



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E CIDADANIA (PPGDH)

THAÍS CRISTINA FREITAS MARQUES

MEDIAÇÃO ESCOLAR E CULTURA DE PAZ:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TIGRE
(BUENOS AIRES, ARGENTINA)

Brasília - DF

Março/2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E CIDADANIA (PPGDH)

THAÍS CRISTINA FREITAS MARQUES

MEDIAÇÃO ESCOLAR E CULTURA DE PAZ:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TIGRE
(BUENOS AIRES, ARGENTINA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em e para os Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa

Brasília - DF

Março/2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E CIDADANIA (PPGDH)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em e para os Direitos Humanos.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Nair Heloisa Bicalho de Sousa
(Orientadora)

Prof^a Dra. Alicia Cabezudo
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Examinador interno)

Prof^a. Dr^a. Flávia Tavares Beleza
(Examinadora interna - suplente)

Brasília – DF, 27 de março de 2026.

A reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, está autorizada para fins acadêmicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

MARQUES, Thaís Cristina Freitas. Mediação Escolar e Cultura de Paz: a Experiência de uma Escola Secundária de Tigre (Buenos Aires, Argentina). Brasília: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília, 2026.

_____ fls.

Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa

1. Mediação Escolar 2. Educação em Direitos Humanos 3. Cultura de Paz.

Primeiramente, agradeço à minha mãe...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe pela sua irrestrita generosidade, pelo apoio incondicional, pelo carinho e cuidado, por permanecer acordada ao meu lado nas madrugadas em que eu me esforçava para concluir a pesquisa. Agradeço principalmente pelas palavras de motivação e pelo colo que me amparava nos momentos mais desafiadores. De igual forma, agradeço também ao meu pai e à minha tia e madrinha, por serem suporte e por me auxiliarem com recursos para a realização da pesquisa.

Não poderia deixar de destacar os meus agradecimentos ao professor Ronilson de Souza Luíz que acreditou no meu sonho de ingressar no Mestrado e permaneceu ao meu lado durante todas as fases do processo seletivo, com apoio, suporte e técnica.

Registro meus agradecimentos à minha orientadora, Professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Agradeço, especialmente, pela generosidade no ensino, pela confiança, por acolher a minha proposta de pesquisa e por ser esse auxílio sempre imediato para sanar as minhas dúvidas. Agradeço ainda pela compreensão nos momentos em que enfrentei desafios, seja em razão da rotina exaustiva na advocacia e das limitações relacionadas à disponibilidade, seja em razão de problemas pessoais, familiares e questões de saúde.

Durante a trajetória de pesquisa, fui presenteada com a minha professora de espanhol, Erika Araújo, dona de uma didática única, de uma paciência sem limites, sempre disponível para me auxiliar - ainda que fora as aulas. Erika segurou a minha mão durante as reuniões *online* com a Subsecretaria de Educação de Tigre e com a diretoria da escola objeto da pesquisa de campo, proporcionando-me confiança para viabilizar a pesquisa.

Ressalto que a reta final da elaboração da Dissertação foi o período mais desafiador para mim, mas duas pessoas foram essenciais, meus companheiros de estudo e conselheiros preciosos: e Fábio Costa e Kathleen Damaris.

Por fim, agradeço à minha ancestralidade, aos Deuses e Deusas do universo, que me permitiram concretizar esse sonho.

“[...] a mediação de conflitos – bem como outras práticas restaurativas – é muito importante, sendo uma metodologia transversal de educação para a paz e, portanto, de construção de uma cultura de paz” (Souza, 2019, p. 14)

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOCBA	Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEJUSC-JEC	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania do Juizado Especial Cível
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFE	Consejo Federal de Educación
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
TJRJ	Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UTN	Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

RESUMO

A presente dissertação pauta-se no objetivo de investigar a experiência da mediação escolar em uma Escola Secundária de Tigre, a partir das orientações normativas relacionadas ao Direito à Educação e à Mediação Escolar, tendo em vista a construção de uma cultura de paz. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, na qual se valeu de uma pesquisa documental (análise da legislação correlata) e pesquisa bibliográfica (análise de conceitos a partir de autores), bem como de um estudo de caso sobre o Projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos” implementado na escola secundária (objeto do estudo) desde a década de 1990, a partir da concepção do corpo diretivo, professores e outros sujeitos, por meio de entrevistas semiestruturadas. Ressalte-se que os principais teóricos citados serão Pablo Pineau (2008), Warat (2023), e García Costoya (2005), bem como será realizada uma breve análise sobre alguns dos principais dispositivos legais argentinos (Lei nº 26.206 de 2006, Lei Nacional de Educação; Lei nº 3.055/2009, Sistema Integral de Mediação Escolar, e outros). Nesse sentido, será realizada a análise do direito à educação (em uma perspectiva ampliada e pautada no viés participativo) e da mediação no contexto escolar, que subsidiarão o diálogo e a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. Dessa forma, a partir da análise da experiência de uma escola secundária localizada em Tigre (Buenos Aires, Argentina), cujo projeto de mediação está vigente implementado há quase trinta anos, apresentou como principais resultados a redução significativa de conflitos, expressiva redução de episódios de violência física, a melhora do clima escolar, a prevalência do diálogo, a participação dos alunos e a integração com a comunidade escolar, o respeito à diversidade e construção de um juízo crítico, bem como a aproximação da prática à promoção de uma cultura de paz na escola.

Palavras-chave: Mediação Escolar; Educação em Direitos Humanos; Cultura de Paz.

RESUMES

La presente tesis tiene como objetivo investigar la experiencia de la mediación escolar en una escuela secundaria de Tigre, a partir de las orientaciones normativas relacionadas con el derecho a la educación y la mediación escolar, con miras a la construcción de una cultura de paz. Se trata, por lo tanto, de una investigación cualitativa, en la que se utilizó una investigación documental (análisis de la legislación relacionada) y una investigación bibliográfica (análisis de conceptos a partir de autores), así como un estudio de caso sobre el proyecto «Mediar en la escuela... mucho más que resolver conflictos» implementado en la escuela secundaria (objeto del estudio) desde la década de 1990, a partir de la concepción del cuerpo directivo, los profesores y otros sujetos, mediante entrevistas semiestructuradas. Cabe destacar que los principales teóricos citados serán Pablo Pineau (2008), Warat (2023) y García Costoya (2005), y se realizará un breve análisis de algunos de los principales dispositivos legales argentinos (Ley n.º 26.206 de 2006, Ley Nacional de Educación; Ley n.º 3.055/2009, Sistema Integral de Mediación Escolar, y otras. En este sentido, se realizará un análisis del derecho a la educación (desde una perspectiva más amplia y con un enfoque participativo) y de la mediación en el contexto escolar, lo que servirá de base para el diálogo y el análisis de los resultados obtenidos mediante la investigación de campo. Así, a partir del análisis de la experiencia de una escuela secundaria ubicada en Tigre (Buenos Aires, Argentina), cuyo proyecto de mediación se viene implementando desde hace casi treinta años, los principales resultados presentados fueron una reducción significativa de los conflictos, una reducción sustancial de los episodios de violencia física, una mejora del clima escolar, la prevalencia del diálogo, la participación estudiantil y la integración con la comunidad escolar, el respeto por la diversidad y el desarrollo del pensamiento crítico, así como la alineación de la práctica con la promoción de una cultura de paz en la escuela.

Palabras clave: Mediación Escolar; Educación en Derechos Humanos; Cultura de Paz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema comparativo entre “negociação colaborativa” e “processo de mediação”	84
Figura 2 – Dinâmica - Estilos de Comportamento Frente ao Conflito.....	89
Figura 3 – Esquema “Espaços de Capacitação/Reflexão – Acompanhamento”	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Caminho formativo e profissional da pesquisadora.....	14
Apresentação da pesquisa: contextualização, objetivos e estrutura.....	15
Concepções que sustentam o olhar da pesquisadora.....	18
Viés metodológico da pesquisa.....	26
1 EDUCAÇÃO EM BUENOS AIRES	30
1.1 Contexto Histórico	30
1.2 Direito à Educação e as suas concepções	34
1.2.1 Direito à Educação: caráter excludente e os desafios dos “planos educativos”	34
1.2.2 Educação como Direito: concepção inclusiva e participativa	38
1.3 Direito à Educação: disposições internacionais	42
1.4 Direito à Educação: disposições constitucionais e legais argentinas	46
1.4.1 Constituição Argentina de 1994.....	46
1.4.2 Constituição da Província de Buenos Aires de 1994	49
1.4.3 Lei nº 26.206/2006 – “Lei de Educação Nacional Argentina”	52
2 MEDIAÇÃO ESCOLAR E CULTURA DE PAZ	60
2.1 Breve Contexto Histórico da Mediação Escolar.....	60
2.2 Legislação sobre Mediação Escolar	62
2.2.1 Resolución nº 62/1997.....	62
2.2.2 Lei nº 223/1999 - “Sistema escolar de convivencia” da Cidade Autônoma de Buenos Aires	65
2.2.3 Lei nº 4.711/2000: “Plano provincial de mediação escolar” da província de Chaco	67
2.2.4 Lei nº 6.937/2002 - “Lei para a não violência escolar”.” da Província de Mendoza	69
2.2.6 Lei nº 13.951/2009 – Lei de Mediação da Província de Buenos Aires	72
2.2.6 Lei nº 26.589/2010 – Lei Nacional de Mediação e Conciliação – Mediação prévia	75
2.3 Programa Nacional de Mediação Escolar.....	78
2.3.1 Caderno 1 – Quadro Geral.....	79
2.3.2 Caderno 2 – Oficina de divulgação	82
2.3.3 Caderno 3 – Orientações para o desenho e implementação de projetos	85
2.3.4 Caderno 4 – Atividades para a aula.....	88
2.4 Sistema Integral de Mediação Escolar	90
2.5 Conceito de Mediação Escolar	93
2.6 Cultura de Paz.....	98

3 TRABALHO DE CAMPO: PERFIL DOS(DAS) ENTREVISTADOS(DAS) E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	104
3.1 Breve descrição do campo	104
3.2 Informações sobre a realização da pesquisa de campo	106
3.3 A escola secundária	106
3.4 O perfil dos entrevistados	107
3.4.1 Perfil do corpo diretivo	108
3.4.2 Perfil dos professores	109
3.4.3 Outros entrevistados	110
3.5 Acordo Institucional de Convivência	111
3.6 Projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos”	114
3.7 Entrevistas realizadas com gestores(as), professores(as) e estudantes	118
4 CATEGORIAS ANALÍTICAS DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM A MEDIAÇÃO ESCOLAR	120
4.1 Categorias analíticas	120
4.1.1 Conflitos escolares e contexto sociocultural	121
4.1.2 Concepções sobre mediação escolar	124
4.1.3. Estrutura, funcionamento e processos da mediação e a relação com o Programa Nacional de Mediação Escolar e com o Sistema Integral de Mediação	128
4.1.4 Efeitos e impactos da mediação na convivência escolar	132
4.1.5 Desafios da implementação da mediação escolar e desafios da prática docente	135
4.1.6 Direitos Humanos e Cultura de Paz	141
4.2 Registros escritos das sessões de mediação: análise dos cadernos utilizados pelos mediadores	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	171
ANEXO A – Resolución nº 62/1997	174
ANEXO B – Ley nº 223/1999, de Buenos Aires – Sistema Escolar de Convivência	180
ANEXO C – Ley nº 3.055/2009, de Buenos Aires – Sistema Integral de Mediación Escolar	186

INTRODUÇÃO

Caminho formativo e profissional da pesquisadora

Inicialmente, caro(a) leitor(a), compartilho em breves linhas um pouco da minha trajetória e da minha relação com a mediação. Nessa perspectiva, compreenderão de onde parti para o desenvolvimento da dissertação.

Em meados de 2016, ainda durante a graduação em Direito, realizei o curso de Conciliação Judicial pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) e exerci, durante dois anos, estágio no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania do Juizado Especial Cível (CEJUSC-JEC - Brasília). Naquele período, realizava uma média de cinco audiências por dia, cerca de vinte e cinco audiências por semana, cujos temas que se relacionavam ao conflito eram os mais diversos dentro do âmbito cível (contratos, vizinhança, acidente de trânsito, etc.) e envolvendo direito do consumidor (bancos privados, companhias aéreas e empresas de telefonia). O contato com a conciliação, no contexto do CEJUSC, gerou em mim - desde o início - o interesse de compreender melhor as práticas, entender as técnicas relacionadas e os núcleos que utilizavam esses métodos no Poder Judiciário.

Por meio de algumas voluntárias que atuavam conosco no CEJUSC, tomei conhecimento da existência da “Central Judicial do Idoso” um setor do TJDFT (cuja atuação ocorre em parceria com a Defensora Pública do Distrito Federal, com o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios, bem como com a rede de proteção aos idosos) que possuía um núcleo de mediação. Assim, o trabalho de conclusão de curso da graduação em Direito, desenvolvido sob a orientação do professor João Ferreira Braga, pautou-se em um estudo sobre as práticas de mediação para tratar os conflitos familiares envolvendo as pessoas idosas, por meio do estudo da experiência da Central Judicial do Idoso – TJDFT. Aproveito para ressaltar que recentemente publiquei artigo na revista do TJDFT com o título “A mediação como via democratizante do acesso à justiça da pessoa idosa”¹.

O interesse sobre a mediação crescia, por isso decidi fazer o curso de “mediação extrajudicial” pelo Centro de Mediadores. Durante o curso, tive a oportunidade de conhecer outras práticas de mediação, foi então que passei a compreender que a mediação não se limitava aos muros do Poder Judiciário, verifiquei, por exemplo, práticas que eram desenvolvidas no âmbito escolar. Foi justamente nesse contexto que escolhi a “Mediação Escolar” como tema para concorrer ao processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-

¹ Disponível em: <https://revistajuridica.tjdft.jus.br/index.php/rdj/article/view/894/200> Acesso em: 12 set. 2024.

Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH – CEAM – UnB), sobretudo, ante à concepção como ferramenta para aperfeiçoar o diálogo, prevenir conflitos, promover a participação no âmbito escolar e quiçá fomentar a cidadania.

Apresentação da pesquisa: contextualização, objetivos e estrutura

A mediação escolar surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1970. Naquele período, o objetivo de ativistas religiosos e pacifistas era ensinar técnicas e habilidades para resolver conflitos. Em 1981, os “Educadores para a Responsabilidade Social” organizaram os conteúdos em uma associação nacional, e o conteúdo passou a ser difundido por meio do sistema de justiça, que passou a resolver conflitos interpessoais e disputas comunitárias (Iungman, 1998).

Em meados de 1984, um grupo de professores dos Estados Unidos (aproximadamente cinquenta educadores) e mediadores comunitários se reuniram para tratar sobre a resolução de conflitos na escola. Assim, os programas de mediação comunitária, passaram a ensinar os estudantes sobre resolução de disputas. Conforme Silvia Iungman, nos Estados Unidos as práticas surgem como projetos relacionados à não violência e estudos já apontavam a diminuição dos níveis de violência, a melhora da atitude frente aos conflitos e o aumento da autoestima dos alunos. (Iungman, 1998)

No âmbito da América Latina, um dos países que se destaca nas práticas de mediação escolar é a Argentina, nas palavras de Mabel López e Cecilia Laruína, “[...] prova disso são os programas de mediação que começaram a ser implementados em meados da década de 1990 e ainda estão em vigor” (López; Laruína, 2015, p. 224). Conforme visita técnica realizada por membros do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro à Buenos Aires, “a Argentina é um dos países onde o tema foi melhor desenvolvido” (TJRJ, 2010). A experiência da Argentina (especialmente da província de Buenos Aires) ainda se destaca com as práticas de mediação nas escolas, a qual se apresenta como importante estratégia para a resolução de conflitos entre estudantes (Mariani, 2017).

A Argentina passou por um movimento de institucionalização da mediação, por meio de membros do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e do Poder Executivo, que criaram o “Programa Nacional de Mediação”. Nesse sentido, os principais marcos foram (i) a renovação da Arbitragem, em maio de 1991; (ii) a introdução da mediação, em julho de 1991; (iii) o Plano Geral de Mediação foi entregue pela Comissão de Mediação ao Ministro da Justiça, em

setembro de 1991; mas em meados de 1999, as práticas já transcenderam a comunidade jurídica e abrangia diversas áreas como a mediação escolar e a mediação comunitária (Highton; Alvarez, 1999). Dentre as produções legislativas relacionadas ao tema destacam-se: Lei nº 26.206, Lei de Educação Nacional, Lei nº 3055/2009 que cria o Sistema Integral de Mediação Escolar e a política pública conhecida como “Programa Nacional de Mediação Escolar.

Nesse sentido, o objetivo da presente dissertação é investigar a experiência da mediação escolar em uma Escola Secundária de Tigre, a partir das orientações normativas relacionadas ao direito à educação e à mediação escolar, tendo em vista a construção de uma cultura de paz. No que diz respeito aos objetivos específicos: (i) compreender as disposições legais e conceitos relacionados ao direito à educação e a sua relação com a mediação escolar; (ii) conhecer as disposições legais e conceitos relacionados à mediação escolar, sobretudo o Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação Escolar; (iii) analisar a experiência de uma escola secundária localizada em Tigre (Buenos Aires – Argentina) sobre mediação escolar e a possível relação das práticas com a construção de uma cultura de paz na escola.

Dessa forma, a pesquisa é qualitativa e contempla as três etapas definidas por Maria Cecília de Souza Minayo (2023): (i) fase exploratória: período utilizado para delimitar o objeto, desenvolvê-lo teórica e metodologicamente; (ii) fase de campo: ao realizar as entrevistas semiestruturadas, com os/as professores/as e diretoras de uma escola secundária de Tigre (Buenos Aires, Argentina), análise dos registros das mediações e observação do ambiente escolar; (iii) análise e tratamento do material empírico e documental: momento em que foi realizada a interpretação dos dados empíricos, por meio do quadro teórico da investigação.

Importante mencionar que a relevância da presente pesquisa se dá – principalmente em razão dos índices alarmantes relacionados aos conflitos educacionais e violência nas escolas enfrentadas na realidade brasileira. O Brasil lidera os índices de violência contra professores, conforme dados da OCDE (USP, 2017). Em 2022 foram registradas 20.605 violações a direitos humanos nas escolas, enquanto que em 2023 foram registradas 50.186, ou seja, um aumento de 143.5%, conforme dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania divulgados pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), (2023). Entre janeiro e outubro

de 2023 foram registradas 7,1 mil violações contra professores (Empresa Brasileira de Comunicação, 2023).

A pesquisa DataSenado constatou que 6,7 milhões de brasileiros passaram por alguma experiência de violência escolar no período entre maio de 2022 e maio de 2023 (Instituto DataSenado, 2023). Ao avaliar brasileiros com 16 anos ou mais, o DataSenado inferiu que cerca de 22% dos brasileiros (2 a cada dez) afirmam que já sofreram violência no âmbito escolar (Instituto DataSenado, 2023). O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ao analisar dados da Prova Brasil, apontou a complexidade e as diversas formas que a violência escolar se apresenta e ressaltou que no estado do Rio de Janeiro cerca de 13,5% das escolas já sofreram com episódios de tiroteios ou balas perdidas (maior média nacional), no Distrito Federal 5,2% das escolas registraram episódios de assédio sexual e 25,1% dos diretores relataram a ocorrência de discriminação contra algum integrante da comunidade escolar (maior média nacional). No que tange ao *bullying*, o Distrito Federal novamente destaca-se negativamente, apresentando a segunda pior média nacional de ocorrência 51,7% dos diretores relataram a concorrência de situações que podem ser caracterizadas como *bullying*, ficando atrás apenas de Santa Catarina que apresentou 60,2%. (Lima; Martins, 2023).

Na Universidade de Brasília, o Núcleo de Estudos para a Paz desenvolveu o projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar” que durante 13 anos formou cerca de mil mediadores escolares e recebeu da Universidade de Brasília em 2022, o prêmio Mireya Suárez de Educação em Direitos Humanos na categoria Educação Básica. Nas palavras da professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa (coordenadora do projeto) os

[...] laços sociais, também de confiança e afeto, permitiram que o nosso projeto fosse desenvolvido nas escolas durante todo esse tempo, formando ampla rede de resistência e solidariedade, voltada para a difusão da educação para a paz e os direitos humanos na educação básica. (UnB Notícias, 2023)

Dessa forma, mostra-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que apresentem não apenas métodos que podem prevenir a violência no âmbito escolar, mas que, por meio de estudos de outras realidades, apresentam experiências exitosas que podem inspirar mudanças na realidade do Distrito Federal e do Brasil em prol da educação para a paz.

Logo, acredita-se que a presente dissertação contribuirá com a compreensão da mediação escolar e da construção de uma cultura de paz e possibilitará a ampliação dos horizontes dos estudos acadêmicos, sobretudo, com a oitiva por meio das entrevistas

semiestruturadas com membros daquela comunidade escolar da escola secundária de Tigre, Argentina, objeto da pesquisa, para quiçá representar fomento à mediação escolar, conforme previsto na Lei de Mediação (Lei nº 13.140/2015), mas sobretudo para incentivar o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, promoção do diálogo, bem como para promover a conscientização sobre uma cultura de paz nas escolas, conforme os resultados obtidos.

Concepções que sustentam o olhar da pesquisadora

Evidentemente que, em razão da minha formação no âmbito do Direito, a abordagem da presente dissertação será pautada também no viés legislativo relacionado ao direito à educação e à mediação escolar, conforme se verificará nos capítulos a seguir. Contudo, antes de abordar a estrutura da presente dissertação, é importante que compreendam alguns “pressupostos”, ou seja, o ponto de partida dessa investigação, quais conceitos são a “base” da minha compreensão pessoal sobre o tema, de modo que fique claro qual será o posicionamento da pesquisadora.

Conforme já mencionado no item anterior, a pesquisa versará sobre “Mediação Escolar”. Considerando a minha formação jurídica, não poderia deixar de ressaltar que a mediação escolar, estritamente relacionada ao direito à educação, encontra pleno amparo na legislação vigente. Isso porque, a Constituição Federal de 1988 contempla o direito à educação no rol dos direitos sociais (artigo 6º) e apresenta disposições específicas na Seção I “Da Educação” do Capítulo III, tratando de indicadores, parâmetros conteudistas, recursos e outros, que são balizas importantes para a criação da legislação específica sobre o tema (Brasil, 1988). No âmbito infraconstitucional, resalta-se: (i) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (ii) Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010; (iii) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; (iv) Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015, dentre outros.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um conceito amplo de educação, que abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (artigo 1º) (Brasil, 1996). Além disso, dispõe que os ideais de solidariedade humana inspiram o projeto educacional pautado no desenvolvimento do educando, na sua preparação ao exercício da cidadania e na qualificação

ao mercado de trabalho (artigo 2º). Ou seja, proporcionando o desenvolvimento de habilidades para as quais as práticas de mediação escolar podem contribuir.

