), direcionando para a educação em Direitos Humanos, preocupando-se também com a formação da personalidade e do caráter das pessoas.

Um dos maiores desafios está em como ensinar para a Cultura de Paz, indivíduos que, na sua grande maioria, se quer tem noção de cidadania. Adverte-se daí que a cidadania é um aprendizado constante, que ocorre durante toda vida, começando ainda criança. Ser cidadão é ter consciência de que os espaços públicos são seus, mas também de outras pessoas. O conflito, como visto neste trabalho, pode se constituir em uma oportunidade para a o ensino da Cultura de Paz

Pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Assim, permite-se falar em políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de autonomia/emancipação do indivíduo a partir das DCN's.

A compreensão da dinâmica do processo em que se cria uma política pública, é crucial para entender suas fases e formas, sendo então dividida em seis fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública e avaliação.

A criação de uma política pública não se dá apenas com a execução de um ciclo como proposta, mas sim, efetivamente com a atuação dos atores no processo de construção dessa política.

O Parecer 635, de outubro de 2018, que foi homologado sob a forma de Resolução nº 05 do CNE/CES, procurou responder a estas exigências, determinando-se que o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das **formas consensuais de composição de conflitos**, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (Destacou-se). No contexto do presente trabalho, verificou-se que os meios de resolução de conflitos são ensinados aos profissionais do direito e estes serão os atores responsáveis pela multiplicação dessas técnicas para a sociedade.

As atividades de extensão foram reforçadas nas DCN's, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a obrigatoriedade da extensão, não ficando restrita ao incentivo, mas incluindo em seu texto também a urgência de ser promovida por toda as instituições de ensino superior, de forma aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição, e pela extensão levar o conhecimento sobre resolução consensual de conflitos da sala de aula para a comunidade.

Destaca-se a importância para que a partir das novas Diretrizes Curriculares as formas consensuais de solução de conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre a Cultura de Paz e do Diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório, a ser formalmente incluído em todos os currículos.

A adoção das formas consensuais de solução de conflitos constitui política pública determinada pelo Conselho Nacional de Justiça e atualmente não se restringe apenas ao curso de Direito, mas encontra-se presente seja como disciplina, seja como extensão em diversos cursos da graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nas relações entre sociedade e direito que constatamos conflitos e insatisfações. No entanto, um conflito não é algo de todo negativo, pois é

impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Mas, é por meio dele que os problemas podem ser manifestados e no qual chegam as soluções.

Partindo das formas de resolução de conflitos existentes, após o estudo da presente pesquisa, se tem que a autocomposição é a forma mais adequada, pois é a que permite às partes, por si mesmas, superarem suas divergências e estabelecerem um consenso que as leva a resolução dos seus conflitos.

Assim, tem-se que a mediação e a conciliação são as formas autocompositivas mais utilizadas em nosso ordenamento jurídico para solução de conflitos, tendo inclusive grande adesão de forma extrajudicial, pois nelas são os próprios interessados que decidem, apenas auxiliados por terceiros, quando necessário.

A mediação, ponto crucial que lastreia uma comunicação sem violência, é orientada pelos princípios da imparcialidade do mediador; isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade; e boa-fé.

Através da publicação da Lei de Mediação (Lei n. 13.140/2015), essa prática foi regulamentada para dispor sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e agora as DCN's também dão maior relevância às mediações, mostrando que se trata de uma política pública.

Como parte dos resultados da pesquisa, dá-se destaque as reflexões nos estudos de Rosenberg (2006), que nos impressiona com a descoberta do papel crucial da linguagem e do uso das palavras enquanto fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos.

O Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução nº 125, começou a intensificar a implantação de políticas para resolver conflitos usando da mediação como instrumento para a pacificação social e procurando “assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade”. O intuito é “desjudicializar” conflitos.

Nesse contexto a oferta de disciplinas que fomentem os meios de solução de conflitos, principalmente pelas DCN's do curso de graduação em Direito, sai do papel de simples coadjuvantes e passam a integrar o rol dos atores principais.

Para evoluirmos enquanto cidadãos detentores de direitos e deveres, é necessária uma migração da cultura dominante de sempre se opor a demandas e criar conflitos, para construção de uma cultura de paz. É preciso desenvolver

políticas públicas de capacitação para lidar, construtivamente, com o dissenso, validando sentimentos e evitando o imediatismo reativo.