No que tange aos princípios balizadores da educação, ressaltam-se: (i) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (ii) respeito à liberdade e apreço à tolerância; (iii) garantia de padrão de qualidade; (iv) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais - artigo 3º (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Ademais, há a incumbência dos estabelecimentos de ensino estabelecerem ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Nesse mesmo sentido, o “Programa Mais Educação” apresenta disposições relacionadas à integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares e a afirmação da cultura dos direitos humanos (artigo 2º, incisos, III e VI - Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010). Outro exemplo de legislação pertinente ao tema é o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) possui como diretrizes a melhoria da qualidade da educação, promoção humanística do país, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, de forma expressa dispõe sobre o enfrentamento à violência e a promoção da cultura de paz:

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014)².

Além disso, a Lei de Mediação (Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015), de forma expressa, previu as mediações comunitárias e escolares, como via extrajudicial nos seguintes termos: “aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências” (Brasil, 2015). A partir da análise da Lei de Mediação é possível concluir que as práticas de mediação devem ultrapassar as barreiras do Poder Judiciário e ser aplicada como uma prática social, de modo

² Importante ressaltar que a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (que na época aprovou Plano Nacional de Educação com validade de 10 anos), previa como habilidades a serem desenvolvidas pelos adolescentes e jovens no ensino médio: “auto-aprendizagem(sic); percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades” [3.2], que se relacionam estritamente às ferramentas e técnicas de mediação escolar.

que a “mediação escolar” – que se encontra em consonância com as leis relacionadas ao ensino - seja vista como uma ferramenta para a promoção do diálogo, fortalecimento de laços e do sentimento de pertencimento, bem como para reduzir as ocorrências de violência física nesse ambiente e desenvolver nos estudantes competências sociais, como: solidariedade, comunicação eficaz, cooperação, respeito, negociação dentre outras.

No que diz respeito ao viés conceitual dos termos relacionados à educação e à mediação. De início, parte-se da concepção de conflitos, que conforme Álvaro Chrispino são “parte integrante da vida e da atividade social” e podem ser resultado da “diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas”, sendo que no contexto escolar as principais causas são: diferença de opinião e a “dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo” (Chrispino, 2007, p. 16). Sobre os “conflitos educacionais”, para fins de estudo, estes serão os “provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla” (Chrispino, 2007, p. 20). Ou seja, os conflitos educacionais e a violência escolar, não são restritos à sala de aula, mas que abrangem a relação entre alunos, professores, orientadores, servidores educacionais, equipes que prestam serviços gerais, pais e responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade em que a escola está inserida. Tratam-se, portanto, de demandas complexas, uma vez que os conflitos e a violência se apresentam de forma multifacetada. Nesse sentido, ressalta-se que:

[...] o respeito e o reconhecimento à diversidade racial/étnica, religiosa, de gêneros, de orientação sexual, de classes, de idade, entre outras, é essencial para prevenção e transformação dos conflitos em espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano evitando, assim, a reprodução de violências. (Secretaria de Educação Governo do Distrito Federal, 2020, p. 20)

Além dos conflitos, outro termo que deve ser abordado para fins de conceituação é o termo violência, o qual, conforme relatório da OMS, pode ser definido como “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG, 2002, p. 5). Além da violência em si, como assédio moral, preconceito, discriminação, injúria racial, racismo, LGBTfobia, *bullying*, etc., importante mencionar que crianças e adolescentes no contexto escolar também poderão estar submetidos à diversas formas de violações de direitos, dentre as quais: (i) negligência (ato de omissão à criança e ao adolescente); (ii) abandono (ausência dos pais ou responsáveis); (iii) pornografia infantil (produção,

reprodução, venda, exposição, distribuição, comercialização, aquisição, posse, publicação ou divulgação de materiais pornográficos envolvendo crianças e adolescentes); (iv) exploração econômica (crianças e adolescentes são constrangidos, convencidos ou obrigados a exercer funções econômicas e a assumir responsabilidades de adulto); (v) *sexting* (envio de mensagens, fotos e vídeos pessoais de conteúdo erótico e sensual, utilizando-se de qualquer meio eletrônico); (vi) *revenge porn* (ato praticado por um dos parceiros de um casal que consiste em expor, em mídia social, fotos de nudez ou vídeos de sexo explícito gravado por eles mesmos no momento de sua intimidade sexual, com intuito de humilhar e expor o/a outro/a parceiro) (Secretaria de Educação Governo do Distrito Federal, 2020).

Ou seja, conflitos e formas de violência estão estritamente relacionados, sobretudo no meio escolar, de modo que a violência pode decorrer de um conflito que não é conduzido de forma “crítica, reflexiva e participativa” (Secretaria de Educação Governo do Distrito Federal, 2020, p. 20). Nesse ponto registra-se que a presente dissertação analisará o recorte do conflito no ambiente escolar, sem aprofundar nas formas de violência desse meio. Além disso, a concepção que será trabalhada na presente dissertação afasta-se da visão que concebe o conflito de uma forma negativa, como algo que deve ser evitado, conceituado como controvérsia, como algo voltado à construir uma diferença com relação ao outro (Warat, 2023).

Ao analisar os conflitos escolares, a percepção da autora será no sentido de que o conflito deve ser visto como algo capaz de promover mudanças e transformações sociais, como é o caso da perspectiva que pauta o projeto “Estudar em Paz” do NEP/CEAM da Universidade de Brasília, a partir da qual o conflito passa a ser compreendido como algo positivo, como parte da vida, de modo que afaste-se de uma visão pautada unicamente na “resolução dos conflitos, mas também na reparação dos laços sociais e na produção de efeitos duradouros que não se limitem apenas a um “acordo” (Diniz, 2014; Beleza, 2011, p. 16).

Nas palavras do autor, José Vicente Tavares dos Santos, os programas que visavam à redução de enfrentamento à violência em vigor no mundo em meados da década de 1990, pautavam-se em propiciar “um espaço solidário, humanista e cooperativo, em permanente interação com a comunidade, enfim um espaço prazeroso de construção da cidadania” (Santos, 2001, p. 119), de modo que é nesse viés que o autor reconhece a mediação de conflitos como uma das possibilidades no âmbito das práticas exitosas.

A mediação escolar visa a ensinar que os próprios estudantes realizem a chamada “negociação entre pares”, como forma de criar responsabilidade mútua, bem como proporcionar “o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo” (Santos, 2001, p. 120). Além disso, para José Vicente Tavares dos Santos a mediação escolar apresenta-se como um:

[...] processo de construção da paz, que reconhece a escola como espaço de construção de uma cidadania que contemple o multiculturalismo, reconheça as aspirações e necessidades das camadas sociais de jovens e adolescentes, e passe a uma regularidade de inclusão das coletividades locais com a instituição escolar (Santos, 2001, p. 120).

Nesse sentido, além da perspectiva do NEP/CEAM da Universidade de Brasília sobre a visão “transformadora do conflito”, anteriormente mencionada, importante ainda mencionar que parto também de um outro conceito relevante, o de “mediação social transformadora”, trabalhado sobretudo pela Dra. Flávia Tavares Beleza. Esse termo, pode ser compreendido como práticas visam ao restabelecimento e fortalecimento das relações sociais, as quais distanciam-se da conotação de mediação pautada unicamente na resolução do conflito, via de elaboração de acordo - atrelada à perspectiva norte-americana (Escola de Harvard), e vai ao encontro ao modelo francês. Nesse formato de mediação, importa a qualidade política da mediação, a qualidade política da participação e os resultados para a promoção da cidadania. (Beleza, 2011). Em outras palavras, a mediação social transformadora pauta-se na inclusão de pessoas, grupos e comunidades, voltada a prevenir e enfrentar a violência, que não se restringe ao conflito, mas almeja “criar um conjunto de práticas voltadas para o fortalecimento dos laços sociais e o enfrentamento das violências” (Sousa; Beleza, 2021, p.369).

A perspectiva da mediação social apresenta-se dentro da esfera política da cidade, para revelar as novas necessidades da população, mas também para tentar resolver as disfunções do serviço público, no sentido de contribuir para a sua evolução e modernização. Assim, a mediação social também se apresenta como meio para que os indivíduos compreendam a si mesmos e compreendam a sua realidade (leis, regras, normas, direitos), favorecendo a participação consciente, a organização de grupos (associações), a construção de projetos coletivos e integração de populações. (Beleza, 2011).

Nesse sentido, a autora ainda ressalta que o cidadão participante, que se organiza politicamente para potencializar forças, um dos objetivos da participação é a realização da

cidadania, a qual, segundo Pedro Demo, “é a qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos” (Beleza, 2011, p. 70).

Nesse sentido, a garantia de direitos como processo, é a realização integral, plural e multidimensional, e o tratamento sobre a “universalidade do sujeito de direitos” exige: corresponsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado. A par disso, conforme Paulo César Carbonari, a pluridimensionalidade do sujeito de direitos pauta-se em dois eixos: (1) trazer concretude à efetivação da subjetividade; (2) realizar a subjetividade de forma progressiva, sem retrocessos (Carbonari, 2007).

O primeiro eixo, que versa sobre a subjetividade, enfatiza que cada sujeito é a expressão da dignidade humana, a síntese demandante dos direitos humanos com a máxima extensão. Nesse contexto, a visão interseccional - constituída na base de uma compreensão “pluridimensional” - é essencial à educação em direitos humanos, de modo a proporcionar aprendizagem, vivência e educação (Carbonari, 2007). Tal fato, ainda atrela o tema à relação de alteridade e reconhecimento que, em meio ao contexto escolar, somente encontrará respaldo em uma “nova pedagogia”, que Paulo César Carbonari define como: (1) construção da participação; (2) compreensão dos dissensos e dos conflitos inerentes à convivência humana, e a construção de mediação adequada; (3) a abertura para o mundo como compromisso concreto, a fim de desenvolver a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável (Carbonari, 2007).

Não há como pensar em uma “mediação escolar” ou em uma “mediação social”, sem trabalhar com o rompimento da perspectiva “verticalizada” da educação, a qual pressupõe que o professor ocupa uma posição de “superioridade” com relação ao estudante, para uma perspectiva “horizontalizada”, a qual será pautada em uma fluidez, no diálogo e visa a proporcionar ao estudante o desenvolvimento de uma capacidade crítica, estimulando a sua curiosidade, e, por fim, a sua insubmissão (Freire, 2013b).

É justamente por isso que as práticas de mediação escolar aproximam-se dos ensinamentos de Paulo Freire, os quais visam a proporcionar o rompimento da verticalidade do ensino, de modo que o conhecimento seja transmitido horizontalmente e que educandos e educadores sejam protagonistas do processo de aprendizagem (Freire, 2013a). Para além disso, a mediação escolar ainda proporciona o desenvolvimento de outras habilidades aos estudantes, o que gera um afastamento daquela educação estritamente “bancária” (limitada à transferência de conhecimento), mas a aproxima-a de um viés sedimentado na

respeitabilidade - que não apenas pressupõe a relação respeitosa entre professor(a) e aluno(a), mas enfatiza a necessidade de um ambiente acolhedor, que promova o reconhecimento do outro (e de suas particularidades, sua cultura e história) (Freire, 2013b). Dessa forma, a educação passará a ser não somente como um mecanismo intervencionista da realidade, mas também como meio libertário e emancipatório (Freire, 2013b).

Ou seja, a mediação escolar - dentro de uma perspectiva de mediação social - ultrapassa o viés pautado na resolução do conflito e pauta-se na necessidade de promover o diálogo, fomentar uma cultura de paz, proporcionar a participação na construção da solução, mas especialmente, promover a capacidade de compreensão dos dissensos como via de transformação da realidade em que as partes estão envolvidas.

Um dos principais elementos da mediação é a comunicação, que significa aperfeiçoar a comunicação entre as partes. Nesse sentido, incentivar a promoção do diálogo no ambiente escolar *per si* proporciona que os polos conectem-se “com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos” (Freire, 2013b, p. 64). Não custa lembrar que resultado positivo dos diálogos, pautados na construção do consenso, são valorizados até mesmo nas comunidades privadas e corporativas, gerando práticas colaborativas e sustentáveis (Almeida, 2014). Por essa razão, a educação, que almeja a disposição mental crítica e a participação coletiva, favorece a democratização da vida social e das instituições (Navarro, 2023, p. 83).

Conforme preceitua Carlos V. Estêvão a educação pode ser compreendida como “um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos” (2011, p. 24). A “Educação em Direitos Humanos” - que encontra amparo na legislação vigente (artigo 2º, incisos, III e VI - Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010) - poderá ainda se relacionar de forma estrita ao que se espera das práticas de mediação nas escolas, especialmente ante ao exercício de alteridade e reconhecimento, bem como ante a necessidade de fortalecer a cultura de paz, uma vez não apresenta apenas um compromisso ético, social e político, mas visa a traduzir-se em práticas alternativas e transformadoras (Estêvão, 2011).

Dessa forma, ainda que o objeto central da pesquisa seja a mediação escolar (melhor explorada nos capítulos subsequentes), a abordagem da pesquisadora também dialogará com

conceitos secundários que se relacionam ao tema. Assim, no que diz respeito aos outros conceitos, o posicionamento da autora partirá das seguintes categorias analíticas:

(i) Conflitos educacionais: “provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla” (Chispino, 2007, p. 20).

(ii) Mediação Social de Conflitos: metodologia que favorece a minimização e eliminação das diversas formas e tipos de violências na convivência escolar, transformando o conflito em espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano, com base na Cultura de Paz e que envolve toda a comunidade escolar. (Secretaria de Educação Governo do Distrito Federal, 2020, p. 52-53)

(iii) Cultura de Paz: Compreendida pela Declaração sobre uma Cultura de Paz da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas como um conjunto de atributos, que foram selecionados por ordem de importância definida pelo objeto desta pesquisa e podem ser sintetizados conforme segue:

1. “Conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida” pautados no: a) “respeito à vida, fim da violência e promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação”; b) “pleno respeito e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”; c) “compromisso com a solução pacífica dos conflitos; d) respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; e) “adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações” ; f) “animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz”; g) “fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações”; h) “todas as pessoas, em todos os níveis, desenvolvam aptidões para o diálogo, negociação, formação de consenso e solução pacífica de controvérsias”; i) “fortalecimento das instituições democráticas e garantia de participação plena no processo de desenvolvimento”; j) “eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher”; k) “ eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas; l) “promoção da compreensão, da tolerância e da solidariedade entre todas as civilizações, povos e culturas, inclusive em relação às minorias étnicas, religiosas e linguísticas”.
2. “A educação em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma cultura de paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância”.
3. “Os governos tem função primordial na promoção e fortalecimento de uma cultura de paz”.
4. “A sociedade civil deve comprometer-se plenamente no desenvolvimento total de uma cultura de paz”.

5. “Desempenham papel-chave na promoção de uma cultura de paz”, entre outros profissionais, “os professores”. (Nações Unidas, 1999)

(iii) Direitos Humanos: “entendido como processos de luta para a conquista de bens materiais e imateriais necessários à vida digna, que estabelecem uma tensão entre direitos reconhecidos e práticas sociais mediados por uma tradução intercultural entre diferentes saberes que constituem concepções distintas da dignidade humana” (Sousa; Saraiva; Carneiro; Alves, 2018. p. 298³);

(iv) Educação em Direitos Humanos: “formação de sujeitos de direitos individuais e coletivos imbuídos de valores democráticos e práticas críticas e participativas, que se exercitam no respeito aos princípios da igualdade e do reconhecimento das diferenças e no compromisso com a memória histórica de resgate da verdade e da justiça” (Sousa; Saraiva; Carneiro; Alves, 2018. p. 298). a educação em direitos humanos é aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente (Carbonari, 2016).

Compreende-se que as práticas de mediação escolar estão em plena consonância à legislação que versa sobre os objetivos do ensino e o desenvolvimento de habilidades nos estudantes. Isso porque, o ensino não deve limitar-se a um viés conteudista, mas destacam a importância da formação dos seres humanos, a promoção humanística e de uma cultura de paz, atrelada a uma educação freiriana e pautada nos ideais de educação em e para os direitos humanos.

Observou-se, contudo, uma lacuna: não há no Brasil uma política pública consolidada sobre a mediação escolar. Dessa forma, passei a buscar algumas experiências latino-americanas sobre o tema e localizei a experiência da Argentina, o que proporcionou o recorte temático da pesquisa.

Viés metodológico da pesquisa

A presente dissertação busca analisar a mediação escolar a partir da experiência de uma escola de educação secundária localizada em Tigre (Buenos Aires – Argentina). Nesse

³ Nessa oportunidade, as autoras constroem o conceito a partir de duas referências: (i) FLORES, J. La reinvencción de los derechos humanos. Andalucía: Publidisa, 2008; (ii) SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

viés, busca-se compreender, a partir das percepções do corpo diretivo e de professores, a forma que a mediação de conflitos se apresenta como ferramenta na escola, especialmente, nos seguintes aspectos: (i) os conflitos escolares e os contextos socioculturais que permeiam a realidade educativa; (ii) concepções sobre mediação escolar e as opiniões sobre o Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação Escolar; (iii) a estrutura, a participação e o funcionamento do processo da mediação; (iv) os efeitos e impactos das práticas de mediação; (v) os desafios relacionados à mediação e ao trabalho docente institucional; (vi) relação entre mediação, direitos humanos e cultura de paz - analisadas nos itens subsequentes como categorias.

A análise será pautada em um viés qualitativo, que partiu da interpretação teórica e estudo de conceitos relacionados ao direito à educação, à mediação escolar, à cultura de paz pela produção acadêmica e documentos primários (especialmente a legislação correlata) para compreender o significado que lhes é dado por indivíduos ou grupos, que serão abordados no capítulo subsequente, em consonância com a definição de pesquisa qualitativa proposta por John W. Creswell:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (Creswell, 2014, p. 49-50)

Ademais, a análise não será de uma pesquisa com um viés comparativo (entre a realidade brasileira e a realidade argentina), também não se busca analisar o projeto de mediação promovido em uma escola secundária da Argentina como um “modelo” a ser replicado para as escolas do Distrito Federal – haja vista as questões sociais, econômicas, políticas que diferenciam as realidades. A pesquisa se pauta em um “estudo de caso”, a partir do qual serão analisados os aspectos relacionados à singularidade daquele meio, o seu dinamismo próprio e as relações sociais na escola, afastando-se da ótica da homogeneidade para a lógica da diversidade (Pérez Gómez, A.I; Sacristán, J.G, 1998, p. 23).

O termo “estudo de caso” é de difícil definição e Antonio Carlos Gil cita o conceito de *Merriam Webster's online dictionary*, que já identificava o uso da expressão em 1875, e define

estudo de caso como “uma análise intensiva de uma unidade individual (como uma pessoa ou uma comunidade) enfatizando fatores de desenvolvimento em relação ao ambiente” (Gil, 2009, p. 6). Nesse sentido, o autor propõe uma definição a partir das características do estudo de caso (i) trata-se de um delineamento da pesquisa, que não se confunde com método, técnica, estratégia ou tática de coleta de dados; (ii) busca preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado; (iii) investiga-se um fenômeno contemporâneo, que está ocorrendo no momento da pesquisa; (iv) não separa o fenômeno do seu contexto; (v) é um estudo em profundidade, no qual se utiliza instrumentos de coleta de dados como questionário e entrevista semiestruturada; (vi) requer a utilização de múltiplos procedimentos de coletas de dados e os dados objetivos serão contrastados com observações ou análise de documentos (Gil, 2009, p. 7-8).

Gil ressalta que o estudo de caso, tradicionalmente, é utilizado com propósito exploratório e voltado a ampliar o conhecimento sobre fenômenos pouco conhecidos, que podem ser usados para formular problemas e hipóteses, bem como para identificar padrões de comportamentos com vistas à construção de instrumentos para coleta de dados. No entanto, também alerta que não são estudos definitivos, uma vez que “visam subsidiar pesquisas futuras”, embora isso não afaste o rigor técnico em que são conduzidos (Gil, 2009, p. 14).

Dentre as vantagens do estudo de caso, destacam-se: (i) a possibilidade de estudar um caso em profundidade; (ii) a ênfase ao contexto em que os fenômenos que são objeto do estudo ocorrem; (iii) a garantia à unidade do caso; (iv) a flexibilidade, haja vista que poderá utilizar diversas técnicas, e ajustá-las conforme o desenvolvimento da pesquisa; (v) o estímulo à realização de novas pesquisas; (vi) a construção de hipóteses; (vii) a possibilidade de investigar fenômenos que não poderiam ser objeto de análise a partir de um procedimento mais rígido; (viii) a investigação pelo “lado de dentro”; (ix) favorecem o entendimento do processo e o dinamismo próprio de grupos e organizações; (x) pode ser aplicado com diferentes enfoques teóricos e metodológicos (Gil, 2009, p. 15-17).

Sob o enfoque metodológico, a presente dissertação configura-se como um estudo de caso, na medida em que se propõe a analisar o uso da mediação escolar a partir da experiência de uma instituição de ensino secundário, tomando como fundamento, especialmente, as percepções do corpo diretivo e do corpo docente. Há como propósito, portanto, analisar a mediação como uma “prática viva” e situada nesse contexto escolar.

Nesse sentido, para realizar a obtenção dos dados, a pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas, que conforme autores se situa entre a “entrevista não estruturada” e a “entrevista estruturada/padronizada”, e “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, apontado com o mais adequado às pesquisas em educação – “esquemas mais livres, menos estruturados” (Lüdke; André; 1986, p. 34). Dessa forma, optou-se pelo formato de entrevistas semiestruturadas que permitiram flexibilidade e adaptação na coleta de dados.

Além das entrevistas, outra ferramenta metodológica utilizada à coleta de dados nesta pesquisa foi a observação, que ocorreu especialmente no pátio da escola, no “festival” (festa ocorrida no último dia de pesquisa, 20 de setembro de 2024, em que celebravam a chegada da primavera e realizaram várias atividades artísticas e brincadeiras). Ademais, ainda foram analisados documentos compartilhados pela Diretora, especialmente o projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos” e os “Cuadernos de Registros dos Acordos”.

Em síntese, a presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, pautada na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à prática da mediação escolar, em consonância com a perspectiva proposta por Creswell (2014). Ademais, o estudo se caracteriza como um estudo de caso, conforme os pressupostos de Antonio Carlos Gil (2009), uma vez que se propõe a analisar em profundidade a experiência de uma escola de educação secundária localizada em Tigre (Buenos Aires – Argentina), preservando o caráter unitário do fenômeno e considerando-o em seu contexto real. Para a obtenção dos dados empíricos, a pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta, por possibilitar flexibilidade e adequação às particularidades do campo pesquisado, permitindo à pesquisadora apreender as percepções do corpo diretivo e dos professores sobre a mediação de conflitos na escola.

1 EDUCAÇÃO EM BUENOS AIRES

1.1 Contexto Histórico

O contexto histórico e a análise sobre as políticas educativas são interfaces que se relacionam de forma direta. Conforme Adrián Ascolani, citado por Pablo Pineau, o contexto histórico das políticas de educação na Argentina podem ser divididas em 5 etapas: (i) a etapa de “pré-formação”, que inicia em meados de 1870; (ii) a etapa “fundacional” que se desenvolve entre 1910 e 1955; (iii) a etapa “transicional” - entre 1960 e 1970; (iv) a etapa conhecida como “período de revisão crítica sobre problemáticas relacionadas ao Estado e à Sociedade” – entre 1970 e 1990; (v) a etapa contemporânea (Pineau, 2010, p. 11).

Considerando que o objeto da presente dissertação são os dispositivos legais relacionados às políticas educativas de mediação escolar, cujas publicações ocorreram a partir da década de 1990 até meados dos anos 2000, ao realizar essa breve análise histórica, o foco será nos três últimos períodos supramencionados “etapa transicional”, “período de revisão crítica” e “contemporaneidade”.

A ditadura militar argentina teve início em 1976 e impactou o fortalecimento de políticas “autoritárias”. Em março de 1976, as Forças Armadas, baseando-se em um discurso de proteção dos valores ocidentais, deflagraram o golpe contra o governo de Isabel Perón. O regime ficou conhecido como “Terrorismo de Estado”, marcado por “casos de pessoas detidas ilegalmente, sessões de torturas, sequestros, assassinatos, encobrimento de provas, ocultação de cadáveres e milhares de desaparecidos” (Ribeiro, 2021, p. 104).

Naquele período, houve a aprovação da Lei Orgânica de Educação, que alterava do modelo do Século XIX, com a criação de uma “Escola Intermediária”, cujo sistema educativo era voltado à capacitação para o trabalho para atender às necessidades do modelo agroexportador e do desenvolvimento industrial (Pineau, 2010). Durante aquele período, autores elucidam que a política educativa foi baseada em duas estratégias: (i) estratégia repressiva; (ii) estratégia discriminatória (Pineau, 2014).

No que diz respeito à estratégia repressiva, o período foi marcado pela tentativa de reprimir para supostamente “ordenar” o país. Por essa razão, o movimento ensejou violações aos direitos humanos, exacerbado controle social e aplicação de sanções. As pessoas precisavam demonstrar a sua “inocência” em relação ao poder, pois a “culpabilidade” era vista como uma condição social (Pineau, 2014).

Ressalte-se que a ditadura argentina demonstrava profunda desconfiança com relação aos livros, as produções literárias e científicas eram vistas como “finalidade ideológica”. Logo, o período também foi marcado por práticas de censura com relação à literatura (morosidade para aprovação de obras), limitação de circulação, prevalência de bibliografia produzida por grupos católicos (Pineau, 2014). Além disso, havia práticas “uniformizadoras” dos estudantes, definindo de forma como deveriam se vestir:

A Circular nº 137 de 1979, aplicável a todos os níveis intermediário e superior, acrescentou a esses preceitos a regulamentação do cotidiano dos alunos. Os homens devem estar sempre vestidos com gravata, camisa branca ou azul clara, calças e sapatos de pano, cabelos curtos – dois dedos acima do colarinho da camisa – e sem barba ou bigode. As mulheres deveriam comparecer com saia abaixo do joelho, sapatos baixos e meias três quartos. Eles também não podiam usar maquiagem ou enfeites e tinham que ter os cabelos presos atrás de uma faixa na cabeça. (tradução livre da autora) (Pineau, 2014, p. 112).

No que tange ao viés discriminatório, observa-se que o objetivo pautava-se em uma educação apoiada nas propostas neoliberais (relacionando-se às políticas de consumo e de acumulação de riquezas) e afastando-se do modelo de “Estado Educador”, e fortalecendo a educação privada. Nesse contexto, pautaram o sistema educativo conforme “critérios exclusivos, meritocráticos e elitistas, a fim de alcançar maior isomorfismo entre o sistema educacional e a pirâmide de estratificação social” (Pineau, 2014, p. 116).

Nas palavras de Pablo Pineau (2008), o governo militar na Argentina pautou-se em três operações no que tange às políticas de “educação fundacional”:

- 1) o desmantelamento dos andaimes do Estado docente – o que ele quer dizer que o Estado Nacional abriu mão do seu principal lugar de fiador e provedor de serviços educacionais para transferi-lo para os Estados, setores provinciais e privados;
- 2) a ruptura do discurso educativo que sustentava a expansão escolar ligada ao avanço social, igualdade de oportunidades e o direito à educação – o que implicava para as classes mais desfavorecidas a perda de mobilidade social através da escolaridade;
- 3) repressão através do terrorismo de Estado – o que implicou estar armado com uma importante estratégia repressiva que ia desde o desaparecimento forçado de professores e alunos até o controle das roupas do dia a dia, passando por censura de livros e diversas demissões. (tradução livre da autora) (Pineau, 2008, p. 10-11)

O período seguinte, conhecido pela “revisão crítica”, os autores também se referem a ele como “período de recuperação democrática”. Isso porque, o período foi marcado pela ampliação das temáticas de pesquisa sobre o tema educação (que passaram a se debruçar

sobre práticas educativas, etárias, questões locais/regionais), bem como pela “superação” dos reducionismos, voltando-se a uma política inclusiva. (Pineau, 2010).

Entre 1983 e 1989, Raúl Alfonsín exerceu o cargo de Presidente da Argentina e o programa de educação do “alfonsinismo” apresentava um duplo propósito. O primeiro, recuperar o perfil de um país inclusivo para estender os benefícios aos setores da população que haviam sido discriminados pelos governos autoritários. O segundo, modificar os padrões sociais das escolas para que transmitissem valores do liberalismo político, participação pluralista e de instituições representativas. Nesse contexto, foram implementadas: (i) laicização de alguns conteúdos - principalmente a disciplina “formação cívica”, que durante o regime militar era “educação moral e cívica”; (ii) mudança de valores e de práticas institucionais visando a construção de relações horizontalizadas e com práticas participativas; (iii) eliminação das restrições de ingresso ao nível médio e superior; (iv) tentativa de recuperar o debate público sobre a matéria educativa. (Tiramonti, 2007)

Posteriormente, a década de 1990 foi um período marcado pela alternância da Presidência, de julho de 1989 e dezembro de 1999 o Presidente foi Carlos Menem, que realizou uma mudança radical de uma postura ideológica peronista⁴, mas depois adotando um viés neoliberal (privatização de empresas estatais, conversão da moeda e outras medidas). Nesse contexto neoliberal, a educação passou por um processo de descentralização e privatização, aprofundando a fragmentação do sistema educativo (Andretich, 2023).

Ou seja, o período “contemporâneo” passou por novas mudanças, principalmente, em razão da chamada “reforma neoliberal”, que assolou o Estado nos anos 1990, juntamente com a “sociedade digital e globalizada” (Pineau, 2010). Durante o governo do Presidente Fernando de la Rúa (que exerceu a Presidência durante 1999 e 2001) a educação voltou a ser um tema importante, mas não houve grandes avanços. Em janeiro de 2001 relançou um programa chamado “Educ.Ar.” e realizou modificações no Estatuto do Docente (Andretich, 2023).

Há autores que destacam que ao final da década de 1990, dado o aumento da desigualdade, da exclusão social e instabilidade política, houve novos avanços nas reformas educativas que culminaram no aumento das taxas de escolarização nas escolas secundárias, e na “expansão dos direitos educativos”, a exemplo: “a) a expansão do acesso em todos os níveis, b) o reconhecimento de direitos das populações excluídas e marginalizadas, e c) o

⁴ O termo peronismo é dado ao movimento político e social argentino, liderado por Juan Domingo Perón em meados da década de 1940, que autores definem como uma “mistura entre progressismo, social-democracia, socialismo do século XX, populismo de esquerda e nacionalismo popular” (Andretich, 2023, p. 7).

notável crescimento do financiamento educacional.” (tradução livre da autora – Suasnabar, 2017, p. 123).

Entre 2001 e 2003 a Argentina atravessou uma crise política (Andretich, 2023). Em 2001 ocorreu a renúncia do Presidente Fernando de la Rúa, que foi sucedido por Ramón Puerta (que permaneceu por apenas dois dias), em seguida Adolfo Rodríguez Saá (permaneceu por sete dias como Presidente), e foi sucedido por Eduardo Camaño que exerceu a presidência por apenas três dias, seguido por Eduardo Duhalde que permaneceu na Presidência de 02 de janeiro de 2002 a 25 de maio de 2003 (Andretich, 2023; Cané, 2021). Néstor Kirchner foi eleito por voto popular e governou de 2003 a 2007 e sua esposa Cristina Fernández de Kirchner foi sua sucessora com mandato de 2007 a 2015 - ambos integrantes da vertente política peronista (Andretich, 2023).

Durante o governo de Néstor Kirchner é importante ressaltar que foram implementados programas de bolsas para estudantes, acordos com sindicatos de professores, aprovação da Lei de Financiamento Educativo e da Lei de Educação Nacional. Essa última, um marco do sistema educativo argentino, que dentre as medidas, enfatizou a educação como direito social e a Lei de Educação Técnico-Profissional (Andretich, 2023, p. 7).

Em 2015, assumiu a Presidência Mauricio Macri, que permaneceu até 2019, com prevalência de uma abertura econômica e em relação às políticas de educação buscou reduzir os gastos públicos e promover a privatização da educação. Em 2019, novamente, houve outra alteração com eleição de Alberto Fernández, que permaneceu no poder até 2023, e – novamente – alinhado a uma corrente peronista, promoveu a educação gratuita, de qualidade, financiada publicamente e o fortalecimento das organizações sindicais. Inclusive, foi aprovado o “Plan Quinquenal de Educación” para 2023-2027 com metas educativas, visando a aumentar a taxa de escolarização, reduzir o abandono escolar na secundária e outras medidas (Andretich, 2023, p. 7).

Posteriormente, em 2023, nova oscilação na política argentina. Andretich (2023) aponta como um período de “guerra midiática” e “polarização”. Nesse contexto, Javier Milei é eleito e pauta suas propostas educativas na privatização, na redução da assistência social, redução do Estado, eliminação do Ministério da Educação que passariam ser parte de um movimento de “Capital Humano”^{5 6} (Andretich, 2023).

⁵ Conforme, Gabriela Virginia Andretich, o programa para educação de Milei pode ser sintetizado em nove pontos: 1) criar um sistema de vouchers ou cheques educacionais; 2) descentralizar a educação, entregando o

Conforme analisa Gabriela Virginia Andretich, historicamente a Argentina apresenta essa “oscilação”, um movimento “pendular”, entre estratégias distintas, mudanças de padrões econômicos e políticos, correntes populares e períodos liberais (Andretich, 2023). Dessa forma, observa-se sucessivas rupturas nas políticas educacionais nesse curto período analisado, as quais oscilam entre governos que valorizam a educação para todos, priorizam a oferta de educação como um direito social, e outros que se pautam na privatização e na redução das políticas inclusivas.

1.2 Direito à Educação e as suas concepções

1.2.1 Direito à Educação: caráter excludente e os desafios dos “planos educativos”

A abordagem realizada anteriormente demonstra que, embora tenha ocorrido oscilações quanto à prioridade dada às políticas de educação, as políticas públicas relacionadas à construção desse “direito à educação”, ao longo do século XX, pautaram-se em promover a educação de forma gratuita e obrigatória (Pineau, 2008).

A concepção do homem “portador de direitos” nasce no século XVIII, com postulações de que todos seriam livres e iguais, com os mesmos direitos e garantias. Exemplo dessas concepções é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 – no contexto da Revolução Francesa – a qual proclama como “direitos ‘natural’ e ‘imprescritível’ de todos os homens para a liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão” (Pineau, 2008, p.4). Em outras palavras, tratam-se de direitos voltados a proteger o homem dos abusos do Estado, conhecidos como “direitos de primeira geração”. Na Argentina, essas previsões constam no artigo 14 da Constituição Nacional de 1853 (Argentina, 1853)⁷.

orçamento aos pais, em vez de entregá-lo ao Ministério, financiando a procura; 3) gerar competição entre instituições de ensino a partir dos currículos de todos os níveis de ensino, incorporando mais horas de disciplinas como matemática, línguas, ciências e TIC, ou através de orientação e/ou infraestrutura; 4) transformação curricular onde se promove uma abordagem pedagógica baseada em competências, que vai além da simples transmissão de conhecimentos; 5) criar uma carreira docente de nível universitário e uma carreira para gestores e supervisores; 6) eliminar a obrigatoriedade da ESA (educação sexual integral) em todos os níveis de ensino; 7) modificar o estatuto docente; 8) rever a possibilidade de eliminação de afastamentos injustificados (possibilidade de demissão); 9) modificar o desenho curricular aplicado às intervenções necessárias com base nos profissionais que o país necessita (engenheiros, cientistas da computação, etc.). (Andretich, 2023, p. 12).

⁶ Ressalta que, em 2023, a Argentina já apresentava dados alarmantes sobre educação, por exemplo, a cada 100 estudantes que começaram a escolaridade em 2011, apenas 61 chegaram a secundária com 12 anos (idade almejada). (Andretich, 2023).

⁷ Redação original: “Artículo 14.- Todos los habitantes de la Confederacion gozan de los siguientes derechos conforme á las leyes que reglamenten su ejercicio; á saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar, de peticionar á las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de

Posteriormente, em meados do século XIX e do século XX, surgem os chamados “direitos sociais”. Nessa concepção, rompe-se com a visão meramente “protetora” de direitos para conceber o Estado como garantidor de recursos públicos humanos e materiais para satisfazer direitos. Justamente nesse ponto está a concepção de “direito à educação” e do papel do Estado para garantir o acesso a esse direito. (Pineau, 2008)

Um dos movimentos relevantes relacionados ao direito da Educação foi o *Movimento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos*, fundado em 1998, cujos enunciados podem ser sintetizados da seguinte forma: (i) direito humano à educação às mulheres, homens e às crianças; (ii) direito ao ensino básico gratuito e obrigatório bem como todas as formas disponíveis de ensino secundário e superior; (iii) direito à não discriminação em todas as áreas e níveis de educação, e igualdade de acesso à educação contínua e capacitação profissional; (iv) direito à informação sobre saúde, nutrição, reprodução e planejamento familiar; (v) direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; dentre outros (Pineau, 2008).

Ocorre que, em decorrência principalmente do contexto da ditadura militar (enfrentado do item anterior como um período caracterizado por políticas voltadas à privatização da educação, enfraquecimento dos incentivos à igualdade de oportunidade e fortalecimento da repressão a grupos marginalizados), passa-se a observar um processo de “individualização” nas esferas sociais, de modo que questões sociais como a pobreza e o desemprego passam a ser compreendidos como “problemas individuais” e não como questões sociais (Pineau, 2008). Ou seja:

os direitos desaparecem como um bem social para tornar-se propriedade pessoal limitada a alguns, e um imaginário social que considera que os direitos mais “individuais” – como propriedade e segurança - têm prioridade sobre os direitos coletivos como educação e saúde” (tradução livre da autora - Pineau, 2008, p. 12)

Nesse contexto, altera-se a relação entre os indivíduos e a escola, passando-se a adotar uma lógica “civilizatória” e “homogeneizadora”. Desenvolveu-se um “plano educativo” segmentado em (i) “escola comum” voltada à classe média urbana, trabalhadores estáveis e

publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender”. Tradução livre da autora: “Artigo 14.- Todos os habitantes da Confederação gozam dos seguintes direitos, de acordo com as leis que regulam o seu exercício; ou seja, trabalhar e exercer toda a indústria legal; de velejar e negociar, de peticionar às autoridades; entrar, permanecer, transitar e sair do território argentino; publicar suas ideias na imprensa sem censura prévia; usar e dispor de seus bens; associar-se para fins úteis; professar livremente sua adoração; de ensino e aprendizagem”.

imigrantes que aceitavam as normas; (ii) “sistema de atenção” destinados aos menores de setores que não se adaptavam ao “modelo social” (que estavam nos orfanatos, sob internações, eram considerados delinquentes, portadores de doenças graves, dentre outros que tivessem alguma “anormalidade” que poderia ser: biológica, social, familiar social, cultural, etc.) (Pineau, 2008). Em outras palavras, observa-se uma seletividade na própria observação dos indivíduos, a exemplo, “dois pés descalços não são dois pés descalços Um é um pé que perdeu o sapato. O outro é um pé que, simplesmente não existe. Nunca existiu nem existirá. Um deles é o pé de uma criança. O outro não é pé de ninguém” (Gentili, 2001, p. 2).

Por essa razão, a análise desse “direito à educação” necessariamente perpassa questões sociais profundas que – historicamente - culminam na exclusão de determinados grupos sociais. A exemplo, Pablo Gentili destaca que dados da CEPAL dos anos 2000 apontavam que na América Latina existia 220 milhões de pobres, mais da metade meninos, meninas e jovens, de modo que o mapa da pobreza contrasta com a concentração de renda. Nesse contexto, o autor aponta que a exclusão social apresenta-se como um mecanismo de “reclusão” como exemplo: (i) o confinamento - para delinquentes, indigentes, deficientes e idosos passam em instituições especiais; (ii) as prisões – para delinquentes; (iii) a “segregação-inclusão” – aplicada principalmente a população negra e imigrantes clandestinos – a partir da qual entende-se que podem conviver com os “incluídos”, mas não nas mesmas condições, nesse caso estariam em condições inferiorizadas, subalternas, como “sub-cidadãos”. (Gentili, 2001). Trata-se de sociedades marcadas pela miséria e pela discriminação, nas quais os sistemas educativos são “dualizados, miseráveis e discriminadores” (Gentili, 1998, p. 125).

A escola não está isolada desse contexto social e apresenta-se como um lugar de muitas exclusões, replicadoras das questões sociais como “escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos” que ensejam dinâmicas diferenciadoras que intensificam esse processo “exclusão-inclusiva” a partir da qual: “que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolaridade” (Gentili, 2001, p. 7)

Consequentemente, autores apontam que um dos desafios dos docentes é “contribuir para a restituição de direitos que foram roubados de vastos setores da sociedade – especialmente crianças e jovens - por sua vez, superam o antigo dispositivo de tributação homogeneização” (Pineau, 2008, p. 22).

Dessa forma, entender a educação como um direito passa da concepção de “sujeito de direitos” para a compreensão de que é por meio das ferramentas, experiências,

conhecimentos, estratégias, etc., que os indivíduos podem valer-se da materialização desse direito. Por isso, autores destacam a necessidade que a educação seja baseada nos “direitos do aluno”, com a maior cobertura possível, enfrentando a desigualdade a pobreza e a exclusão e pautando-se em promover uma educação participativa e voltada à construção de uma sociedade mais justa. (Pineau, 2008). Em outras palavras

Essa é a função da educação: mediar entre a realidade e alunos enfatizando os significados políticos, sociais e comuns de suas experiências como uma forma de não ficar “preso” à crueza e à dor de a realidade da pobreza e dar palavras, jogos e ferramentas para pense nessa condição como responsabilidade coletiva. Este modo de intermediação fala em incluir situações pessoais em enquadramentos coletivos; e, a partir dessas perspectivas, possibilitar suas análises como tema comum a todos, permitindo e acompanhando a sua simbolização. Portanto, é importante que o espaço educativo marque uma certa diferença com o ambiente em que se encontra como forma de “suspender” suas regras internas externas e assim poder estabelecer a distância necessária que permite novos entendimentos. (tradução livre da autora) (Pineau, 2008, p. 32)

Ou seja, a escola não deve promover o silêncio, a atenuação e a ocultação da exclusão social, mas deve ser um espaço que deve promover debates, questionamentos para proporcionar a compreensão das questões sociais que estão contribuindo para a negar os direitos humanos e sociais aos excluídos. Em outras palavras, “uma sociedade onde a diferença seja um mecanismo de construção de nossa autonomia e as nossas liberdades, não é desculpa para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e políticas” (tradução livre da autora - Gentili, 2001, p. 9).

Por essa razão, quando se fala em programas que trabalhavam o desenvolvimento dos recursos humanos e estratégias de transformação para conceber a reestruturação dos “planos” e “programas” educativos, deve-se analisar as complexidades das necessidades do setor, de modo que essas políticas atuem de forma “sistêmica”, analisando aspectos como: reforma financiamento, gestão e qualidade. Assim, analisa-se o setor de educação, as realidades econômicas e políticas para construir um projeto de transformação da educação. (Reimers; Tiburcio, 1994.)

Nesse contexto de elaboração de planos e projetos voltados à área de educação, ainda há os questionamentos sobre o financiamento da educação que refletem a complexidade do tema, a exemplo, como devem ser empregados os recursos de investimento, quem deve investir: estado, instituições privadas ou internacionais (Reimers; Tiburcio, 1994). Além disso,

os desafios da própria gestão, da qualidade e do rendimento da educação, por essa razão, sintetizam:

As políticas de fomento de uma educação de qualidade compreendem aquelas destinadas a aumentar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Incluem, portanto, as que visam facilitar o ensino do currículo, a formação e seleção de professores, a melhoria da gestão das salas de aula, a limitação do absenteísmo de alunos e professores, o fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem para docentes e alunos, a reforma da avaliação dos resultados, a melhoria da supervisão das instituições de ensino e o aumento do tempo de aprendizagem na escola. (tradução livre da autora - Reimers; Tiburcio, 1994, p. 71)

A partir dessa construção, compreende-se que as políticas de educação contemplarão o “acesso” não apenas com a matrícula do estudante e a oportunidade de aprender, mas voltando-se a inclusão dos grupos sociais, promovendo incentivos para que os grupos permaneçam sendo atraídos e mantidos na escola (Reimers; Tiburcio, 1994).

Logo, o direito à educação não se resume ao simples acesso à escola, mas envolve a compreensão de como as desigualdades sociais e estruturais influenciam a qualidade e as oportunidades educacionais oferecidas a diferentes grupos. Nesse sentido, ao considerar a educação como um direito, é essencial não apenas garantir a presença física dos indivíduos na escola, mas em fomentar a construção de um sistema educacional capaz de promover transformação das estruturas que perpetuam a exclusão, favorecendo uma educação que seja, de fato, inclusiva.