Em tempos difíceis como os atuais, onde se vê diariamente nas mídias sociais todo tipo de banalização de direitos, os pactos pelas soluções extrajudiciais movidas por práticas discursivas e narrativas da mediação de conflitos tem seu desenvolvimento em destaque, pois são a plena manifestação da vontade de cidadãos que possuem os mesmos direitos. Daí extrai-se a importância da necessidade do fortalecimento do papel da cidadania democrática, comprometida com a solução pacífica das controvérsias.

Nesse sentido, apresenta-se a justiça restaurativa, a qual se faz pela mediação e o diálogo, fortalecendo os participantes através do empoderamento na tomada das próprias decisões.

Com a investigação das relações entre a conciliação/mediação com a emancipação/autonomia das partes para resolverem os conflitos de forma de desvinculada do Poder Judiciário, foi possível encontrar fundamentos para práticas educativas.

No contexto do processo pedagógico, a aprendizagem pode ser considerada como um prolongado processo de assimilação e reconstrução por parte do indivíduo, da cultura e do conhecimento público da comunidade social.

Ao estudarmos a concepção freireana compreendemos que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a simples função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Assim, justifica-se o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual preconiza que cabe à instrução promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e ser coadjuvante nas atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em que pese toda a preocupação com o sistema educacional nos últimos tempos, este tem deixado muito a desejar, estando muito distante de se atender os objetivos previstos nas políticas públicas educacionais.

Ao longo da pesquisa foi possível reconhecer a perspectiva de educação popular, proposta por Freire (1989), a máxima de que o conhecimento produzido

no processo educativo fornece a todo indivíduo condições de participação cidadã, despertando no sujeito uma consciência crítica.

A escola é o ambiente que deve promover a formação integral dos alunos, e o currículo é entendido como artefato político de organização e desenvolvimento de um projeto pedagógico, cujos objetivos visam à promoção dos sujeitos e a formação para o exercício da cidadania. Essa opção deve ser feita através de um projeto educativo emancipatório, e a universidade, enquanto base de formação dos indivíduos no ensino superior, tem o papel de responsável pela inserção dessa cultura de paz no desenvolvimento dos indivíduos que nele convivem, e cabe a ela promover uma educação que envolva a comunidade, voltada para a resolução dos conflitos.

Foi possível constatar ainda que, a dialogicidade é reconhecida na prática educativa da mediação, pois esta estimula cada um dos mediandos a narrar a sua respectiva percepção do conflito, e com isto estruturam seus próprios argumentos. O uso de estratégias como a de facilitação de diálogos apreciativos, são métodos em que o procedimento não aborda o conflito, mas sim busca a mudança mediante a criação ou construção de um futuro desejado e identificado pelos interessados. Os modelos de mediação direcionados à relação podem contribuir para o empoderamento e integração das partes envolvidas no conflito.

Assim, é importante ter em mente que pela mediação é possível se potencialmente para transformação de conflitos. Isso porque técnicas utilizadas por este instrumento são orientadas para resolver problemas concretos e trabalhar a estrutura das relações de modo a melhorar as condições do presente e construir um futuro que contemple melhor as necessidades de todos os interessados. De fato, somente quando estamos apropriados da nossa autodeterminação, começa-se a acostumar a lidar, de modo saudável, com a empatia e o reconhecimento do outro.

As habilidades comunicativas de um diálogo conectado aos sentimentos e necessidades dos indivíduos contribui para estimular a construção de relacionamentos sem violência. Essa comunicação pode ser verbal ou não-verbal, sendo que as principais diferenças podem ser contatadas no sentimento de conformação com as falas e expressões, as quais muitas das vezes não se preocupam em esconder suas origens, tão pouco demonstrar suas estratégias

de competição, comparação, punição e recompensa que as caracterizam tradicionalmente.

Ainda, analisando os tipos de comunicação foi possível nos depararmos com a comunicação construtiva, a qual se pode compreender como um complexo dinâmico de conteúdos e experiências nacionais e internacionais sobre como se comunicar e se relacionar de modo não-violento e produtivo, nas situações em que decisões precisam ser tomadas sob o efeito de emoções e de necessidades a serem adequadamente consideradas e exploradas.