Em conclusão, os desafios educacionais do século XX transcendem a simples questão da frequência escolar, perpassam questões políticas e sociais como o deságio do acesso à educação pública e de qualidade. Por essa razão, a inclusão plena no sistema educacional enfrenta desafios significativos, como a falta de continuidade nas políticas educacionais evidenciando a necessidade de reestruturação das políticas públicas e das práticas acadêmicas reestruturação das políticas públicas e das práticas acadêmicas.

1.2.2 Educação como Direito: concepção inclusiva e participativa

Conforme abordado nos itens anteriores, o século XX se caracteriza pelo surgimento de problemas educacionais que vão além das questões relacionadas à frequência escolar, englobando a compreensão da escola como um ambiente que replica estruturas excludentes.

Nesse contexto, o individualismo exacerbado, aliado a políticas que propõem práticas "corretivas", passou a evidenciar que as estratégias de "autoexclusão".

No âmbito da América Latina, autores destacam que há dois marcos significativos sobre as políticas públicas de educação (i) na metade da década de 1950 e da década de 1960 – criação de agências estatais e estímulo da ciência e da tecnologia com a modernização das universidades – período desenvolvimentista, em que a educação passou por um processo de “institucionalização”, quando surgem novas carreiras universitárias relacionadas às ciências sociais e centros de pesquisa; (ii) meados da década de 1970 quando se inaugura uma linha de educação participativa, a partir de Paulo Freire (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar; 2014). No entanto, em razão da ação das ditaduras militares, o desenvolvimento das ciências sociais sofreu uma espécie de “estancamento”, por essa razão, somente a partir da década de 1980 – em meio ao processo de redemocratização – a educação passa por um processo de expansão e diversificação institucional (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar; 2014). Na década seguinte, 1990, passam a serem desenvolvidas atividades educativas em novas universidades públicas, privadas, fundações, organismos internacionais e intergovernamentais (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar; 2014).⁸

Na Argentina, há duas fases históricas que se sucedem temporalmente, sobretudo, em razão da ideologia política (conforme já abordado nos tópicos anteriores): uma delas marcada por políticas neoliberais e outras voltadas a um estado democrático. As práticas que em geral marcaram os governos mais “neoliberais” apoiam suas estratégias em abordagens “macroeconômicas”, com a “eliminação” da intervenção do Estado na educação e a incorporação do sistema educativo ao mercado (Puiggros, 2001). Dessa forma, amplia as dificuldades financeiras da educação pública estatal, favorece o corporativismo e gera uma “opacidade” ao viés inclusivo da educação e dos espaços públicos (Puiggros, 2001).

No contexto da década de 1990 na Argentina, revela-se a perspectiva democrática de educação, de modo que as políticas de educação passaram a se inserir em um viés assistencial, por meio das políticas compensatórias a grupos mais vulneráveis, por exemplo, a partir das definições da Lei Nacional de Educacion (sancionada em 1993). Nessa perspectiva foram definidas três linhas de ação: (i) distribuição de recursos didáticos às escolas mais vulneráveis; (ii) o melhoramento da infraestrutura; (iii) a melhora das condições educativas de

⁸ Nesse período, houve ainda tentativa de fortalecer a figura do professor pesquisador “Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio Nacional de Educación” e a revitalização da carreira do pesquisador científico e do sistema de “*becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*” (Palamidessi; Gorostiaga; Suasnábar; 2014).

que ingressava, abandonava ou repetiam de ano.(Gluz, Feldfeber, 2021) Nas palavras de Pablo Pineau, o aluno é alguém que “possui certos direitos, com o direito de exercê-los, ampliá-los e somar novos” (Pineau, 2008, p. 23) e conclui que as sociedades democráticas visam que a educação seja entendida como “um direito que dá direitos” (Pineau, 2008, p. 23).

Dessa forma, voltando-se às políticas de educação em uma perspectiva ampliada, Adriana Puiggrós ressalta a necessidade de “sustentar o espaço público educacional é indispensável, como um lugar onde devem crescer novos sujeitos pedagógicos e alternativas democráticas à educação tradicional” (tradução livre da autora) (Puiggrós, 2001p. 18) e ainda complementa que é por meio desse sistema que se pode construir novas sistemáticas progressistas (Puiggrós, 2001). Em meio a esse contexto, foram geradas condições para avançar na materialização dos direitos, por meio de mudanças ocorridas durante para governos democráticos-populares que promoveram até mesmo mudanças constitucionais (Gluz, Feldfeber, 2021).

Dessa maneira, por meio de mudanças no sistema educativo espera-se que ocorra a inclusão dos grupos excluídos e minorias. Isso porque, o sistema educativo anterior, supostamente erguido sobre a “igualdade” partia do pressuposto que todos os educandos são iguais não somente diante da lei, mas como uma espécie de “tábula rasa” - cujos conhecimentos anteriores não seriam relevantes à aprendizagem escolar e por essa razão negavam as diferenças e as injustiças sociais (Puiggrós, 2001).

É inegável que as questões políticas, científicas e pedagógicas, por si mesmas, gerem dúvidas sobre a suposta "equiparação" entre os cidadãos, uma vez que, ao se manifestarem essas desigualdades culturais - frequentemente resultantes da falta de acesso à educação - a "herança" transmitida às gerações subsequentes será permeada por tais déficits. Nesse contexto, surge o debate sobre as políticas "compensatórias" (também denominadas de "discriminação positiva"), voltadas para os indivíduos excluídos do sistema educacional, com o intuito de combater os mecanismos de discriminação e auxiliar aqueles que "têm recebido menos e obtido menos oportunidades e possibilidades, em todas as etapas do sistema educacional" (tradução livre da autora) (Puiggrós, 2001, p. 20).

Importante ressaltar que as políticas de “inclusão” não se limitam os alunos que possuam necessidades especiais, mas que essa política de “inclusão” voltou a atender setores tradicionalmente excluídos do sistema educativo. Outro aspecto que precisa ser analisado sobre a inclusão no campo educativo diz respeito à ampliação das políticas de educação, há

duas perspectivas uma na ampliação do direito a educação e propostas de inclusão e qualidade e outra centrada na qualidade e avaliação dessa política. (Gluz, Feldfeber, 2021) Trata-se, portanto, de uma concepção de educação voltada a incidir na capacidade de organização e de participação social, na qual a educação se apresenta como uma necessidade de direito humano permanente para todos os indivíduos e grupos sociais, voltados à aprendizagem, mas também à sua transformação.

Na perspectiva de Axel Rivas, Verona Batiuk, Claudia Composto, Florencia Mezzadra, Martín Scasso, Cecilia Veleda y Alejandro Vera, deve-se pautar em “um olhar que combine um marco conceitual da educação como um direito humano e social com um conjunto de possibilidades ações concretas e transformação” (2007, p. 179 – tradução livre da autora), de modo a “assumir a complexidade e resolver com simplicidade” (2007 p. 180 – tradução livre da autora). Nesse ponto, enumeram “chaves” para o exercício ativo, efetivo e democrático da participação cidadã em defesa do direito à educação: (i) Diagnóstico – identificação de situações problemáticas e vulnerabilidade do direito à educação como ponto de partida; (ii) Estratégia – elaborada a partir do diagnóstico para definir a sequência das ações, possíveis ferramentas, etc.; (iii) Criação de redes – estabelecer mecanismos de associação e convergência, por meio de redes de organização e atores; (iv) Difusão – por meio da abertura e transparência das ações desenvolvidas (Rivas, [et. al.], 2007). Em outras palavras, a efetivação do direito à educação, concebido como direito humano e social, demanda uma abordagem integrada que articule diagnóstico situacional, formulação estratégica, estabelecimento de redes colaborativas e difusão transparente de ações, constituindo chaves fundamentais para o exercício ativo, qualificado e democrático da participação cidadã.

Nesse sentido, evidenciava-se a implementação de políticas de educação dentro da perspectiva ampliada e compreendendo a igualdade, não como uma negativa para invisibilizar as desigualdades sociais, mas para reconhecer que há algo comum em termos de exercício desse direito social. Assim, busca-se gerar espaços em que seja valorizando o conhecimento como forma de interpretação de contextos e da própria história, nos quais se possa propor leituras críticas, espaços de leituras, jogos, palavras, a fim de gerar uma ampliação de oferta cultural, ensejando reflexões sobre outros temas, novas perspectivas e propostas (Pineau, 2008). Em síntese, Pablo Pinau elucida:

Essa é a função da educação: intermediar entre a realidade e os alunos enfatizando os significados políticos, sociais e comuns de suas vivências como forma de não ficar “presos” à crudeza e dor da realidade da pobreza, e dar palavras, jogos e ferramentas para pensar essa condição como

responsabilidade coletiva. Esse modo de intermediação fala de incluir as situações pessoais em marcos coletivos; e, a partir dessas perspectivas, habilitar suas análises como tema comum a todos, permitindo e acompanhando sua simbolização. Por isso, é importante que o espaço educativo marque uma certa diferença com o entorno em que se encontra como uma forma de “suspender” em seu interior as regras externas e assim poder estabelecer a distância necessária que habilite novas compreensões. (Pineau, 2008, p. 32)

Em suma, institucionalização da educação, iniciada nas décadas de 1950 e 1960, e a posterior diversificação e expansão das instituições educacionais, especialmente a partir da redemocratização na década de 1980, revelam um movimento tensionado entre a ampliação do acesso e a persistência de exclusões históricas. Nesse viés, as políticas compensatórias, implementadas a partir dos anos 1990, buscaram mitigar desigualdades por meio de ações voltadas a grupos vulnerabilizados, e contribuíram para a ampliação do viés participativo da educação, como direito humano e social, visando a consolidar uma participação cidadã ativa e qualificada na defesa de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora. E, é justamente a partir dessa perspectiva que a presente dissertação se desenvolverá.

1.3 Direito à Educação: disposições internacionais

Conforme mencionado nos itens anteriores, considerando essa concepção ampliada sobre o direito à educação, nota-se que – embora as discussões sobre esse direito tenham ocorrido em governos democráticos em uma das manifestações do “estado prestacional” – o direito à educação não deve ser visto apenas como um direito social, mas como um direito humano fundamental. Nessa concepção, a educação perpassa ações positivas (prestacionais) e negativas (de não intervenção) por parte do Estado (Ruiz; Scioscioli, 2018), a qual não se limita ao ordenamento interno de um Estado, mas encontra previsões específicas no âmbito do direito internacional.

Visando a melhor compreensão da abordagem do direito à educação nas previsões de direito internacional, passará a uma análise sobre as principais disposições sobre esse direito, pautando-se em Declarações, Tratados e Convenções que tenham sido ratificados pela Argentina, portanto, internalizados em seu ordenamento.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, embora não seja um documento com força vinculante aos países, apresenta definições importantes sobre “direitos humanos” e representa

uma pressão internacional em prol da efetivação e proteção dos direitos. O referido documento internacional dispôs sobre direito à educação em seu artigo 26, não apenas com destaque à gratuidade (ao menos nos graus elementares e fundamentais), bem como ressaltou a obrigatoriedade da educação elementar e dispôs que o acesso à educação superior seria baseada no “mérito”, por fim, abordou a prioridade dos pais em escolher o gênero de instrução que será ministrada aos filhos:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução 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 instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU,1948)

Em 1960, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovou a Convenção contra a Discriminação na Educação (aprovada na Argentina em 1963), na qual além de dispor especificamente sobre a proibição de discriminação, distinção, exclusão, limitação ou preferência sobre o direito à educação, ainda enfatizou que a educação deverá ser orientada no desenvolvimento da personalidade humana, respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais – tal como disposto na Declaração dos Direitos Humanos anteriormente mencionada – e ainda ressaltou o fomento para a “manutenção da paz” (Artigo 5º, 1, a, - Convenção contra a Discriminação na Educação – ONU, 1960).

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (aprovado na Argentina pela Lei nº 23.313, de 17 de abril de 1986), em seu Artigo 13, reconheceu que todos possuem direito à educação que deverá ser voltada ao desenvolvimento da personalidade e deverá fortalecer o respeito aos direitos humanos, bem como deve pautar-se na participação popular em uma sociedade livre, pautada na compreensão e na tolerância - nos mesmos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além dessa vertente mais principiológica, ainda reafirmou a obrigatoriedade do ensino primário a todos, a necessidade de acessibilidade do ensino secundário (técnico e profissional) para todos, o acesso ao ensino superior seria baseado nas “capacidades”, e a educação fundamental será incentivada,

inclusive para aquelas pessoas que não receberam ou não completaram a educação primária (ONU, 1966).

Embora não seja uma Convenção estritamente relacionada ao tema educação, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, ratificada por 196 países – dentre eles a Argentina -, no qual ressaltou-se em seus “considerandos” que as crianças devem ser educadas em consonância aos “*ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade*” (ONU 1989). Novamente, uma educação que se pauta em valores mais próximos à cultura de paz.

Além disso, o texto ainda realiza a abordagem de que os Estados-membros reconhecem que o direito à educação deve ser exercido de forma progressiva e em igualdade, garantindo-se: (i) ensino primário obrigatório para todos; (ii) estímulo ao desenvolvimento secundário e profissional; (iii) acesso superior acessível; (iv) acesso à informações e orientações educacionais e profissionais; (v) adoção de medidas para estimular a frequência escolar e reduzir a evasão; (vi) a compatibilidade entre as disciplinas ministradas e a dignidade humana; (vii) promover a cooperação internacional sobre educação para eliminar a ignorância e o analfabetismo e facilitar acesso aos conhecimentos técnicos (artigo 29 – ONU, 1989). Ou seja, reconhece-se que o direito à educação deve ser implementado de forma progressiva e igualitária, com medidas concretas como a obrigatoriedade, o incentivo ao ensino secundário e profissional, a ampliação do acesso ao ensino superior.

Para além dos documentos internacionais elaborados pela Organização das Nações Unidas, merece destaque as disposições do Pacto de São José da Costa Rica ou Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), aprovada pela Ley 23.054/1994 e passou a ter hierarquia constitucional na Argentina a partir de 1984 com a sua inclusão no artigo 75, inciso 22, da Constituição Nacional⁹). O artigo 26 dispõe que:

⁹ Artigo 75.- Corresponde ao Congresso: [...]

22. Aprovar ou rejeitar tratados celebrados com outras nações e com organizações internacionais e concordatas com a Santa Sé. Os tratados e concordatas têm uma hierarquia mais alta do que as leis.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem; A declaração universal dos direitos humanos; a Convenção Americana sobre Direitos Humanos; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e seu Protocolo Opcional; a Convenção para a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes; a Convenção sobre os Direitos da Criança; nas condições da sua validade, têm hierarquia constitucional, não derogam nenhum artigo da primeira parte desta Constituição e devem ser entendidos como complementares aos

Os Estados Partes comprometem-se a adotar medidas, tanto internamente como por meio da cooperação internacional, especialmente a cooperação econômica e técnica, para alcançar progressivamente a plena efetividade dos direitos derivados das normas econômicas, sociais, educacionais, científicas e culturais contidas na Carta da Organização dos Estados Americanos, conforme alterada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por meio de legislação ou outros meios adequados. (tradução livre da autora) (Argentina, 1984)¹⁰

O referido artigo XII ainda atribui o direito à educação como o de “igualdade de oportunidades em todos os casos, de acordo com os pontos naturais, méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar à comunidade e ao Estado” (tradução livre da autora). Por fim, ressalta que ao menos a educação primária deve ser gratuita. (CIDH, 1948) Ou seja, aborda-se o conceito de educação pautado em princípios (liberdade, moralidade e solidariedade), avança-se para uma “utilidade” da educação (capacitação, melhoria nos níveis de vida), bem como evidencia a perspectiva de igualdade de oportunidade e a acessibilidade, por meio do ensino gratuito ao menos na escola primária.

Conforme Ruiz e Scioscioli (2018), por um lado os instrumentos internacionais contemplam alguns conteúdos e valores, tal como se observa no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (que em verdade são em parte produto dos acordos pós Segunda Guerra Mundial), por outro, não podem ser utilizados para “restringir” os conteúdos básicos ao direito à educação, de modo a permitir um enquadramento – conforme os direitos humanos fundamentais - dos conhecimentos culturais (linguagem, tradições, costumes, etc.) de uma sociedade. Nesse viés, observa-se a estrita relação do direito com a tolerância e a cooperação.

Portanto, evidencia-se que os referidos documentos internacionais convergem para um “eixo” que aborda a educação como um “direito de todos”, vedando-se a aplicação de critérios discriminatórios, bem como pautando-se em uma educação que favorece o desenvolvimento humano. Além disso, observa-se ainda que as disposições abordam o direito à educação,

direitos e garantias por ela reconhecidos. Só podem ser denunciados, se for o caso, pelo Poder Executivo Nacional, com a aprovação prévia de dois terços de todos os membros de cada Câmara.

Os demais tratados e convenções sobre direitos humanos, depois de aprovados pelo Congresso, exigirão o voto de dois terços da totalidade dos membros de cada Câmara para gozar da hierarquia constitucional. (Argentina, 1994)

¹⁰ Redação original: “Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados” (Argentina, 1984).

utilizam a concepção para além de um instrumento de aprendizado formal, consolidando-a como meio essencial à dignidade humana e à convivência pacífica. Essa perspectiva dialoga diretamente com os itens subsequentes, que abordarão o direito à educação no âmbito do ordenamento argentino.

1.4 Direito à Educação: disposições constitucionais e legais argentinas

1.4.1 Constituição Argentina de 1994

A Constituição da República Argentina apresentou várias alterações ao longo dos anos. A primeira delas – “versão original” foi elaborada em 1853 e passou por reformas em 1860, 1866, 1898, 1949 e 1957 e a última sancionada em 1994 (Argentina, 1994), demonstrando as adaptações às mudanças históricas, sociais e política.

O presente tópico realizará uma pequena análise da Constituição Argentina considerando a sua última versão (texto com as alterações de 1994). A estrutura do texto divide-se em três capítulos: (i) preâmbulo – que versa sobre os objetivos da Constituição Argentina; (ii) a primeira parte que apresenta os “direitos e garantias”; e (iii) a segunda parte que trata sobre as “autoridades da nação” (três poderes: legislativo, executivo e judiciário); ao final, o texto ainda apresenta as “disposições finais transitórias” (Argentina, 1994).

No âmbito do preâmbulo, evidencia-se o objetivo do Estado em construir a união nacional, promover a paz, a defesa, o bem-estar e garantir as liberdades, inclusive, para as gerações futuras e para os que desejarem morar na Argentina:

Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina.¹¹ (Argentina, 1994)

¹¹ Tradução livre da autora: Nós, representantes do povo da Nação Argentina, reunidos no Congresso Geral Constituinte por vontade e eleição das províncias que o compõem, em cumprimento aos pactos pré-existentes, com o objetivo de constituir a unidade nacional, fortalecer a justiça, consolidar a paz interior, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral e garantir os benefícios da liberdade, por nós, por nossa posteridade e por todos os homens do mundo que desejam habitar em solo argentino: invocando a proteção de Deus, fonte de toda razão e justiça: ordenamos, decretamos e estabelecemos esta Constituição, para a Nação Argentina.

O artigo 14 da Constituição Argentina elenca um extenso rol de direitos e os atribui a todos os habitantes da nação argentina (cujo exercício se dará em consonância com as leis específicas), e ao final, dispõem sobre o direito de “ensinar e aprender” (Argentina, 1994). Ou seja, não se trata somente do direito de aprender, mas do direito de “ensinar e aprender”, em uma via de mão-dupla, como duas vertentes que se complementam e dialogam, uma vez que não há aprendizagem sem ensino e tampouco há ensino sem aprendizagem.¹²

O direito à educação na Constituição Argentina ainda é abordado no artigo 75, incisos 18 e 19. O artigo 18 ressalta como uma das atribuições do Poder Legislativo atuar em prol da prosperidade, do avanço e do bem estar de todos, inclusive definindo os planos de instrução geral e universitária¹³. No que diz respeito ao artigo 19, enfatiza o dever do Legislativo em promover a criação de leis pautadas, não apenas no desenvolvimento humano e no progresso econômico, mas em ideais de justiça social, formação profissional, desenvolvimento científico e tecnológico, bem como destacando a promoção dos valores democráticos, a igualdade de oportunidades e possibilidades:

19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento.

Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen.

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen

¹² O direito à educação também é referido no artigo 41 da Constituição Argentina de 1994 ao tratar sobre o direito ao meio ambiente equilibrado e apto ao desenvolvimento (destacando que as autoridades devem convergir para a proteção desse direito - uso racional e preservação, com ênfase à informação e educação ambiental) e no artigo 42 ao mencionar a “educação para o consumo”, seja no âmbito dos serviços públicos, seja nas relações entre consumidores e usuários (Argentina, 1994). Contudo, esses temas vão além do que será abordado na presente pesquisa.

¹³ Redação original: “18. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo”. Tradução livre da autora: “18. Prover o necessário para a prosperidade do país, o avanço e bem-estar de todas as províncias e o progresso da ilustração, ditando planos de instrução geral e universitária e promovendo a indústria, a imigração, a construção de ferrovias e canais navegáveis, a colonização de terras de propriedade nacional, a introdução e o estabelecimento de novas indústrias, a importação de capitais estrangeiros e a exploração dos rios interiores, por meio de leis protetoras desses fins e de concessões temporárias de privilégios e recompensas de estímulo”. (Argentina, 1994)

los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.
 Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.¹⁴ (Argentina, 1994)

Em outras palavras, o dispositivo refere-se à educação como um “direito” e atribui ao Poder Legislativo o dever não somente de aprovar leis da “base” da organização da educação, mas também de “formular verdadeiras políticas públicas para efetivar na prática o referido dispositivo, no âmbito do Estado democrático ou do Estado Social de Direito” (Zalazar; Firpo, 2017, p. 4).

Ainda sobre o papel do Poder Legislativo, a Constituição Nacional de 1994 apresenta em seu artigo 75, inciso 22, o procedimento de outorga de hierarquia constitucional aos tratados internacionais ratificados pela Argentina. Nesse ponto, reforça-se também os reflexos dos documentos internacionais (Tratados, Convenções e Pactos), ratificados pela Argentina, no âmbito do ordenamento interno.