A não violência deve ser uma atitude que permeia toda a prática de ensino, envolvendo todos os profissionais de educação e os estudantes da escola, os pais e a comunidade, em um desafio comum e compartilhado.

Ao praticarmos a comunicação não-violenta, deparamo-nos como um sem-número de possibilidades de se comunicar. Essa forma de comunicação possibilita a expressão autêntica e genuína do sujeito, assim como a escuta empática e humanizada do interlocutor. A prática educativa fundada numa comunicação para cultura de paz, requer uma aprendizagem a ser amplamente desenvolvida: a da comunicação construtiva, adequada para as relações entre cidadãos livres e iguais.

Por estes motivos, a mediação pode e deve ser usada como ferramenta construtiva de aprendizado de cooperação, diálogo, auxílio para resolução de conflitos através de formas não violentas, sendo pensada como estratégia para promoção da autonomia e emancipação dos indivíduos. Muitas vezes, a forma como nos expressamos causam sentimentos indesejáveis no outro, geram dor, mágoa, ressentimento. Ao adotarmos uma comunicação sem violência, demonstrando empatia, amor, respeito, gratidão, compaixão, despertamos no outro um sentimento de compartilhamento.

O domínio das habilidades de linguagem e comunicação que fortaleçam nossa humanidade, mesmo em condições adversas, é fundamental para o convívio em sociedade e construção de um de paz. Técnicas como a da escuta profunda, podem despertar empatia e eliminar ruídos na comunicação.

O desenvolvimento de caminhos apartados da justiça, tal qual a mediação realizada pelas próprias partes sem a intervenção de terceiros, tem sido uma das estratégias utilizadas para dar empoderamento aos indivíduos e despertar o senso de pertencimento coletivo. O ato de ensinar as partes a tratarem o próximo

como humanidade, é uma prática advinda da escola, e cabe a esta desmistificar a visão punitiva, baseada no “justo castigo”, que infelizmente, não enfatiza valores humanos de respeito com o próximo.

Dessa feita foi possível demonstrar ao longo desenvolvimento do tema, os caminhos percorridos durante a pesquisa e a análise dos conteúdos coletados. A partir dessa etapa foi possível considerar que as hipóteses levantadas durante a pesquisa acabaram por se confirmar, sendo que, de fato, a inserção obrigatória de também ensinar a cultura de paz trazida pelas novas DCN's do curso de Direito pode ser interpretada como significativo avanço em matéria educacional jurídica, visão e de construção de mundo, levando em conta que o processo de ensino a partir de suas próprias necessidades, promove a emancipação humana; e que a mediação/conciliação como uma prática educativa em espaço informal, ensina os indivíduos a resolver seus próprios problemas de forma dialogada, sem interferência de terceiros, resguardando e exercendo seus direitos.

Por fim, é chegado o tempo de se propor políticas públicas que auxiliem na consolidação da educação como um agente integrador da comunidade e da escola, e a inserção das formas consensuais de solução de conflitos pelas novas DCN's no curso de graduação em direito, de fato demonstram essa contribuição para autonomia e emancipação da sociedade. É preciso fazer surgir dessa articulação, mudanças que num futuro muito próximo, permitirão o alcance de uma educação integral que transforme a vida das pessoas a partir de suas próprias convicções, construídas com lastro numa comunicação sem violência, num ambiente auxiliado pela mediação que contribuiu para a formação de cidadãos mais humanos.

5. Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUM, Ricardo. RISCADO, Priscila. MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análises em revisão. *In: Revista Agenda Política*. Vol. 3. N. 2. p. 12-42. Jul/dez 2015.

ALONSO, Fernando González. Epílogo: Las miradas que convergen en el Derecho Educativo. *In: ALONSO, Fernando Gonzáles. El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Caligrama, 2018.

ALONSO, Fernando González (Org.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José – Costa Rica: Isolma, 2020.

ALONSO, Fernando González. NESTAR, José Luiz Guzón. La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. *In: Revista de Ciências Humanas e Educação*. Frederico Westphalen. v. 18. n. 2 (31). set/dez.2017. pg. 90/120. Disponível em

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjlw6La7N7rAhWjGLkGHbYnAzkQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.fw.uri.br%2Findex.php%2Frevistadech%2Farticle%2Fdownload%2F2947%2F2539&usq=AOvVaw1GJJ3DuJjZWUvRrdPysQr>.