A Constituição Argentina ainda esclarece que o país é estruturado em “províncias”, para demonstrar que as províncias possuem autonomia de gozo e exercício de suas instituições (o governo federal só intervirá para garantir a forma republicana, para repelir invasões externas e requisitar suas autoridades – artigo 6º). Por essa razão, as províncias (como é o caso da Província de Buenos Aires) devem ter constituições próprias com disposições em consonância aos princípios, declarações e garantias da Constituição Nacional (Argentina, 1994). No que tange à educação, a Constituição Nacional, em seu artigo 5º, menciona que dentre as atribuições das províncias estará o dever de assegurar a “educação primária” (Argentina, 1994).

Em síntese, a Constituição Argentina de 1994 estabelece um marco normativo significativo ao reconhecer a educação como um direito fundamental e ao atribuir ao Poder

¹⁴ Tradução livre da autora: 19. Prover o desenvolvimento humano, o progresso econômico com justiça social, a produtividade da economia nacional, a geração de emprego, a formação profissional dos trabalhadores, a defesa do valor da moeda, a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico, sua difusão e uso. Proporcionar o crescimento harmonioso da Nação e da população de seu território; promover políticas diferenciadas que tendam a equilibrar o desenvolvimento relativo desigual das províncias e regiões. Para essas iniciativas, o Senado será a Casa de origem. Promulgar leis sobre a organização e as bases da educação que consolidem a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais; que assegurem a responsabilidade indelegável do Estado, a participação da família e da sociedade, a promoção dos valores democráticos e a igualdade de oportunidades e possibilidades, sem qualquer discriminação; e que garantam os princípios da educação pública estatal gratuita e equitativa e a autonomia e autarquia das universidades nacionais. Promulgar leis que protejam a identidade e a pluralidade cultural, a livre criação e circulação das obras do autor; patrimônio artístico e espaços culturais e audiovisuais.

Legislativo a responsabilidade de criar políticas públicas que garantam sua efetivação. Além disso, ao reafirmar a autonomia das províncias, o texto constitucional evidencia a articulação entre direitos nacionais e responsabilidades locais sobre o tema. Nesse contexto, torna-se relevante analisar como a Constituição da Província de Buenos Aires disciplina de forma específica o direito à educação, uma vez que a escola objeto do estudo de caso da presente dissertação localiza-se em Buenos Aires (especificamente no município de Benavides, em Tigre).

1.4.2 Constituição da Província de Buenos Aires de 1994

A Constituição da Província de Buenos Aires atual foi sancionada em 1994, no mesmo ano que a Constituição Nacional, e organiza-se nos mesmos moldes da Constituição Nacional, dividida em sessões: (i) Sessão I: Declarações, Direitos e Garantias; (ii) Sessões II e III: Regime Eleitoral; (iii) Sessão IV: Poder Legislativo; (iv) Sessão V: Poder Executivo; (v) Sessão VI: Poder Judiciário; (vii) Sessão VII: Regime Municipal; (viii) Sessão VIII: Cultura e Educação; (ix) Sessão IX: Reforma da Constituição; (x) Sessão X: Disposições Transitórias) (Buenos Aires, 1994).

Antes de adentrar na Sessão específica que versa sobre “Educação e Cultura”, a Constituição da Província de Buenos Aires apresenta algumas disposições amplas sobre o direito à educação, por exemplo, em seu artigo 36 (que versa sobre a eliminação de obstáculos que impeçam o exercício de direitos e garantias constitucionais) na alínea “5” prevê o direito à educação e à capacitação às pessoas com deficiência, na alínea “8” o direito à educação para a saúde, no artigo 38 a educação o consumo, dentre outros) (Buenos Aires, 1994). Contudo, as disposições não se limitaram a esse viés “amplo” do direito à educação.

A Constituição da Província de Buenos Aires dedicou uma Sessão específica ao direito à educação (Sección VIII), a qual foi dividida em quatro capítulos: cultura e educação, educação, governo e administração, educação universitária (Buenos Aires, 1994).

O primeiro capítulo, intitulado “Cultura y Educación” é composto unicamente pelo artigo 198 que classifica a cultura e a educação como direitos fundamentais e destaca: “toda pessoa tem direito à educação e a participar livremente da vida cultural da comunidade” (tradução livre da autora – Buenos Aires, 1994). No mesmo artigo, a Província ainda se reconhece o papel da família como “agente educador e socializador primário”, bem como

ressalta a responsabilidade – indelegável – da Província para a educação, seja coordenando o sistema educativo, provendo os serviços correspondentes, assegurando acesso e permanência, em “igualdade de oportunidades e possibilidades” (Buenos Aires, 1994).

O capítulo seguinte denominado “Educación” é composto por dois artigos (199 e 200) que tratam sobre o direito à educação propriamente dito, em termos de objetivo e bases. O artigo 199 apresenta uma conceituação que se distancia da educação unicamente conteudista, uma vez que evidencia que a educação tem por objetivo a formação integral, com respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Cumpre ressaltar que nesse mesmo artigo há referência a uma “moral cristã”, ao atribuir como objetivo educativo a formação do caráter as crianças, respeito aos símbolos nacionais e à moral cristã, com a ressalva de respeito à liberdade de consciência:

Artículo 199.- La educación tendrá por objeto la formación integral de la persona con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.¹⁵ (Buenos Aires, 1994).

O artigo 200 reitera que o serviço educativo se realiza por meio do sistema educativo provincial, constituído pelas unidades funcionais e que abarcam os diferentes níveis e modalidades de educação. Nesse viés, apresenta um rol de quatro princípios do sistema educativo que perpassam pela: educação pública de gestão oficial gratuita em todos os níveis, educação obrigatória (em nível geral básico), qualidade educativa e a possibilidade de prestação do serviço de educação por outros “sujeitos” (privados e públicos não estatais), nos seguintes termos:

- 1- La educación pública de gestión oficial es gratuita en todos los niveles.
- 2- La educación es obligatoria en el nivel general básico.
- 3- El sistema educativo garantizará una calidad educativa equitativa que enfatice el acervo cultural y la protección y preservación del medio ambiente, reafirmando la identidad bonaerense.
- 4- El servicio educativo podrá ser prestado por otros sujetos, privados o públicos no estatales, dentro del sistema educativo provincial y bajo control estatal.¹⁶

¹⁵ Tradução livre da autora: Artigo 199: A educação tem por objeto a formação integral da pessoa com uma dimensão transcendente e o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, formando o caráter das crianças no culto das instituições nacionais, no respeito pelos símbolos nacionais e nos princípios da moral cristã, respeitando a liberdade de consciência.

¹⁶ Tradução livre da autora: 1 - A educação pública oficialmente administrada é gratuita em todos os níveis. 2- A educação é obrigatória no nível geral básico. 3- O sistema educacional garantirá uma qualidade educacional equitativa que enfatize o patrimônio cultural e a proteção e preservação do meio ambiente, reafirmando a

O Capítulo III intitulado “Gobierno e Administración” é composto pelos artigos 201 a 204 que dispõem sobre a organização do sistema cultural e educativo provincial, cuja responsabilidade cabe à Direção Geral de Cultura e Educação. O Diretor Geral será nomeado pelo Poder Executivo com aprovação do Senado, exercerá mandato de quatro anos, podendo ser reeleito¹⁷. A Direção Geral contará com o apoio do Conselho Geral de Cultura e Educação, composto por dez membros indicados pelo Executivo com aval da Câmara dos Deputados, sendo seis de livre escolha e quatro por indicação dos docentes em atividade. (Buenos Aires, 1994)

A administração dos serviços educativos no âmbito da competência territorial estadual (ressalvados os aspectos técnicos pedagógicos) estará a cargo dos Conselhos Escolares (órgão “desconcentrado” da Direção Geral de Cultura e Educação - artigo 203). Os Conselhos Escolares são compostos por cidadãos eleitos por voto popular, cujo número de eleitos dependerá do número de serviços educativos em cada distrito e exercerão as atividades por quatro anos, renovando-se a cada dois anos pela metade – podem ser reeleitos. Os eleitores serão cidadãos argentinos e estrangeiros com registro eleitoral no distrito com condição de ser eleito (maior de idade, residente no distrito a pelo menos dois anos – anteriores à eleição). (Buenos Aires, 1994). Trata-se de um formato de organização que se revela como um mecanismo de representatividade e participação popular, uma vez que confere à própria comunidade o poder de intervir nas políticas de educação em seu território.

Outro ponto do Capítulo IV que merece destaque é o artigo 204, que ressalta que os recursos para a prestação dos serviços educativos decorrem de um “fondo provincial de educación”, composto por recursos orçamentários geridos diretamente pela Direção Geral de Cultura e Educação (Buenos Aires, 1994).

No que diz respeito ao Capítulo IV, que versa sobre a Educação Universitária, destaca-se que a política de educação universitária é pautada em seis regras: (i) a educação universitária está a cargo das universidades que se fundarem; (ii) o ensino será gratuito e acessível a todos os habitantes da Província, com as limitações que a lei impor; (iii) as Universidades serão compostas por um Conselho Superior, presidido por um reitor; (iv) o Conselho Universitário será formado por decanos e delegados das Faculdades, membros de

identidade de Buenos Aires. 4. O serviço educativo pode ser prestado por outras disciplinas, públicas ou privadas ou não estatais, no âmbito do sistema educativo provincial e sob controle do Estado.

¹⁷ Reeleição condicionada ao atendimento dos requisitos do cargo, à qualificação profissional e à qualidade dos serviços prestados.

“honra”, cuja nomeação será determinada por lei; (v) Conselho Universitário ditará os regulamentos. Por fim, ressalta que caberá às Faculdades a eleição do decano, secretário, bem como nomeação de professores, direção, formação dos programas, dentre outras medidas procedimentais (Buenos Aires, 1994). Como a presente dissertação não terá um estudo de caso universitário, esse ponto não será aprofundado.

Portanto, observa-se que a Constituição da Província de Buenos Aires classifica a educação como direito fundamental, reconhecendo sua centralidade para o desenvolvimento integral da pessoa, a preservação da identidade cultural e o fortalecimento da cidadania. O texto da constituição provincial estabelece princípios estruturantes para a organização do sistema educativo provincial, abarcando desde a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico. Além disso, a institucionalização da Direção Geral de Cultura e Educação como órgão responsável pela governança do sistema, com previsão de mecanismos de controle social e financiamento próprio, revela uma tentativa de garantir a efetividade e a participação nas políticas públicas relacionadas ao direito à educação.

1.4.3 Lei nº 26.206/2006 – “Lei de Educação Nacional Argentina”

Atualmente, a Lei de Educação Nacional vigente na Argentina é a de número 26.206, aprovada no ano de 2006, a qual substituiu a anterior Lei Federal de Educação, de número 24.195, sancionada em 1993.

A nova legislação educacional - estruturada em 11 títulos, organizados por capítulos que sistematizam os princípios, objetivos, estrutura e funções do sistema educacional argentino - foi concebida com o objetivo de regulamentar o exercício dos direitos de “ensinar e de aprender”, dispostos no artigo 14 da Constituição Nacional e nos tratados internacionais incorporados ao ordenamento jurídico argentino (em conformidade com o artigo 75 da Constituição Nacional), nos termos do artigo 1º (Argentina, 2006). Ou seja, a abordagem parte de uma perspectiva em que a educação ocupa uma centralidade, como direito fundamental e instrumento de transformação social.

O Capítulo 1 da referida legislação (que contempla os artigos 1º ao 10º), por tratar sobre os “princípios, direitos e garantias” relacionados ao direito à educação, será abordado de forma mais detalhada, comentando-se os artigos de forma individualizada, por trazerem atribuições relevantes ao desenvolvimento da presente dissertação.

O artigo 2º, por sua vez, estabelece que a educação e o conhecimento são bens públicos, direitos pessoais e sociais garantidos pelo Estado (Argentina, 2006). Tal disposição normativa ressalta reforça a responsabilidade do poder público em assegurar o acesso equitativo e universal à educação de qualidade, como forma de promoção da justiça social, inclusão e desenvolvimento humano. Nesse viés mais principiológico, o artigo 3º reconhece a educação como prioridade nacional, qualificando-a como uma política de Estado voltada à construção de uma sociedade mais justa, à reafirmação da soberania e da identidade nacional, bem como à efetivação da cidadania democrática. O dispositivo ainda reforça o compromisso com os direitos humanos, as liberdades fundamentais e o desenvolvimento econômico e social da Nação (Argentina, 2006).

O artigo 4º estabelece que o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires possuem a responsabilidade principal, indelegável e compartilhada de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos os habitantes do território argentino. Além disso, ressalta que a atuação dos entes será para assegurar a igualdade, gratuidade e equidade no acesso e na permanência dos cidadãos no sistema educacional, consagrando ainda a participação de organizações sociais e das famílias. (Argentina, 2006). Assim, o dispositivo evidencia a corresponsabilidade entre diferentes esferas estatais na promoção do direito à educação, articulando a ampliação do acesso por meio da gratuidade com a valorização da participação popular, expressa na integração de organizações sociais e das famílias como atores essenciais do processo educativo, aproximando-se das disposições da Constituição da Província de Buenos Aires, por exemplo, artigo 203 supramencionado (Buenos Aires, 1994).

Por um lado, o artigo 4º fala em corresponsabilidade, o artigo 5º atribui ao Estado Nacional a função de formular a política educativa e de supervisionar seu cumprimento, cuja finalidade é promover e consolidar uma “unidade nacional”. Embora o artigo verse sobre um viés “uniformizador” de políticas públicas, realiza ressalva no campo educacional, respeitando as particularidades culturais, sociais e históricas de cada província e das localidades. (Argentina, 2006).

O artigo 6º complementa as disposições anteriores ao reafirmar que o Estado garantirá o exercício dos direitos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, nomeia como responsáveis pelas atividades educativas, o Estado Nacional, Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires - nos termos do artigo 4º da presente Lei -, bem como ainda acrescenta os municípios, as confissões religiosas oficialmente reconhecidas e as organizações sociais; e a família

(Argentina, 2006). Ou seja, novamente, trata-se de uma menção – ainda que em passant – sobre as influências das instituições religiosas na promoção das atividades educativas e no papel das famílias.

O artigo 7º, reforçando o papel do Estado em garantir “o acesso à informação e ao conhecimento para todos os cidadãos como instrumentos centrais para a participação em um processo de desenvolvimento com crescimento econômico e justiça social”¹⁸ (tradução livre da autora) (Argentina, 2006). A referida disposição enfatiza não só o direito como de “todos” dos cidadãos, como também ressalta o caráter emancipador da educação e sua função estratégica no enfrentamento das desigualdades estruturais.

Nessa perspectiva de uma educação para além de um viés conteudista, o artigo 8º estabelece que a educação deve contribuir com oportunidades para a formação integral, em consonância com os princípios consagrados na Constituição Nacional. A norma determina que o processo educativo promova nas pessoas a capacidade de autodeterminação e a construção de seu projeto de vida, orientado por valores fundamentais como liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito à diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum (Argentina, 2006).

O artigo 9º trata do financiamento do Sistema Educativo Nacional, prevendo que este deverá ocorrer conforme estabelecido na legislação vigente. Em especial, estabelece-se que, uma vez cumpridas as metas fixadas pela Lei nº 26.075 (Lei de investimentos na educação e outras medidas)¹⁹, a proporção do Produto Interno Bruto (PIB) destinada à educação pública não poderá ser inferior a 6%. Essa previsão objetiva garantir os recursos necessários para a efetivação dos direitos educacionais previstos na norma. (Argentina, 2006).

¹⁸ El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

¹⁹ Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del Seis por Ciento en el Producto Bruto Interno. Objetivos. Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología. Establecimiento por el plazo de cinco años de una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Determinación anual del índice de contribución. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Modificación de la Ley Nº 25.919 - Fondo Nacional de Incentivo Docente. - Tradução livre da autora: Aumentar o investimento em educação, ciência e tecnologia por parte do governo nacional, dos governos provinciais e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, de forma progressiva, até atingir 6% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2010. Objetivos: Taxas de crescimento anuais para os gastos consolidados em educação, ciência e tecnologia. Estabelecimento de uma dotação específica de recursos compartilhados por um período de cinco anos, em conformidade com o Artigo 75, parágrafo 3º, da Constituição Nacional. Determinação anual do índice de contribuição. Criação do Programa Nacional de Compensação Salarial do Professor. Alteração da Lei nº 25.919 - Fundo Nacional de Incentivo ao Professor.

O último artigo do Capítulo 1 - artigo 10º - consagra a vedação expressa à adesão, por parte do Estado Nacional, a tratados internacionais que considerem a educação como um serviço lucrativo ou que visem à mercantilização da educação pública (Argentina, 2006). Tal disposição reafirma o compromisso do Estado argentino com a concepção da educação como direito humano fundamental, incompatível com práticas de cunho mercantil.

Importante destacar que há outras disposições na referida lei que se coadunam com as disposições internacionais sobre o tema e fornecem parâmetros importantes sobre a educação nacional. A exemplo, ressalte-se algumas das alíneas do artigo 11 que trata sobre “Fins e Objetivos da Política Educativa Nacional”, dentre os quais ressalta-se: (i) assegurar uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades e possibilidades, sem desigualdades regionais; (ii) educação integral que desenvolva as dimensões da pessoa e habilite o desempenho social e laboral; (iii) proporcionar uma formação cidadã pautada nos valores éticos de participação, liberdade solidariedade, resolução pacífica dos conflitos, respeito aos direitos humanos, responsabilidade, honestidade, valorização e preservação do patrimônio natural e cultural; (iv) garantir a inclusão educativa, por meio de políticas universais e estratégias pedagógicas; (v) assegurar a participação democrática dos docentes, familiares e estudantes nas instituições educativas de todos os níveis; (vi) estimular a criatividade, o interesse e compressão das manifestações de arte e cultura (Argentina, 2006). Evidencia-se, portanto, que a política educativa nacional não se pauta apenas nos parâmetros de equidade e qualidade, mas demonstra uma orientação para a formação integral do indivíduo, valorizando as competências pessoais, sociais e laborais, em um marco ético que privilegia a participação democrática e a resolução pacífica dos conflitos.

No que diz respeito às disposições gerais sobre o “Sistema Nacional Educativo”, o Título II da referida lei ressalta a competência concorrente do Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, em se responsabilizar sobre a planificação, organização, supervisão e financiamento. Os empenhos serão voltados a garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, por meio dos estabelecimentos de gestão estatal (artigo 13 - Argentina, 2006). Por outro lado, os mesmos entes são responsáveis - concorrentemente - pelo reconhecimento, autorização e supervisão do funcionamento das instituições privadas (artigo 14 - Argentina, 2006).

O artigo subsequente apresenta a definição do “Sistema Nacional Educativo”, nos seguintes termos:

Artigo 14. - O Sistema Nacional de Educação é o conjunto organizado de serviços e atividades educacionais, regulamentados pelo Estado, que permitem o exercício do direito à educação. Compreende serviços educacionais estatais, privados, cooperativos e do setor social, de todas as jurisdições do país, abrangendo os diversos níveis, ciclos e modalidades de ensino. (tradução livre da autora) (Argentina, 2006)

Em termos de estrutura, o artigo 15 refere-se a uma “estrutura unificada”, de modo que o país assegure ordem e uma correção, organização e articulação dos níveis e modalidades da educação e da validade dos documentos emitidos (Argentina, 2006). Dessa forma, o Sistema Nacional de Educação revela uma preocupação em manter uma estrutura normativa organizacional, voltada a assegurar a ordem e a coerência.

Ainda no Título II, duas características merecem destaque: (i) a obrigatoriedade do ensino desde cinco anos de idade até a finalização da educação secundária, de modo que as autoridades dediquem empenhos em prol do cumprimento da obrigatoriedade escolar em atenção aos requerimentos locais, comunitários, urbanos e rurais (artigo 16 - Argentina, 2006); (ii) a estrutura composta de quatro níveis: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior; e oito modalidades: Educação Técnica e Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Continuada de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar (artigo 17 - Argentina, 2006).²⁰

Em linhas gerais, a Educação Inicial compreende os bebês de quarenta e cinco dias até cinco anos de idade, a Educação Primária inicia a partir dos seis anos de idade, Educação Secundária atende os adolescentes e jovens que tenham cumprido a Educação Primária (dentre os objetivos da Educação secundária está a conscientização de seus direitos e obrigações, cooperação e solidariedade, transformação do seu entorno social etc.) (Argentina, 2006).²¹

No que diz respeito aos docentes, o artigo 67 da Lei Nacional de Educação atribui como direitos: o desempenho das atividades em qualquer jurisdição, a capacitação integral e gratuita, o exercício da docência pautado na liberdade, a ativa participação na elaboração e

²⁰ Uma imagem que aborda de forma sintética alguns parâmetros importantes da Lei de Educação Nacional: https://www.goconqr.com/es/p/830979?canonical=true&frame=true&no_cache=true. Acesso em: 04 set. 2025.

²¹ Além de detalhar cada uma dessas etapas educativas (Escola Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior), a Lei ainda contempla os oito tipos de educação, com seus conceitos, características, objetivos, mas esses pontos não serão objeto da presente pesquisa, por isso, não serão aprofundados.

implementação do projeto institucional da escola, desenvolvimento das atividades com condições de segurança e higiene, liberdade de associação e respeito aos direitos dos cidadãos, dentre outros. O mesmo artigo ainda contempla as obrigações que pautam-se em respeitar os princípios da constituição, o cumprimento das políticas educativas da nação, buscar capacitação, exercer os trabalhos de forma idônea e responsável, bem como garantir o direito das crianças e adolescentes, bem como respeitar a liberdade de consciência (dignidade, integridade, intimidade dos membros da comunidade educativa) (Argentina 2006).

O artigo 121 contempla os deveres que cabem aos governos provinciais e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, os quais deverão:

- a) Assegurar o direito à educação em sua área territorial. Cumprir e fazer cumprir esta lei, adaptando a legislação jurisdiccional e fornecendo as medidas necessárias para a sua implementação;
- b) Ser responsável pelo planejamento, organização, administração e financiamento do sistema educacional em sua jurisdição, de acordo com suas particularidades sociais, econômicas e culturais;
- c) Aprovar o currículo dos vários níveis e modalidades, no âmbito do que tiver sido acordado pelo Conselho Federal de Educação;
- d) Organizar e gerir as instituições de ensino públicas.
- e) Autorizar, reconhecer, fiscalizar e fazer as contribuições correspondentes às instituições de ensino privadas, cooperativas e sociais, de acordo com os critérios estabelecidos no artigo 65.º da presente Lei;
- f) Implementar as resoluções do Conselho Federal de Educação, a fim de salvaguardar a unidade do Sistema Nacional de Educação;
- g) Emitir graus e certificados de estudos. (tradução livre da autora)²²

A legislação ainda atribui que as instituições educativas na unidade pedagógica do sistema responsável dos processos de “ensinar e aprender”. Além disso, dispôs que o Conselho Federal de Educação fixará as disposições necessárias em prol da organização das instituições de ensino, conforme os níveis e modalidades, dentre as práticas constou expressamente: “j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.” (artigo 123, “j” – Argentina, 2006). É justamente essa a prática que será foco da presente dissertação.

²² Redação original: a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación; b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales. c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación. d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal. e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley. f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional. g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

No âmbito da Educação Secundária, autores ressaltam que há algumas ações voltadas a “fortalecer” o ensino secundário, ante às transformações (políticas, econômicas, sociais e culturais), bem como ante aos problemas relacionados às economias, migrações, políticas educativas: (i) Plano Nacional de Educação Obrigatória (Resolução CFE nº 79/09); (ii) Resolução CFE 84/09 - Diretrizes Políticas e Estratégicas para o Ensino Médio Obrigatório; (iii) Resolução CFE 88/09 - Institucionalidade e Fortalecimento da Educação Secundária Obrigatória; Planos Jurisdicionais e Planos de Melhoria Institucional; (iii) a Resolução CFE 93/09 estabelece que durante o ano de 2010 as jurisdições começariam a implementar os processos de revisão, reformulação e/ou reformulação de regulamentos; (iv) A Resolução CFE nº 130/10 define estratégias diferenciadas para alcançar a inclusão educacional de adolescentes e jovens menores de 18 anos que não estão inseridos no sistema educacional (tradução livre da autora) (Ferreyra, et. al., 2013).

Além disso, estão desenvolvendo programas que apoiam o desenvolvimento da Educação Secundária, dentre os quais – “Mediación Escolar” e outros:

Conectar Igualdade (inclusão digital educacional), Melhoria do ensino de ciências, Promoção da leitura, Educação Sexual Integral, Articulação, Construção da cidadania na escola, Convivência escolar, Mediação escolar, Educação solidária, Educação e Memória, Escola e Mídia, Tecnologias da Informação e Comunicação, Uso problemático de drogas, Observatório Argentino da Violência na Escola, Canal Encuentro, Portal Educacional do Estado Argentino, Recursos e Publicações Educacionais, Fornecimento de Material Didático, Políticas Socioeducativas (Bolsas de Estudo, Mobilidade, Apoio ao Desenvolvimento de Propostas Socioeducativas, Fornecimento de Livros, Turismo Educacional e Recreação, Centro de Atividades Juvenis, Prevenção da Evasão Escolar, entre outros), Infraestrutura e Equipamentos. (Ferreyra, et. al., 2013)

Portanto, a Lei de Educação Nacional da Argentina revela-se como um marco normativo que reafirma a centralidade da educação enquanto direito humano fundamental, concebido a partir de uma perspectiva democrática, inclusiva e participativa. Ao estabelecer a corresponsabilidade do Estado Nacional, das Províncias, dos Municípios e da sociedade civil, bem como ao assegurar direitos e deveres aos docentes, a legislação consolida uma concepção ampliada de educação, na qual os diferentes atores são reconhecidos como partícipes indispensáveis na construção de uma política pública voltada à equidade, à justiça social e à formação integral dos indivíduos. Observa-se, uma tentativa de equilibrar a “unidade” nacional com diretrizes gerais e ao mesmo tempo o respeito às particularidades locais.

Assim sendo, importante ressaltar que as disposições reforçam as práticas educativas comprometidas com valores éticos, cidadania democrática e resolução pacífica dos conflitos, aspectos que refletem a vinculação direta da legislação com compromissos internacionais de direitos humanos e de promoção da cultura de paz. Além disso, ao contemplar expressamente a mediação como prática institucional no âmbito escolar, o ordenamento jurídico argentino novamente reforça não apenas uma preocupação com a qualidade do processo educativo, mas também com a construção de ambientes pedagógicos inclusivos, participativos e orientados à convivência harmoniosa. A mediação escolar que permeia essas práticas pedagógicas receberá ênfase a partir do capítulo subsequente, que a analisará como prática voltada à efetivação de uma educação integral, promotora do diálogo e da transformação social.

2 MEDIAÇÃO ESCOLAR E CULTURA DE PAZ

2.1 Breve Contexto Histórico da Mediação Escolar

O primeiro capítulo abordou pontos importantes relacionados ao direito à educação, sobretudo as concepções do direito à educação e as produções legislativas relacionadas ao tema. O presente capítulo partirá de uma breve contextualização histórica sobre a “Mediação Escolar” na Argentina, realizará uma análise breve sobre as disposições legais sobre o tema (com ênfase ao Programa Nacional de Mediação Escolar e ao Sistema Integral de Mediação Escolar) e abordará o conceito de mediação escolar e de cultura de paz.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o século XXI é marcado pelo processo de globalização, caracterizado pela complexidade social, velocidade do consumo e das produções, dinamicidade da vida, fragmentação da sociedade. Nesse contexto, surgem não apenas novos cenários de conflitos - sejam eles individuais ou comunitários -, mas também a demanda por novos modelos para atender e transformar, problemáticas comunitárias, centrados na “participação cidadã como ferramenta de inclusão e resposta aos processos de fragmentação que nossas sociedades estão atravessando” (Argentina - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2019, p. 7) – dentre as quais, as práticas de mediação.

A mediação surge, inicialmente, em um contexto jurídico na década de 1970. Naquele contexto buscava-se métodos alternativos, mais baratos e menos formais, se comparados ao Poder Judiciário (Zampa, 2009). Por outro lado, há pesquisadores que apontam que na mesma década (1970), surge nos Estados Unidos os “Centros de Mediação Comunitária” que passam a receber crianças e jovens em situações de conflito no contexto escolar (Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, Zan, 2016).

A partir dessas primeiras experiências, estudiosos sobre o tema (tais como Beatris Cristina Possato, Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, Rosario Ortega-Ruiz e Dirce Djanira Pacheco e Zan) apontam que a prática de mediação escolar passa a se destacar a partir da década de 1980 e com o passar dos anos desenvolve-se em diversos países da Europa e da América Latina, a exemplo: França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polônia, Alemanha, Espanha, Argentina, Chile, Equador, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, Brasil, entre outros (Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, Zan, 2016)

Nas palavras de Mabel López e Cecilia Laruina, a Argentina está na vanguarda entre os países da América Latina sobre as práticas de mediação escolar:

A Argentina está na vanguarda entre os países sul-americanos. Prova disso são os programas de mediação que começaram a ser implementados em meados da década de 1990 e ainda estão em vigor. (tradução livre da autora) (López; Laruina, 2015, p. 224)²³

É justamente nesse ponto (na “vanguarda” argentina e nas boas experiências relacionadas ao tema) que se justifica o recorte da presente dissertação: compreender - por meio de um estudo de caso de uma escola de Buenos Aires - a experiência de mediação escolar e a relação com as disposições legais e conceituais sobre o tema.

Mabel López e Cecilia Laruina referenciam algumas experiências que foram marcos significativos nas políticas públicas relacionadas à mediação escolar, a exemplo, a “Experiencia de La Reja” iniciada em meados de 1994, em uma comunidade de Buenos Aires, que trabalhava a convivência escolar com a mediação entre pares, conhecido como o “primeiro projeto latino-americano em mediação escolar” por organismos internacionais como “The Community Board Program” de San Francisco (U.S.A.) e “Peace Education Foundation” (López; Laruina, 2015).

Outra experiência Argentina citada pelos estudiosos sobre o tema é a experiência da “Experiencia de la Provincia del Chaco” que, em 2000, após o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia criar a Lei nº 4.711 implementando o “Plan Provincial de Mediación Escolar” (que será abordado nos tópicos subsequentes), designaram uma equipe de profissionais e o projeto foi efetivado como “Experiencias em Manejo de Conflictos y Mediación”, conforme citado por Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, Zan(2016).

Cumprir mencionar que a “Experiencia La Reja” (que iniciou em 1994) e a experiência da “Província de Chaco” (que iniciou nos anos 2000) não são as únicas relacionadas à mediação escolar na Argentina, mas são as mais citadas pela nas publicações. No entanto, é importante mencionar que a experiência que será analisada como “estudo de caso” na presente dissertação, analisará a experiência de uma Escola Secundária localizada no município de Tigre (Buenos Aires) cujas práticas de mediação são desenvolvidas desde a década de 1990.

Conforme Daniela Betancourt, a Argentina é um dos países que mais desenvolveu o tema da conciliação/mediação escolar, razão pela qual conta com inúmeros autores (em sua maioria mediadores e professores) que criam os precedentes sobre o tema, de forma

²³ Redação original: “Argentina hace vanguardia entre los países de América del Sur. Prueba de ello, resultan los programas de mediación que comenzaron a aplicarse al promediar la década del 90 y que aún continúan vigentes”. (López; Laruina, 2015, p. 224)

estruturada (Betancourt, 2012). Trata-se, portanto, de uma estrutura que apresenta uma regra geral (por meio das disposições legais nacionais), mas com o desenvolvimento de programas de mediação nas províncias também, conforme será analisado a seguir.

Assim, observa-se que a mediação escolar na Argentina não surge de forma isolada, mas que se manifesta por meio de experiências vivenciais que aplicam a mediação entre pares adaptadas ao espaço educativo. A partir dessa análise preliminar das experiências, será analisado no tópico subsequente as disposições legais que passaram a surgir nesse contexto.

2.2 Legislação sobre Mediação Escolar

2.2.1 Resolución nº 62/1997

De início, importante salientar que a Lei Federal de Educação nº 24.195 de 1993 (que antecedeu a Lei Federal de Educação Atual – a qual foi analisada no capítulo 1 da presente dissertação – Lei nº 26.206/2006) já previa em seu artigo 5º os princípios fundamentais da educação, voltados ao estabelecimento de condições que promovessem a convivência social pluralista e participativa, bem como estivessem pautados em ideais como respeito à integridade, dignidade e liberdade de expressão (artigo 5º, incisos “r” e “u” – Argentina, 1993). A referida disposição já ressaltava a importância de práticas educativas pautadas na participação popular.

Passados alguns anos da entrada em vigor da Lei Federal de Educação nº 24.195 de 1993, a XXXI Assembleia Extraordinária do Conselho Federal de Cultura e Educação da Argentina aprovou a Resolução nº 62, de 20 de agosto de 1997, que versa sobre propostas de um sistema de convivência escolar (pautado em condutas respeitadas, na busca pelo diálogo, no cuidado com o patrimônio escolar, dentre outras) e já tratava de forma expressa sobre a mediação, a arbitragem e outras alternativas de resolução de conflitos, bem como sobre a necessidade de instalar a noção de acordo e de compromisso (Argentina, 1997).

Para as hipóteses em que a convivência tornou-se problemática, a resolução ainda apresenta critérios para a imposição de sanções, as quais deverão: privilegiar as estratégias de prevenção, valorizar o conteúdo pedagógico e reparador das sanções que se adotem por violação à convivência, contextualizar as transgressões de acordo com as circunstâncias, ser justo, privilegiar o diálogo, privilegiar as estratégias de integração, fixar as sanções de forma gradual e personalizada (analisando a idade, o nível de maturidade, história e resposta a

sanções anteriores), contemplar o apoio de profissionais especializados, etc., de modo a sempre:

[...] privilegiar as estratégias que tendem a integração. As escolas devem orientar-se sempre com a contenção de crianças e jovens. Quando as transgressões de alguns alunos esgotarem ou ultrapassarem os limites vigentes em uma instituição, o sistema deve fornecer um espaço para permitir que o aluno continue seus estudos. (tradução livre da autora)²⁴ (Argentina, 1997)

A convenção ainda contemplou o que se chamou de “condições institucionais”, que se refere a estruturas físicas e formações voltadas à implementação do disposto na resolução, dentre as quais, sugeriu-se a criação de: (i) espaços de reflexão e participação real para o corpo docente; (ii) espaços de reflexão e participação para alunos; (iii) espaços para diálogos sistemáticos entre pais, alunos e autoridades; (iv) tutorias, conselhos de curso e de ano; (v) criação de corpos voltados à representatividade com o objetivo de assessoramento e evolução de situações pontuais; dentre outros, de modo que algumas dessas atribuições podem tratar sobre os seguintes temas: desenvolvimento de regras de convivência, adaptadas a cada fase do desenvolvimento e expressas em linguagem clara e precisa, planejar atividades escolares, promover atividades solidárias e colaborativas, bem como “participar de situações em que seja aconselhável promover a negociação ou a mediação” (Argentina, 1997).

Autores como Mabel López e Cecilia Laruina (2015) ao se referirem à Resolução nº 62/97 retratam-na como uma disposição “onde se recomenda expressamente a mediação como alternativa de resolução de conflitos escolares”. Na mencionada Resolução, o termo mediação é tratado em três momentos distintos: a primeira nos propósitos do sistema de convivência, como uma prática que se deve buscar permanentemente, e outras duas vezes nas condições institucionais, referida como um “mecanismo” apto a facilitar a convivência eficaz nas escolas e ressaltada também a utilização em situações em que seja aconselhável a negociação e a mediação.

Em uma análise mais crítica sobre tal disposição, Natalia Cuchan ressalta que a Resolução nº 62/97 não é apenas uma decorrência da Lei Federal de Educação supramencionada, mas um marco que visava a “transcender” a disciplina tradicional que

²⁴ Redação original: “[...] Privilegiar las estrategias que tienden a la integración. Las escuelas deben orientarse siempre a la contención de los niños y jóvenes. Cuando las transgresiones de algún alumno hubiesen agotado o superado los límites vigentes en una institución, el sistema deberá tener un espacio para posibilitar la continuidad de los estudios de aquél”.

privilegiava o silêncio e a passibilidade, em prol de um modelo voltado à autonomia, participação, negociação e mediação:

Por sua vez, a Resolução nº 62/97 articula-se com a anterior ao conceber os conselhos de convivência como garantia do processo de transformação promovido pela Lei Federal, e aprova o documento anexo “Críterios básicos para o desenvolvimento de normas de convivência nas instituições escolares”, buscando transcender a “disciplina tradicional” que privilegiava o silêncio e a passividade, para assumir novos modos organizativos e relacionais baseados na autonomia, na participação, na negociação e na mediação (Cuchan, 2013, p. 15)(tradução livre da autora)²⁵.

Nesse ponto, observa-se que a visão de Natalia Cuchan revela que as disposições da Resolução nº 62/97 não apenas versam sobre a convivência no contexto escolar, uma vez que concebe as práticas de mediação como um instrumento que rompe com esse padrão de ensino pautado na passividade para um viés participativo. Lourdes María Ceballos Astudillo ressalta o compromisso de alunos e docentes em prol da solidariedade, da justiça, da paz, da defesa dos direitos humanos e responsabilidades individuais e sociais, e a necessidade de que: “na escola seja vivida e praticada a democracia, se promova o cuidado com o outro e seja criado um ambiente determinado pela solidariedade e responsabilidade” (tradução livre da autora) (Astudillo, 2020, p. 43).

Tratam-se, portanto, de concepções que se se aproximam dos conceitos da autora sobre mediação escolar, sobretudo ante à referência realizada na introdução acerca da necessidade de desenvolver uma educação para a convivência e para a participação dos educandos, de modo que se possa afastar-se da mera alfabetização dos conteúdos e quiçá aproximar-se do “ato político de educar” - em uma perspectiva freiriana (Freire, 1997, p. 125).

Em suma, a Resolução nº 62 de 1997 apresenta-se como um marco relativo à convivência no ambiente escolar, abordando a mediação como um instrumento para a resolução de conflitos e que se pauta no fomento ao respeito e ao diálogo. Ademais, as disposições vão de encontro às leis relacionadas ao direito à educação, analisadas no capítulo anterior, ante ao incentivo à promoção de uma educação plural, voltada à formação cidadã e evidenciando a participação colaborativa e solidária.

²⁵ Redação original: Por su parte la Res. Nº 62/97 articula con la anterior concibiendo a los consejos de convivencia como garantía del proceso de transformación promovido por la Ley Federal, y aprueba el documento anexo “Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares” buscando trascender la “disciplina tradicional” que privilegiaba el silencio y la pasividad, para asumir *nuevos modos organizacionales y relacionales basados en la autonomía, participación, negociación y mediación*. (grifos da autora).

2.2.2 Lei nº 223/1999 - “Sistema escolar de convivencia” da Cidade Autónoma de Buenos Aires

Conforme mencionado no item anterior, a Resolução nº 62 de 1997 foi um marco significativo, não somente por ser uma disposição nacional sobre a convivência escolar, mas sobretudo ante ao destaque dado à mediação no contexto escolar como um método pautado na participação e na formação cidadã. A partir dessa Resolução, observou-se algumas experiências no âmbito das Províncias argentinas voltadas ao sistema de convivência escolar, como é o caso da Cidade Autónoma de Buenos Aires que sancionou a Lei nº 223/1999 nomeada como “Sistema Escolar de Convivência”.

A definição do “Sistema Escolar de Convivência” está prevista no artigo 2º como: “[...] conjunto de princípios, normas, órgãos e práticas institucionais democráticos que regulam as relações entre os membros da comunidade de cada instituição e possibilitam o cumprimento dos propósitos educacionais específicos da escola” (tradução livre da autora). Uma questão importante é a destinação desse sistema à regência das escolas de nível secundário (estatais e privadas) em todas as suas modalidades (artigo 3º), de modo que a aplicação da Lei caberá ao Poder Executivo, por intermédio da Secretaria de Educação (artigo 4º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999).

Os parâmetros desse Sistema Escolar de Convivência serão a Constituição Nacional, os Tratados Internacionais, as Leis Federais, a Constituição da Cidade Autónoma de Buenos Aires e a Lei de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes da Cidade Autónoma de Buenos Aires (artigo 5º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999). Tal disposição evidencia a estrutura sistemática do ordenamento argentino, bem como novamente dá ênfase às contribuições decorrentes dos Tratados Internacionais, com o objetivo de que as disposições não somente estejam em consonância, mas que ressaltem essa “unidade”.

Os objetivos desse Sistema Escolar de Convivência, previstos no artigo 6º, ressaltam a participação democrática de todos os setores da comunidade educativa, sobretudo para elaboração, construção e respeito às normas que regem a convivência institucional, ressaltando em meio ao extenso rol de valores (respeito pela vida, integridade física moral das pessoas, respeito e aceitação das diferenças, solidariedade, a responsabilidade cidadã, etc.) e “defesa da paz e da não violência” (artigo 6º). (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999). Novamente, uma disposição que reitera uma convivência que não se limite à estrita

observância às normas e regimentos, mas que vise a promover a participação democrática da comunidade educativa com o fim de uma convivência harmônica (Echegaray, Expósito, 2021), especialmente ao enfatizar essa construção das normas que ressaltam uma convivência pautada em valores democráticos, inclusivos, em respeito ao extenso rol de valores, de modo que os critérios para implementação estão relacionados ao diálogo, à prevenção, ao respeito à dignidade e à intimidade, à garantia de ser ouvido etc.

Um dos pontos dessa legislação provincial que chama a atenção é a possibilidade de imposição de sanções, que são aplicáveis pelos preceptores, professores, diretores, conforme nível das condutas e dentre as sanções: advertência verbal, escrita, medidas coercitivas, mudança de classe, mudança de turno e transferência de escola (artigo 9º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999). Ou seja, ainda que há uma ênfase à não violência e apresentam previsão relacionada às sanções, conforme as condutas.

A Lei nº 223/1999 ainda atribui a criação de um Conselho Escolar de Convivência como organismo colegiado composto pela reitoria e pelos setores da comunidade educativa. Para a constituição do Conselho Escolar de Convivência da Reitoria que convoca representantes, professores, assessores pedagógicos – psicólogos, psicopedagogos -, representantes dos preceptores, aluno, centro de estudantes, representantes dos pais, mães e tutores, cuja votação se dá pelos seus pares (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999), ressaltando-se, assim, a participação e a integração da comunidade escolar, bem como uma ideia de participação democrática/representatividade.

Dentre as funções do Conselho Escolar de Convivência estão: ditar os regimentos, assegurar a participação real e efetiva dos setores da comunidade, elaborar as normas de convivência do estabelecimento educativo, garantir a difusão das normas de convivência, analisar e revisar as normas de convivência, promover a criação de outros órgãos de participação (conselhos de curso, tutorias etc.), elaborar estratégias para prevenir os problemas de convivência, propor diferentes atividades (artigo 18)(Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 1999).

Outro ponto relevante da referida norma é a disposição sobre o desenvolvimento desse Sistema Escolar de Convivência, atribuindo à Secretaria de Educação do Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires o dever de prestar “assistência técnica especializada com o objetivo de dar apoio profissional e institucional e avaliar o desenvolvimento integral do

Sistema de Convivência Escolar em todas as escolas” (artigo 20) (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1999).

Portanto, a Ley nº 223/1999, embora não tenha foco específico na mediação escolar, suas disposições demonstram um avanço na construção de uma cultura institucional escolar voltado à convivência democrática. Isso porque, o Sistema Escolar de Convivência enfatiza princípios como a participação comunitária, o respeito, inclusão, diálogo, a prevenção dos conflitos, que tangencia de forma significativa os fundamentos da mediação. Ressaltando-se, sobretudo, a ênfase da “defesa da paz e da não violência” como um dos objetivos. Ainda que a presente dissertação tenha o foco em analisar a experiência de Buenos Aires (considerando a localização da escola objeto do estudo de caso), há duas experiências provinciais que serão objeto de uma breve análise, considerando a relevância e as mútuas influências em meio ao contexto de aprovação das leis relacionadas à mediação na Argentina e o fomento à instituição da mediação nas escolas. Conforme se verificará nos dois itens subsequentes.

2.2.3 Lei nº 4.711/2000: “Plano provincial de mediação escolar” da província de Chaco

A experiência da Cidade Autônoma de Buenos Aires sobre o uso da mediação escolar não foi a única que se destacou, outra experiência relevante é a da Província de Chaco (cidade localizada ao nordeste da Argentina), cujo marco foi a sanção da Lei nº 4.711/2000 denominada “Plano Provincial de Mediação Escolar” pela Câmara dos Deputados da cidade.