Acesso em: 10 set. 2020.

ÁLVARES DA SILVA, Antonio. A desjuridicização dos conflitos trabalhistas e o futuro da justiça do trabalho no Brasil. *In: Teixeira, Sálvio de Figueiredo (coord.). As garantias do cidadão na justiça*. São Paulo: Saraiva, 1993.

ARENDT, Hannah. **Between Past and Future**. Trans. D. Lindley New York: Penguin Books, 1993.

ATIÉ, Lourdes. **Educação para a paz**. Pátio Revista Pedagógica. Ano VI. n. 21. maio/jul. 2002.

BARBOSA, Àguida Arruda Barbosa. O marco legal da mediação. Revista IBDFAM – **Consensualização do Judiciário**, v. 21, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATTISTI, Fernando. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. *In: PACHECO, Luci Mary Duso. VEGA, Andrés Villafuerte. Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Costa Rica: Isolma, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação**. Trad. Antonio Amaro Cirurgião. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. MAURO, Ezio. **Babel entre a incerteza e a esperança**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BAVARESCO, Andréa Serra. **Mediação: uma alternativa à jurisdição?** 163 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13178>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BELLI, Roberto. **Em lugares públicos**. Blumenau: Ed. Todolivro, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Juí: Editora Unijuí, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES nº 635/2018**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 9/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 1/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em 27 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 5/2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file> Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 7/2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. AZEVEDO, André Gomma de (Org.). **Manual de Mediação Judicial**, 6ª Edição, Brasília:CNJ, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 125/2010**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156> Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2020/CON1988.pdf Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.105/ 2015** (Código de Processo Civil). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.105%2C%20DE%2016%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202015.&text=C%C3%B3digo%20de%20Processo%20Civil.&text=Art.%201%C2%BA%20O%20processo%20civil,se%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20deste%20C%C3%B3digo. Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.140/ 2015** (Lei de Mediação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html> Acesso em: 10 mai. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARNEIRO, Paulo César Pinheiro. **Acesso à justiça: juizados especiais cíveis e ação civil pública**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

CARVALHO, Mayara; DA SILVA, Elaine Cristina (2020-04-04T22:58:59). **Comunicação Não-Violenta: Diálogos e reflexões** (Instituto Pazes Apresenta Livro 1). Instituto Pazes. Edição do Kindle.

CASABONA, Marcial Barreto. Mediação e lei. In: **Revista do Advogado**, n. 62. São Paulo, mar. 2001.

CHIOVENDA, Giuseppe. **Instituições de direito processual civil**. 2. ed. vol. II. São Paulo: Bookseller, 2000.

CINTRA, Antônio Carlos Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do processo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos: SUR v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

COLAIÁCOVO, Juan Luis; Colaiácovo, Cynthia Alexandra. **Negociação, mediação e arbitragem: teoria e prática**. Trad. Adilson Rodrigues Pires. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

CONFORTI, Franco. Facilitación de diálogos apreciativos. In: BRAGA NETO, Adolfo; SALES, Lília Maia de Moraes (Org.). **Aspectos atuais sobre a mediação e outros métodos extra e judiciais de resolução de conflitos**. Rio de Janeiro: GZ Ed, 2012.

COSTA, Alexandre Araújo. Cartografia dos métodos de composição de conflitos. *In*: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**. v. 3. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/livros/estudos-de-arbitragem-mediacao-e-negociacao-vol3/parte-ii-doutrina-parte-especial/a-resolucao-do-conflito> Acesso em: 21 abr. 2021.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – UDH. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em 14 mar. 2021.

DEUTSCH, Morton. A resolução do conflito: processos construtivos e destrutivos. *In*: AZEVEDO, André Gomma de (Org.). **Estudos em arbitragem, mediação e negociação**, v. 3. Brasília: Editora Grupos de Pesquisa, 2004. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/livros/estudos-de-arbitragem-mediacao-e-negociacao-vol3/parte-ii-doutrina-parte-especial/a-resolucao-do-conflito> Acesso em: 21 abr. 2021.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **Instituições de direito processual civil**. v. 1. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A instrumentalidade do processo**. 11. ed. São Paulo: RT, 2003, p. 140-141, nota 151.

FALECK, Diego. **Manual de design de sistemas de disputas: criação de estratégias e processos eficazes para tratar conflitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Batistti, Fernando. Direito educativo, ética e therapeutic jurisprudence: interlocuções possíveis. *In*: **Revista de Ciências Humanas**. v. 20, n. 01. Frederico Westphalen. Jan/Abr. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3286/pdf> Acesso em 22 mai. 2021.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. CADONÁ, Eliane. El Derecho Educativo y la superación de las amarras de violencia. PACHECO, Luci Mary Duso & VEJA, Andrés Villafuerte (Org.). *In*: **Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado**. San Jose – Costa Rica: Isolma. 2019.

FISCHMAN, Gustavo E. HAAS, Eric. **Cidadania**. Educação Real. vol.37 n.2. Porto Alegre. Maio/Ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 7 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**/ Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIGOSKI, Iarana de Castro. QUINTO, Jeanice Rufino. PACHECO, Luci Mari Duso. Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil. *In: Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo*. ALONSO, Fernando González (Org.). p. 115-175, San José – Costa Rica: Isolma, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, S.J.; PÉREZ, G.A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312774/>. Acesso em: 10 mai. 2021

GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. **Novo curso de direito processual civil: teoria geral e processo de conhecimento**. Vol. 1, 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GRANJA, Cintia Denise. CARNEIRO, Ana Maria. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. *In: Ensaio: aval. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 183-205, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362020005001202&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 mar. 2021.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Os Fundamentos da Justiça Conciliativa. *In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; LAGRASTA NETO, Caetano (Coord.). Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional*. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. 2. ed. Vol. II. Trad. Flávio B, Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HELLINGER, Bert. **Conflito e paz: uma resposta**. Trad. Newton A. Queiroz. São Paulo: Cultrix, 2007.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi. **Ensino jurídico: ação docente e aprendizagem**. Instituto Memória. Edição do Kindle, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAMY, Eduardo de Avelar. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Curso de processo civil: teoria geral do processo**. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

MAYER, Dayse de Vasconcelos. **A democracia capturada: a face oculta do poder: um ensaio jurídico-político**. São Paulo: Método, 2009.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. O direito à tutela jurisdicional: o novo enfoque do art. 5.º, XXXV, da Constituição Federal. *In: Revista dos Tribunais*, v. 926, p. 148-149, São Paulo, RT, dez. 2012.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Novas linhas do processo civil**. 2 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

MATOS, Kelma Socorro L. de; NONATO JÚNIOR, Raimundo. Escolas, Paz e Espiritualidade – Transversalidades na educação. *In: MATOS, K.S.L. Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de educação em direitos humanos: educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em 26 mar. 2021.

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

MORAIS, José Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. **O conflito, o monopólio estatal de seu tratamento e a construção de uma resposta consensuada: a “jurisconstrução”**. Sequência, Florianópolis, n. 55, p. 303-326, dez. 2007. p. 316-317.

MORGADO, Catarina. OLVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *In: Exedra: Revista Científica*, ISSN-e 1646-9526, Nº. 1, 2009, p. 43-56. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>. Acesso em: 23 set. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 set. 2020.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2008.

NAVARRO, Valéria Maria. **Teoria da comunicação e comunicação não-violenta**. (recurso eletrônico). Curitiba: Contentus, 2020.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização**. In: Revista de Enfermagem UERJ. Rio de Janeiro, v. 16, nº 4, p. 569-576, 2003. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OLIVEIRA, Eliana de. Et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.4, nº 9, p. 11-27, 2003. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação em contextos de vulnerabilidade social: um olhar sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e o Direito Educativo. In: ALONSO, Fernando Gonzáles. **El Derecho Educativo: miradas convergentes**. Caligrama, 2018.