A referida disposição legal é bem sintética, apresenta apenas cinco artigos, com disposições gerais que abrangem: (i) finalidades; (ii) bases; (iii) níveis de ações; (iv) etapas. O 1º artigo dispõe sobre a criação de um “Plano Provincial de Mediação” e apresenta finalidades específicas sobre a disseminação, avaliação e aplicação das técnicas, bem como sobre a implementação de programas relacionados à resolução alternativa dos conflitos:

- a) Disseminar técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos, especialmente negociación e mediación, no âmbito educacional;
- b) avaliar a aplicação de técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos no âmbito educacional.
- c) promover a gestão de conflitos entre diferentes atores institucionais por meio de técnicas de Resolución Alternativa de Conflictos;
- d) implementar programas de Resolución Alternativa de Conflictos entre diferentes atores comunitários em instituições educacionais.²⁶(tradução livre da autora) (Chaco, 2000)

²⁶ Redação original: a) Difundir las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas, en especial la negociación y la mediación en el ámbito educativo; b) evaluar la aplicación de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas en el ámbito educativo. c) promover la gestión de los conflictos entre los distintos actores institucionales

O artigo 2º dispõe sobre as bases do plano de mediação escolar, que se pautam na implementação de projetos que abranjam os métodos de resolução alternativa de conflitos, a aplicação progressiva da mediação e a promoção de estudos das técnicas aos professores (Chaco, 2000). Observa-se, portanto, um viés não apenas voltado ao fomento do uso das técnicas, mas também o incentivo à formação docente, demonstrando a necessidade de formação à comunidade educativa.

Nesse sentido, o artigo subsequente (3º) apresenta quatro níveis em que se pautará a atuação/implementação do “Plano Provincial de Mediação Escolar”: (i) difusão das técnicas; (ii) capacitação dos atores do sistema educacional; (iii) assessoramento das instituições que requererem a intervenção da equipe docente; (iv) monitoramento dos programas (artigo 3º) (Chaco, 2000). Além desses níveis, que se apresentam de uma forma mais “abstrata”, o artigo 4º aborda as etapas, em um formato de “passo-a-passo” para a implementação do plano:

a) ETAPA I: Diagnóstico do Sistema Educacional, considerando a natureza, a quantidade de conflitos existentes, os métodos de resolução utilizados e a possível contribuição das técnicas de Resolução Alternativa de Conflitos e as resistências que possam surgir. b) ETAPA II: Disseminação das técnicas de Resolução Alternativa de Conflitos entre os atores das instituições educacionais. c) ETAPA III: Experiência piloto limitada às instituições que são designadas ou que a requerem, começando pelos docentes e resgatando os recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema. d) ETAPA IV: Formação dos alunos e implementação da mediação entre pares. e) ETAPA V: Avaliação e extensão a todo o sistema.²⁷ (tradução livre da autora) (Chaco, 2000)

As últimas disposições da legislação em questão são os artigos 5º e 6º, os quais referem-se aos encaminhamentos administrativos. O artigo 5º atribui ao Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia o exercício do controle/acompanhamento da implementação do plano de mediação e o artigo 6º determina o registro e a comunicação ao Poder Executivo (Chaco, 2000).

a través de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas; d) implementar en las instituciones educativas, programas de Resolución Alternativa de Disputas entre los distintos actores de la comunidad.

²⁷ Redação original: ETAPA I: Diagnóstico del Sistema Educativo, teniendo en cuenta la naturaleza, cantidad de disputas existentes, métodos de resolución utilizados y posibles aporte de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas y resistencias que pudieren originarse. b) ETAPA II: Difusión de las técnicas de Resolución Alternativa de Disputas entre los actores de las instituciones educativas. c) ETAPA III: Experiencia Piloto limitada a las instituciones que se designen o lo requieran, partiendo desde los docentes y rescatando los recursos humanos y materiales que provee el sistema. d) ETAPA IV: Capacitación de los alumnos e implementación de la mediación entre pares. e) ETAPA V: Evaluación y extensión al sistema total.

Assim, o “Plano Provincial de Mediação Escolar” da Província de Chaco caracteriza-se pela simplicidade das disposições, clareza da estrutura normativa (ao dispor sobre finalidade, bases, níveis de ação e etapas), apresentando-se de forma quase autoexplicativa, uma vez que estabelece um encadeamento lógico de implementação - partindo do diagnóstico para a avaliação, formação, difusão e monitoramento.

2.2.4 Lei nº 6.937/2002 - “Lei para a não violência escolar”. ” da Província de Mendoza

Além das experiências da Cidade Autônoma de Buenos Aires e da Província de Chaco, também merece destaque a experiência da Província de Mendoza (localizada no oeste da Argentina), por intermédio da aprovação da Lei nº 6.937/2002 denominada “Lei para a não violência escolar”.

O artigo 1º apresenta como objetivos dessa Lei: (i) a contribuição ao processo educativo, formando pessoas capazes de viver em paz e liberdade, dentro de uma sociedade complexa; (ii) a erradicação da violência escolar, por meio da mediação entre pares; (iii) a criação de espaço para resolução de conflitos; (iv) a formação de alunos mediadores - crianças e adolescentes que saibam negociar; (v) a criação de uma rede de mediadores estudantis que funcione como órgão de comunicação e troca de experiências (artigo 1º) (Mendoza, 2002). Também voltado à essência dessa lei, o artigo 2º dispôs sobre a implementação de um “Programa de Mediação” no âmbito escolar, voltado aos alunos do 3º ciclo da EGB e do Ensino Polimodal (Mendoza, 2002). Nesse ponto, cumpre ressaltar que é uma legislação com objetivos voltados à implementação das práticas de mediação escolar e com destinação a um público específico.

O artigo 3º apresenta a definição de mediação para as finalidades da lei como “todo mecanismo pelo qual um terceiro aproxima as partes em conflito para que elas mesmas cheguem a uma solução pacífica” (tradução livre da autora), no mesmo dispositivo ainda esclareceu que nesse caso os mediadores serão “crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos que atuarão como negociadores e mediadores entre seus pares e professores” (tradução livre da autora) – artigo 3º.²⁸ (Mendoza, 2002).

28 Redação original: Art. 3 - Para los fines específicos de esta Ley se entiende por Mediación todo mecanismo por el cual un tercero acerca a las partes en conflicto, para que sean ellas mismas las que lleguen a una solución pacífica.

En este caso serán niños y adolescente de entre 11 y 18 años que serán negociadores y mediadores entre sus pares y docentes.

Na sequência, o artigo 4º apresenta o procedimento para a escolha dos que desempenharão o papel de mediador, cujas etapas que perpassarão avaliação, análise da lista, seleção, criação de conselho de competência dentre outros:

- A) Será avaliado o perfil das crianças e adolescentes que demonstram capacidade de negociação e interesse em resolver conflitos entre pares ou entre alunos e professores.
- B) Será considerada uma lista de alunos previamente selecionados e, em seguida, será realizada uma votação entre professores, funcionários não docentes, alunos especialmente selecionados e pais, para escolher um ou dois colegas por curso.
- C) Os alunos selecionados serão designados como mediadores para resolução de conflitos no ambiente escolar.
- D) receberá treinamento semanal de pessoal qualificado e treinado em mediação.
- E) Os mediadores escolares atuarão mediante demanda espontânea e direta nos conflitos que possam surgir no ambiente escolar ou integrando reunião agendada entre professores e alunos nos casos que requeiram intervenção planejada.
- F) Os mediadores formarão um conselho com competência para aplicar sanções que consistirão em transferência para escola comunitária em casos disciplinares graves. A criança ou adolescente que cometeu a infração disciplinar também deverá atuar como mediador, juntamente com os mediadores selecionados durante o curso.
- G) As funções dos mediadores consistem basicamente em garantir que na resolução do conflito não participem mediadores do mesmo curso em que o conflito surgiu, mas sim que intervenha um mediador neutro ao contexto do curso.²⁹ (Mendoza, 2002).

Ou seja, serão avaliados crianças e adolescentes que demonstram habilidades de negociação e interesse em resolver conflitos, sendo posteriormente indicada uma lista de candidatos submetida à votação da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). Os escolhidos assumem a função de mediadores, recebem treinamento semanal de profissionais qualificados e passam a atuar tanto em demandas espontâneas de conflitos

²⁹ Redação original: A) se evaluará el perfil de aquellos niños y adolescentes que muestren capacidad de negociación e interés por la resolución de conflictos entre sus pares o bien entre alumnos y maestros. B) Se pondrá a consideración una nómina de alumnos seleccionados previamente y luego se realizará una votación entre docentes, no docentes, alumnos seleccionados especialmente y padres, para la elección de un compañero o dos por curso. C) los alumnos elegidos serán designados mediadores para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. D) recibirán en forma semanal entrenamiento por parte de personal idóneo capacitado para la mediación. E) los mediadores escolares actuarán ante la demanda espontánea y directa en aquellos conflictos que se puedan suscitar en el ámbito escolar o bien integrando una reunión pautada entre maestros y alumnos ante casos que requieran una intervención planificada. F) los mediadores integrarán un consejo con capacidad para aplicar, ante casos disciplinarios graves, sanciones consistentes en tareas comunitarias escolares. El niño o adolescente que incurrió en esta falta disciplinaria, deberá realizar además funciones de mediador junto a los mediadores seleccionados en el curso. G) Las funciones de los mediadores consisten básicamente en que en la resolución del conflicto no participen mediadores del mismo curso en donde ha surgido el mismo, sino que deberá intervenir un mediador neutral al contexto del curso.

quanto em reuniões previamente agendadas. Ademais, passam a integrar um conselho com competência para, nos casos de violações disciplinares graves, aplicar determinadas sanções que consistem em tarefas comunitárias escolares e deverá realizar funções de mediador junto aos mediadores do curso.

No que diz respeito à formação da rede de mediadores estudantis, outro objetivo disposto no artigo 1º, há dois mecanismos importantes: o sítio eletrônico “Educ.ar”, uma ferramenta de troca de experiências e de espaço de diálogo, e a participação de uma sessão plenária anual onde são analisadas as experiências e dificuldades do programa (artigo 5º) (Mendoza, 2002). Ambas as disposições voltadas a um viés participativo, a um ambiente de escuta dos mediadores, de troca de experiências, com o objetivo de superar eventuais desafios e buscar o aperfeiçoamento do programa.

A referida lei atribui à Direção-Geral do Ensino e o Ministério da Justiça e Segurança a execução da Lei (artigo 6º), de modo que dentre as faculdades das autoridades estarão: (i) dispor de pessoal adequado para a formação de mediadores; (ii) verificar a implementação dos programas nas províncias; (iii) avaliar os resultados obtidos; (iv) considerar as propostas de mediação e fazer adaptações às diferentes realidades particulares (artigo 7º) (Mendoza, 2002).

Por fim, o artigo 8º dispõe sobre a implementação do programa de crianças e adolescentes mediadores em escolas urbanas e marginais, o qual contará com avaliações de rendimento integral (médio e longo prazo) (Mendoza, 2002), uma disposição que se aproxima do objetivo de avaliação e monitoramento da aplicação do programa de mediação como uma política pública.

Em suma, a Lei nº 6.937/2002, apesar de intitulada como “Lei para a não violência escolar”, apresenta conteúdo voltado essencialmente à normatização e implementação de programa de mediação escolar, de modo que articula a temática com o objetivo de erradicação da violência, criação de espaços de resolução de conflitos e à formação de alunos mediadores. Nesse ponto, consolida mecanismos formais de seleção, capacitação e atuação dos estudantes como mediadores, bem como ao instituir uma rede de mediação que amplia a participação e monitoramento das práticas, a fim de possibilitar avaliações periódicas (médio e longo prazo). Portanto, mais um avanço significativo no cenário argentino. Assim, realizada essa breve análise das experiências legislativas provinciais voltar-se-á às disposições de Buenos Aires e à experiência nacional sobre mediação.

2.2.6 Lei nº 13.951/2009 – Lei de Mediação da Província de Buenos Aires

A Lei nº 13.951/2009 estabeleceu o regime de mediação judicial de conflitos no âmbito da Província de Buenos Aires. Trata-se de uma legislação provincial, cujas disposições estão voltadas a estabelecer a mediação como “método alternativo de solução de conflitos judiciais no âmbito da Província” (artigo 1º - tradução livre da autora) (Buenos Aires, 2009). Ou seja, não é uma lei voltada à mediação escolar, mas sobre disposições voltadas ao Poder Judiciário. Por essa razão, a análise será *en passant*, contemplando as disposições gerais que versam sobre (i) conceito e princípios; (ii) litígios em que não ocorrerá a mediação prévia; (iii) procedimento; (iv) formação do mediador; (v) termos da ata.

A mediação é um método alternativo de solução de conflitos judiciais, caracterizada pelos princípios da “neutralidade, imparcialidade, confidencialidade e consentimento informado”, conforme o artigo 1º da referida disposição. Ainda nesse primeiro artigo, há previsão de que o Estado “[...] fornecerá treinamento, uso, promoção, disseminação e desenvolvimento da mediação como método de resolução de conflitos, cujo tema esteja disponível a todos os indivíduos” (Buenos Aires, 2009). Sobre essa disposição, José Maria Lezcano ressalta que os princípios que regulam o procedimento da mediação (neutralidade, imparcialidade, confidencialidade) que se somam aos princípios do consentimento informado, convergem com o direito à informação (Lezcano, 2012), ou seja, a aplicação do método pressupõe o diálogo, a autonomia, a voluntariedade dos envolvidos e a plena informação sobre o que está sendo tratado.

Um dos pontos mais relevantes dessa disposição é o artigo 2º sobre a obrigatoriedade da mediação prévia a qualquer procedimento judicial, cujo objetivo pauta-se em facilitar a comunicação direta entre as partes com a finalidade de permitir a resolução do conflito (Buenos Aires, 2009). Essa disposição aproxima-se do conceito da autora sobre mediação no que diz respeito ao fomento ao diálogo entre as partes, mas afasta-se por demonstrar como interesse central essa resolução extrajudicial da controvérsia, o foco no “acordo”.

Importante ressaltar que a lei ainda dispõe sobre casos em que a mediação não ocorrerá: (i) casos criminais, salvo os de jurisdição voluntária, (ii) ações de separação, divórcio, anulação de casamento, filiação, alimentos, guarda, adoção; (iii) declaração de incapacidade e reabilitação; (iv) quando for parte: entidades nacionais, provinciais, municipais ou descentralizadas; (v) habeas corpus ou liminares; (vi) cautelares; (vii) procedimentos preliminares e provas antecipadas; (viii) sucessão e julgamentos voluntários.

(ix) contestações preventivas e falências; (x) ações propostas por menores e que requeiram a intervenção do Ministério Público; (xi) ações trabalhistas; (xii) demandas que sejam processadas perante os Tribunais de Magistrados (artigo 4º) (Buenos Aires, 2009). Nesse ponto, Santiago José Ramos tece algumas críticas ao afirmar que, em verdade, a lei apresenta tantas exceções que embora apresente uma natureza obrigatória, ao ver do autor a mediação deveria ser considerada um procedimento excepcional (Ramos, 2009)

No que diz respeito ao procedimento, o requerente formaliza o pedido ante ao Cartório de Registro Civil de onde está localizado o Departamento Judicial onde se processaria a demanda judicial. Nesse caso, será sorteado um mediador para atuar na situação e um Tribunal que realizará a homologação do acordo ou analisará a controvérsia (artigo 6º e 7º) (Buenos Aires, 2009). Um ponto que chama a atenção é a ausência de previsão sobre a possibilidade das partes em comum acordo escolherem o seu mediador, já que realizada a solicitação escolhe-se o mediador mediante sorteio.

Definido quem será o mediador, este fixará a data em que as partes deverão comparecer e notificará as partes pessoalmente ou por meio de intimação, carta registrada ou escritura pública (artigo 9º e 10º). O artigo 11º permite que ambas as partes contatem o mediador antes da audiência para informar o alcance de suas pretensões (Buenos Aires, 2009).

Sobre a modalidade da mediação, os artigos 15 e “15bis” (alterados pela Lei nº 15.182/2025) permitem a mediação seja na modalidade presencial, cuja presença das partes é obrigatória (exceto as que vivem há mais de 150km de distância do local, quando se permitirá a representação), mas também autorizam a mediação remota, por meio de canais que garantam a confidencialidade do procedimento e a identificação das partes (Buenos Aires, 2009).

A legislação apresenta rigidez sobre a formação dos mediadores judiciais, dentre os requisitos estão: a formação no curso de Direito, três anos de exercício da profissão, registro e formação necessária, conforme previsto no regulamento de mediadores (Buenos Aires, 2009). Sobre esse ponto, José María Lezcano esclarece que o Decreto 130/2010 do Ministério da Justiça e Seguridade da Província, estabelece que a formação e capacitação dos mediadores da província ainda envolverá um programa de formação de 150 horas, que somente poderá ser ministrado pelo “Colegios de Abogados y las Facultades de Derecho nacionales con asiento en la Provincia de Buenos Aires” (Lezcano, 2012, p. 25). Conforme já mencionado anteriormente, a presente dissertação não realizará um estudo comparado, mas nesse ponto é

importante citar que no Brasil o mediador judicial deve ter nível superior (sem especificação de área) e ao menos dois anos de formado, nos termos do artigo 11 da Lei de Mediação (Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015)(Brasil, 2015, a).

A ata de mediação será lavrada em quantas vias forem necessárias, conforme o número de pessoas envolvidas. Caso haja um acordo, este será registrado, a ata será assinada por todos e o acordo será submetido à homologação do Tribunal, mediante sorteio (nos termos do artigo 7º supramencionado), que poderá aprovar, rejeitar o acordo ou formular observações devolvendo ao mediador para que as partes tentem checar a uma nova composição com as observações atendidas. Caso as partes não cheguem a um acordo, poderão ajuizar a demanda perante o Poder Judiciário (artigo 22) (Buenos Aires, 2009). Nas palavras de José María Lezcano, o regime de mediação como método alternativo de resolução de conflitos judiciais é visto como “interesse público”, reconhecido de forma positiva como vários princípios básicos da mediação (Lezcano, 2012).

No que diz respeito às estatísticas relacionadas ao uso da mediação no âmbito judiciário, Leandro J. Giannini ressalta que por um lado é um fator que facilita o acesso à resolução adequada para demandas que chegariam ao judiciário, de modo que entre 1996 e 2013, 34,6% das demandas culminaram no Poder Judiciário e 65,4% não chegaram ao judiciário (Giannini, 2014). Contudo, o autor esclarece que essa cifra de 65% obtida da simples comparação entre os conflitos que passam pela mediação e os que ingressam judicialmente, devem ser analisadas por meio de um escrutínio maior, por exemplo, avaliar se não buscaram o judiciário por estarem satisfeitos, ou por preferirem não reclamar a demanda judicialmente, ou em razão dos obstáculos para o exercício desse acesso à justiça (Giannini, 2014). Nesse ponto, Leandro J. Giannini, ressalta que o desafio relacionado à mediação no âmbito judicial é “impedir que esta forma de autocomposição prévia continue a manifestar-se como o instrumento a que os cidadãos recorrem para "fugir" de um sistema de justiça que não os satisfaz” (Giannini, 2014, p. 6).

Assim, é inegável que a Lei nº 13.951/2009 - ainda que não se destine ao viés extrajudicial - pode ser considerada um avanço significativo no âmbito da mediação, seja por consolidar a mediação prévia como uma etapa obrigatória antes do ingresso em Juízo, seja por estabelecer uma estrutura e procedimentos detalhados e apresentando até mesmo inovações recentes (2025) sobre a possibilidade de realização das sessões de mediação na modalidade remota. Dada a proximidade das datas, será possível verificar no tópico subsequente as

semelhanças das disposições da presente lei com a Lei 26.589/2010, lei nacional que aborda Mediação e Conciliação Judicial com ênfase às práticas de mediação prévia.

2.2.6 Lei nº 26.589/2010 – Lei Nacional de Mediação e Conciliação – Mediação prévia

Enquanto a Lei nº 13.951/2009 trata sobre mediação no âmbito da Província de Buenos Aires, a Lei nº 26.589/2010 trata de Mediação e Conciliação no âmbito nacional, cujo foco é novamente a mediação judicial e a ênfase na chamada “mediação prévia”. Novamente, embora não seja uma disposição legal voltada à mediação escolar, trata-se, de uma disposição legal que vai além do mero fomento à mediação, uma vez que atribui um caráter obrigatório à mediação antes do ingresso no Poder Judiciário.

Diferentemente da disposição Provincial que se apresentou de forma mais sintética, a Lei nº 26.589/2010 é extensa, composta por sessenta e quatro artigos. Conforme mencionado anteriormente, por não ser um tema diretamente ligado ao objetivo da presente dissertação, a análise se pautará em alguns artigos específicos que versem sobre pontos que se aproximam dos analisados no item 2.2.5, aptos a conceder ao leitor uma visão ampliada com relação ao procedimento, bem como a permitir que tenha uma percepção sobre algumas proximidades entre esse âmbito judicial e a mediação escolar, dentre os quais: (i) finalidade; (ii) conteúdo da ata de mediação; (iii) litígios em que a mediação não é uma etapa obrigatória; (iv) princípios; (v) papel do mediador; (vi) nomeação do mediador; (vii) notificação da audiência; (viii) conclusão com acordo e sem acordo.

O artigo 1º aborda que a mediação apresenta como finalidade a promoção da comunicação direta entre as partes, em prol da resolução extrajudicial da controvérsia (Argentina, 2010). Tal como mencionado no item anterior, é possível verificar que a disposição apresenta ênfase à “resolução” do conflito, à realização do acordo, o que distancia a abordagem do posicionamento da autora (que concebe a mediação como uma prática voltada à promoção do diálogo, ao fortalecimento de laços e transformação do conflito).

Cumprе mencionar que a autores, ao analisar a justificativa dessas disposições legais, ressalta que dentre os objetivos estavam a redução da judicialização e o oferecimento à população de mecanismos democráticos que poderiam “devolver o protagonismo e o processo decisório às próprias partes, permitir que desenvolvam habilidades de mediação ou

conciliação que possam replicar em conflitos futuros, etc.” (tradução livre da autora)³⁰(Fariña, 2015, p.3).

No âmbito do conteúdo da ata de mediação, este deverá contemplar: (i) identificação dos envolvidos; (ii) a informação sobre a realização ou não do acordo; (iii) se houve o comparecimento do requerido e/ou de terceiros notificados, caso não tenha sido possível a notificação deve ser informado também; (iv) objeto da controvérsia; (v) endereço das partes; (vi) assinatura dos envolvidos; (vii) Certificação pelo Ministério da Justiça, Segurança e Direitos Humanos da assinatura do mediador; (artigo 3º) (Argentina, 2010). Nesse ponto, observa-se que tais exigências conferem formalidade e segurança jurídica ao procedimento, ressaltando a transparência e o dever de registrar informações que demonstram a legitimidade para participar do procedimento (seja das partes e do mediador) e o adequado registro dos resultados alcançados.