PACHECO, Luci Mary Duso. WAHLBRINCK, Ilíria François. A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória. In: **Revista Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 19-29, ago./dez. 2016. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a_hUKEwiUkbTL6d7rAhUPILkGHYFBCSY4FBAWMAN6BAgEEAE&url=https%3A%2F%2Frevistahorizontes.usf.edu.br%2Fhorizontes%2Farticle%2Fdownload%2F466%2F161&usq=AOvVaw2KnQ5EN0oqSnEWCgo1N5kd. Acesso em: 10 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAUPP, Mariana; BENEDETTI, Juliana Cardoso. Implementação da justiça restaurativa no Brasil: Uma avaliação dos programas de justiça restaurativa de São Caetano do Sul, Brasília e Porto Alegre. **Revista Ultima Ratio**, Ano 1, n. 1. Leonardo Sica (coord.). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

RAYO, José. **CULTURA DE PAZ, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**. Disponível em: https://www.academia.edu/12369152/CULTURA_DE_PAZ_DERECHOS_HUM

ANOS Y EDUCACION PARA LA CIUDADANIA DEMOCRATICA Acesso em: 10 mai. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação Jurídica no Século XXI: Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito - Limites e Possibilidades** (Locais do Kindle 252-256). HABITUS EDITORA. Edição do Kindle, 2020.

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

SALES, Lília Maia de Moraes; SOUSA, Mariana Almeida. **A mediação e os ADR's (alternative dispute resolutions) – a experiência norte-americana**. Novos Estudos Jurídicos, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 377-399, maio/ago. 2014. p. 399.

SCHABELL, Corinna. **Mediação na Prática: Abordagem Circular-Narrativa**. Iglu Editora. Edição do Kindle, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins, 1998.

SECCHI, L. Ciclo de políticas públicas. *In*: SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. *In*: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkqhQYS3WDkMNX3N44JCKf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 29 jun. 2021.

SILVA, De Plácido e. **Conflito**. Vocabulário Jurídico. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014 (edição eletrônica).

SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da (Org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Grupo GEN, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522478866/>. Acesso em: 26 abr. 2021

SIQUEIRA, Mayara de Carvalho. **Justiça restaurativa em prática: conflito, conexão e violência**. Edição do Kindle.

SORIA, Raúl Edilberto. FERNÁNDEZ Paola Alejandra del Valle Soria. El derecho educativo como ciência. *In: Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. ALONSO, Fernando González (Org.). p. 45-70, San José – Costa Rica: Isolma, 2020.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. **La evolución del derecho por medio de la escuela: el derecho educativo y la labor escolar**. 1. ed., Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *In: Sociologia*. Porto Alegre. Ano 8. N. 16. P. 20-45. Jul/dez 2006.

SOUZA, Motaury Ciocchetti de. **Direito educacional**. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense: 2021.

TÉLLEZ, Andrés Otilio Gómez. LÓPEZ, Marilú Camacho. Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. *In: Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. ALONSO, Fernando González (Org.). p. 11-44, San José – Costa Rica: Isolma, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 24 abr. 2021.

UNESCO. **Cultura de paz no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace> Acesso em: 09 mai. 2021.

UNESCO. **Programa escola aberta**. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/3784860/X_Informe_Interamericano_de_la_Educaci%C3%B3n_en_Derechos_Humanos Desarrllo en las pol%C3%ADticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos Acesso em: 11 mai. 2021.

UNESCO. **Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência**. 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/manifesto-em-defesa-da-paz-2000.html> Acesso em: 10 mai. 2021.

VALENÇA, Antônio Carlos. Fundamentos teóricos da mediação: Método da investigação apreciativa da ação-na-ação. **Caderno de Campo – Mediação: Método da Investigação Apreciativa da Ação-na-ação**. Antônio Carlos Valença (org.). Recife: Bagaço, 2009.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. São Paulo: Grupo GEN, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530991463/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VIGLIAR, José Marcelo Menezes. **Tutela jurisdicional coletiva**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

WALD, Arnold de Paula e AZEVEDO, André Gomma. **Escritórios devem aposentar grupos contenciosos e criar setores resolutivos**. Consultor Jurídico, 13 maio 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-mai-13/opiniao-escritorios-aposentar--grupos-contenciosos>. Acesso em: 27 abr. 2021.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca: o ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. *In*: GRINOVER, Ada Pellegrini et al. (coord). **Participação e processo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet; JACKSON, Don. **Pragmática da comunicação humana. Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993.

ZABALO, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290185/>. Acesso em: 03 mai 2021.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.