Conforme já se verificou em disposições legais anteriores, embora muitos litígios possam tratados com as práticas de mediação, há exceções. Nesse ponto, o artigo 5º apresenta um rol de situações em que a mediação prévia não será aplicada, dentre as quais: (i) ações criminais; (ii) separação e divórcio, com exceção as partes patrimoniais que poderão ser tratadas na mediação; (iii) causas que envolvam o Estado nacional, províncias, municípios, a Cidade Autônoma de Buenos Aires ou suas entidades descentralizadas; (iv) processos que envolvam interdição, declaração de incapacidade ou reabilitação; (v) habeas corpus, habeas data e interditos; (vi) medidas cautelares; (vii) procedimentos cautelares e produção de provas; (viii) processos sucessórios; (ix) processos que envolvem falência; (x) assembleia de condomínios; (xi) conflitos relacionados à justiça do trabalho; (xii) processos voluntários. (Argentina, 2010).

Para além das disposições sobre as vedações ao uso da mediação, também merecem destaque os princípios que regem procedimento de mediação prévia, os quais estão dispostos no artigo 7º: (i) imparcialidade do mediador sobre o interesse das partes; (ii) liberdade e voluntariedade das partes em conflito; (iii) igualdade das partes no procedimento de mediação; (iv) consideração especial dos interesses dos menores, das pessoas com deficiência e dos idosos; (v) sigilo sobre as informações das partes; (vi) promoção da comunicação entre as partes, em busca de soluções criativas para a solução do conflito; (vii) celeridade do

³⁰ Redação original: “oferecer a la población mecanismos más democráticos, devolverle el protagonismo y la decisión sobre los conflictos a las propias partes, que puedan desarrollar habilidades en la mediación o conciliación que puedan replicar en futuros conflictos, etc.”.

procedimento; (viii) consentimento expresso das partes para a presença de terceiros durante o procedimento – um rol mais ampliado do que o disposto na Lei nº 13.951/2009 da Província de Buenos Aires. Por fim, o mesmo dispositivo que trata sobre os princípios ainda atribui ao mediador o dever de, na primeira audiência, explicar o procedimento às partes (Argentina, 2010).

O artigo 10 permite que o mediador atue com assistentes profissionais. Nessa hipótese, o mediador atuará com o sentimento das partes e em colaboração com profissionais de outras áreas do conhecimento, que serão “assistentes” do mediador e estarão sujeitos às disposições e regulamentos previstos nessa lei. O artigo seguinte (11º), ainda versa sobre os requisitos para ser mediador e atribui: licenciatura em direito com três anos de formado, comprovar a formação exigida pela regulamentação, ser aprovado no exame de aptidão para ser mediação, ter a inscrição atualizada no Cadastro Nacional de Mediação, atender a outras exigências (artigo 11) (Argentina, 2010). Os dispositivos evidenciam o caráter técnico e de assistência atribuído ao mediador, cuja atuação exige formação especializada, com destaque para a área jurídica, além de comprovação de capacitação e registro oficial.

No que diz respeito à nomeação do mediador, importante ainda mencionar que a lei prevê expressamente a possibilidade dele ser nomeado por acordo entre as partes, por sorteio pela recepção do Juízo (que receberia a ação judicial), escolhido pela parte requerida - se o requerente assim determinar -, e no curso do processo pode ser escolhido por sorteio entre os mediadores do Cadastro Nacional de Mediação (artigo 16) (Argentina, 2010).

Realizando de forma breve uma análise sobre o viés mais pragmático da mediação, a lei dispõe sobre a notificação para audiência, a qual ocorrerá por meio de notificação pessoal, com antecedência mínima de três dias úteis. Caso a parte requerida resida em foro diverso, serão obedecidas as regras do foro, bem como se residir em outro país, os prazos serão considerados prorrogados, conforme o processamento da notificação (Argentina, 2010).

Caso as partes cheguem ao acordo, será lavrada a ata registrando seus termos. O documento será assinado pelos advogados, partes, terceiros, advogados e outros assistentes. Cumpre mencionar que se houver menção a direitos de incapazes, o termo necessariamente será submetido à homologação judicial (artigo 26) (Argentina, 2010). Por outro lado, caso ocorra a conclusão da mediação sem acordo, será lavrada ata com assinatura das partes. Após esse ato, o Requerente estará autorizado a ajuizar a sua ação, apresentando ao Juízo a cópia da ata que demonstra o cumprimento da etapa da mediação prévia. Importante ressaltar que a

ausência de acordo também abre a possibilidade da parte demandada apresentar uma reconvenção (se tiver manifestado sua pretensão durante a mediação e essa tiver sido registrada em ata). (artigo 27) (Argentina, 2010).

Em suma, a Lei nº 26.589/2010 representa um marco estruturante da política de mediação na Argentina, por estabelecer a obrigatoriedade da mediação prévia ao processo judicial e por consolidar princípios, regras procedimentais e exigências de qualificação técnica do mediador que conferem legitimidade e segurança ao instituto. Embora não tenha sido concebida para o espaço escolar, sua lógica de fomento ao diálogo, de incentivo à autocomposição e de valorização da comunicação entre as partes aproxima-se de fundamentos que também sustentam a mediação em contextos educativos. Nesse sentido, abre-se caminho para a análise das disposições voltadas à mediação escolar, objeto do próximo subcapítulo, que traduz tais premissas para o ambiente da escola.

2.3 Programa Nacional de Mediação Escolar

Os tópicos anteriores evidenciam que o movimento de institucionalização da mediação na Argentina foi marcado por produções legislativas voltadas ao Poder Judiciário (a exemplo, as leis relacionadas à mediação prévia obrigatória), bem como por meio de disposições voltadas ao Poder Executivo, ao ressaltar as práticas de mediação dentro de um contexto social (a exemplo, as menções sobre mediação no âmbito escolar). É justamente nesse contexto da institucionalização que se cria o “Programa Nacional de Mediação Escolar”.

O Programa Nacional de Mediação Escolar possui como principal missão “trabalhar com novas estratégias, mecanismos e atividades pedagógicas para prevenir a conflituosidade na convivência escolar, e ao mesmo tempo, melhorar a qualidade educativa” (tradução livre da autora) (Infoleg Governo Argentino, 2009)³¹. Embora seja uma política pública voltada à Argentina, o programa dispõe de apoio da UNESCO Brasil, em cuja reportagem demonstrou-se que se baseia na necessidade de:

promover condições que possibilitem a aprendizagem de comportamentos de convivência social, pluralista e participativa, bem como garantir o direito dos estudantes de receberem orientação e de terem sua integridade, dignidade,

³¹ Redação original: “trabajar con nuevas estrategias, mecanismos y actividades pedagógicas para prevenir la conflictividad en la convivencia escolar, y al mismo tiempo, mejorar la calidad educativa”.

liberdade de consciência e expressão respeitadas (tradução livre da autora) (Infoleg Governo Argentino, 2009, p. 1)³².

A missão e a base do programa demonstram não somente o viés de convivência escolar voltada à uma ótica pluralista e participativa, bem como já demonstra a importância do estudo sobre esse Programa Nacional de Mediação Escolar da Argentina, o qual não somente apresentou uma “institucionalização” das práticas, mas elaborou documentos que apresentam uma espécie de “passo a passo”, em um formato de quatro “cadernos”: (1) Quadro Geral; (2) Oficina de Divulgação; (3) Orientações para o desenho e implementação de projetos; (4) Atividades em sala de aula.

Dessa forma, compreendido o contexto de criação e os fundamentos político-pedagógicos do Programa Nacional de Mediação Escolar, passar-se-á à análise do primeiro de seus quatro documentos orientadores - o caderno denominado Quadro Geral, que desempenha papel estruturante dentro do programa, ao apresentar as bases conceituais, os princípios e as estratégias que sustentam a mediação como instrumento de transformação das relações escolares e de promoção de uma convivência democrática.

2.3.1 Caderno 1 – Quadro Geral

O Caderno 1 do Programa Nacional de Mediação Escolar é chamado “Quadro Geral” e inicia introduzindo que dentre as razões fundantes para o programa estão: (i) a preocupação de professores, pais, vizinhos, grupos sociais, sobre a violência escolar; (ii) o contexto de redemocratização, a partir de 1983, e a necessidade de “educar para a construção e o fortalecimento da democracia” (García Costoya, 2004a, p. 9). Nesse sentido o documento aborda a mediação escolar como:

[...] uma das ferramentas institucionais que nos permite enfrentar esta situação com uma estratégia preventiva, uma vez que as diferentes ações que implementa podem promover a aprendizagem das competências sociais necessárias para melhorar a convivência, pois fornece mecanismos e instâncias para resolver conflitos de forma cooperativa, evitando a sua escalada para situações de violência. (García Costoya, 2004a, p. 29 - tradução livre da autora)³³

³² Redação original: “promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa así como garantizar el derecho de los alumnos a recibir orientación y a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión.”

³³ Redação original: “La mediación en la escuela constituye una de las herramientas institucionales que permite abordar esta situación con una estrategia preventiva, ya que las diferentes acciones que pone en marcha pueden favorecer el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para mejorar la convivencia, en tanto provee

O Programa Nacional de Mediação Escolar apresenta-se como um mecanismo voltado a dar voz aos mais diversos atores institucionais (professores, alunos, pais, comunidade) e que se encontra sedimentado na prevenção da violência e na educação para a democracia, a paz e os direitos humanos (García Costoya, 2004a). Ademais, o programa preocupações acerca da fragmentação da sociedade, atrelada à violência estrutural (aumento dos níveis de pobreza, população em situação de vulnerabilidade, marginalização, exclusões, etc.) e aos desafios às escolas para incluir grupos sociais os quais haviam sido excluídos historicamente (García Costoya, 2004a).

Notório que o fator determinante para a construção dessa política pública é o conflito, ou melhor os conflitos escolares. O documento destaca dados da “Fundación Poder Ciudadano” que apontou que 84,7% dos diretores escolares haviam sinalizado aumento da violência com alunos como protagonistas, sejam eles vítimas ou agressores, dentre os tipos de violência estão: violências contras as pessoas, violências contra a propriedade, violência contra o patrimônio (García Costoya, 2004a).

Um dos pontos de destaque para o documento são as chamadas “portas de entrada” e as bases do documento para o uso da mediação no contexto escolar. A primeira delas é a “educação para a paz e os direitos humanos”, cujo texto ressalta o aprofundamento do conceito de paz “da ausência de violência direta (agressão, tumultos, guerra, terrorismo) à ausência de violência estrutural (pobreza, fome, discriminação, apartheid)”³⁴. A segunda porta é o “desenvolvimento do juízo moral” que envolve a concepção do bem e do mal e está relacionado ao conceito de justiça³⁵. A terceira é a “cooperação na aprendizagem” que propõe estratégias de ensino e atividades que incluam princípios cooperativos, de modo que os alunos possam trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns³⁶. A quarta porta são as “instâncias coletivas de participação institucional”, por exemplo, por meio da adoção de um sistema de

mecanismos e instancias para abordar los conflictos de un modo cooperativo, previniendo su escalada hacia situaciones de violencia”

³⁴ Redação original: “desde la ausencia de violencia directa (agresión, disturbios, guerra, terrorismo) hacia la ausencia de violencia estructural (pobreza, hambre, discriminación, apartheid). “La paz pasa ahora a suponer una cooperación y un cambio social no violento orientado a la creación en una sociedad de estructuras más equitativas y justas (paz positiva)”(García Costoya, 2004a, p. 13)

³⁵ O desenvolvimento do juízo moral é trabalhado no texto com etapas, a primeira delas: (i) moral heterônoma; (ii) individualismo instrumental; (iii) relações e conformidade interpessoal; (iv) sistema social; (v) contrato social e direitos individuais; (vi) princípios éticos universais;(García Costoya, 2004a).

³⁶ Dentre os critérios identificados no modelo estão: interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação estimuladora, desenvolvimento de habilidades sociais, evolução grupal; (García Costoya, 2004a)

convivência eficaz nas escolas, com a criação de conselhos de curso, de ano e de escola. A quinta seriam as “habilidades para a vida ou habilidades sociais”, dentre as quais: pensamento crítico e criativo, comunicação eficaz, habilidade para manter relações interpessoais, capacidade de tomar decisões, conhecimento de si mesmo, manejo adequado de emoções, capacidade de empatia, capacidade para a resolução dos conflitos. (García Costoya, 2004a).

Dentre os métodos citados para a abordagem dos conflitos estão os que buscam o diálogo como estratégia para a resolução dos conflitos, o favorecimento da busca permanente de instâncias de diálogo, negociação, mediação, arbitragem e outras alternativas (García Costoya, 2004a). Nesse ponto, ainda ressalta que a mediação pode ser uma extensão da negociação

Em um tópico denominado “¿Qué es la mediación?” o Caderno 1 ainda abordou o conceito de mediação em termos procedimentais e esclareceu que:

A mediação pode ser considerada uma extensão do processo de negociação, que pode ser usada quando as partes não conseguem chegar a um acordo abordando o conflito diretamente entre si. A mediação envolve a intervenção de um terceiro neutro, aceitável para as partes, sem poder de decisão sobre o acordo que eventualmente possam alcançar. Sua principal função é ajudá-las, por meio de um processo predominantemente comunicativo, a explorar os diversos elementos envolvidos no conflito para que possam encontrar opções de resolução satisfatórias e concordar com os métodos e mecanismos para alcançá-las (García Costoya, 2004a, p. 28) (tradução livre da autora)³⁷

Ao conceituar a mediação no contexto escolar, o Caderno 1 abordou a mediação como uma ferramenta institucional que permite tratar a situação com uma estratégia preventiva, com diferentes ações, com marcha que favorece a aprendizagem e as habilidades sociais necessárias para melhorar a convivência, mas também para proporcionar a abordagem de conflitos de uma forma cooperativa. Nesse ponto, ainda destaca que há conflitos que não são suscetíveis à mediação, dentre os quais, os que envolvem falta de respeito, ofensas verbais, provocações, ciúmes, mal-entendidos, preconceitos, bem como questões envolvendo drogas, armas e outros (García Costoya, 2004a).

³⁷ Redação original: “La mediación puede considerarse como una extensión del proceso negociador, a la que puede recurrirse cuando las partes no han podido llegar a un acuerdo tratando el conflicto directamente entre ellas. La mediación implica la intervención de un tercero neutral, aceptable para las partes, sin poder de decisión sobre el acuerdo al que eventualmente puedan llegar y cuya función primordial es ayudarlas, mediante la conducción de un proceso basicamente comunicacional, a explorar los diversos elementos implicados en el conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar sobre las formas y mecanismos de llevarlas a cabo “(García Costoya, 2004a).

Em síntese, o Caderno 1 do Programa Nacional de Mediação Escolar estrutura-se como um marco orientador voltado à implementação da mediação construção de uma cultura escolar baseada na convivência pacífica, no diálogo e na cooperação. Ao propor bases para o “tratamento” dos conflitos - que vão da educação para a paz ao desenvolvimento de habilidades sociais - o texto delinea uma concepção da mediação que é compreendida não apenas como método de resolução de controvérsias, mas como instrumento pedagógico e preventivo, capaz de fortalecer a democracia, a participação e o respeito aos direitos humanos no ambiente educacional.

2.3.2 Caderno 2 – Oficina de divulgação

O Caderno 2 do Programa Nacional de Mediação Escolar foi denominado de “Oficina de divulgação”. Inicialmente, as disposições retomam conceitos que são mencionados no Caderno 1, dentre os quais: conflito, a negociação e a mediação, por meio de uma abordagem uma pouco mais aprofundada.

No que diz respeito ao conflito, apresenta conceito no sentido de que é “uma situação na qual há necessidades, interesses, propósitos e/ou objetivos incompatíveis, ou pelo menos aqueles percebidos como tal pelas partes envolvidas”³⁸ (García Costoya, 2004b, p. 15). Dispõe que os conflitos são, em geral, processos complexos que ocorrem em decorrência interação entre indivíduos ou grupo, cujas classificações podem ser conforme a agressividade (conflitos agressivos: quando há intensão de dano a uma das partes; conflitos não agressivos: quando não há intensão de dano a uma das partes), ou conforme a construção do conflito (conflitos incompatíveis: que envolvem opiniões diferentes; incomparáveis: cujas abordagens não se confundem; incomensuráveis: envolvem princípios diferentes) (García Costoya, 2004b).

As outras disposições já mencionadas costumam utilizar o termo “diálogo”, mas o Caderno 2 menciona a “comunicação”, e ressalta a importância de estabelecer uma comunicação adequada, a qual “requer atenção às diferenças de percepções, crenças,

³⁸ Redação original: “conflicto como una situación en que existen necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que, al menos, son percibidas así por las partes involucradas”.(Argentina, 2004b, p. 15)

suposições, valores etc. que podem estar afetando a qualidade e/ou a eficácia da nossa comunicação com os outros”³⁹ (García Costoya, 2004b, p. 23).

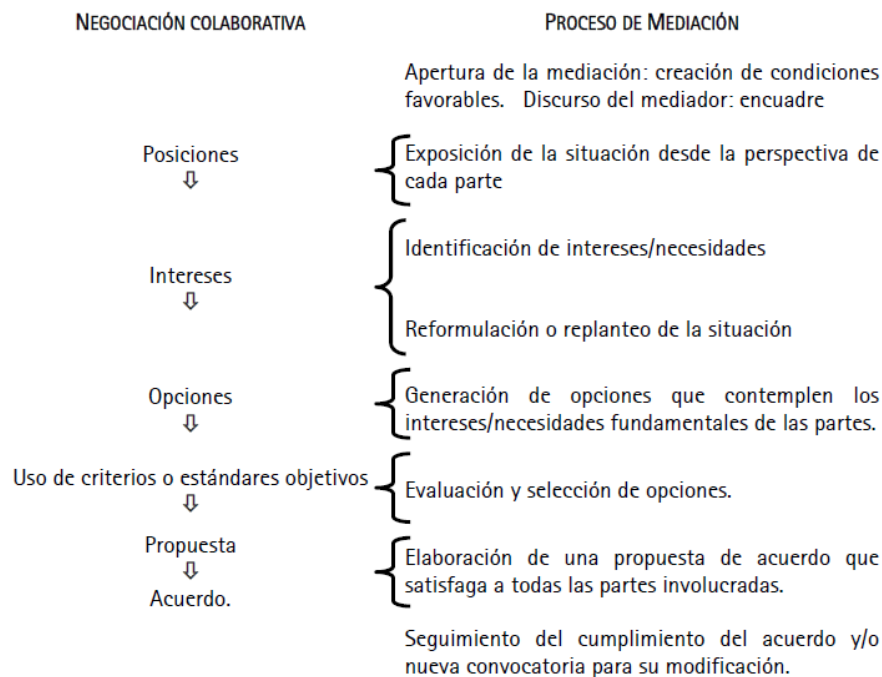
Além disso, a referência à negociação se dá no âmbito das negociações colaborativas, que apresenta princípios baseados em quatro elementos: (i) pessoas: separar as pessoas do problema, diferenciar o substantivo do relacional; (ii) interesses: buscar os interesses subjacentes às posições, identificar quais são os interesses opostos, diferentes e comuns; (iii) opções: gerar diversidade de opções que contemplam os interesses de cada parte e evitar uma resposta única; (iv) critérios: buscar critérios objetivos, independente da vontade das partes (García Costoya, 2004b).

A abordagem sobre mediação (diferente do Caderno 1 que aborda tão somente o conceito de mediação e o conceito de mediação no âmbito escolar) o Caderno 2 aprofunda-se ao abordar os modelos de mediação, dentre eles destaca dois: (i) mediação com foco na resolução dos problemas (ou na “história da satisfação), baseada em uma negociação colaborativa da Escola de Harvard; (ii) na mediação transformadora, ou orientada à transformação (García Costoya, 2004b). Nesse ponto, importante mencionar que não há modelo certo ou errado, muito embora esse modelo de “mediação transformadora” se aproxime do posicionamento da autora, conforme se verificará nos tópicos subsequentes.

As etapas do processo de mediação são identificadas em um esquema que compara a “negociação colaborativa” e o “processo de mediação”, com as respectivas etapas correspondentes, as quais se assemelham, mas não se confundem:

³⁹ Redação original: “Requiere estar atento a las diferencias de percepciones, creencias, suposiciones, valores, etc. que pueden estar afectando la calidad y/o la efectividad de nuestra comunicación con el otro.” (García Costoya, 2004b, p. 23)

**Figura 1 – Esquema comparativo entre “negociação colaborativa”
e “processo de mediação”**



Fonte: García Costoya, 2004b, p. 33

O Caderno 2 ainda ressalta as funções do mediador, que vão desde manter abertos os canais de comunicação entre as partes, legitimar e ajudar as partes a reconhecer interesses e sentimento, favorecer processos de negociação, etc., bem como dispõe sobre os principais recursos que o mediador poderá valer-se, dentre os quais: (i) a escuta ativa (compreender o que está dizendo e sentindo, compreender pelo viés de quem fala); (ii) realizar as perguntas (aclarar pontos, obter informações, etc.); (iii) a paráfrase (técnica para reformular o conteúdo da mensagem expondo as principais ideias); (iv) o “*brainstorming*” (a partir do qual se busca estimular a criatividade para promover uma busca conjunta e cooperativa de soluções) (García Costoya, 2004b).

No que se refere ao acordo, o Documento 2 ressalta que se é o caso de um acordo, esse deve ter ocorrido por opção das partes, uma vez que não cabe ao mediador recomendar uma solução. Nesse sentido, ainda aponta que a proposta deve ser específica, equitativa (atender os interesses de ambas as partes), viabilidade (condição das partes fazerem o que está descrito) e se dispõe sobre mecanismo de resolução para a hipótese de futuras desavenças. (García Costoya, 2004b).

Por fim, há dois apêndices voltados à implementação desse tipo de programa, com informações importantes para a colheita e sistematização das opiniões e percepções sobre os conflitos no âmbito escolar, no qual apresenta perguntas como: Quanto tempo da aula leva controlando conflitos? Onde normalmente os conflitos ocorrem? Em que momento ocorrem os conflitos? Em quais relações ocorrem a maioria dos conflitos? Como maneja situações de discussões em aula e conflitos entre alunos? (García Costoya, 2004b). Assim, o documento oferece instrumentos práticos que fortalecem a compreensão e a transformação dos conflitos no cotidiano escolar.

Dessa forma, o Documento 2 aprofunda os fundamentos teóricos e práticos da mediação escolar, delineando-a como um processo comunicativo, colaborativo e quicá transformador. Ao integrar conceitos de conflito, comunicação e negociação sob uma perspectiva dialógica, o texto consolida a mediação como ferramenta pedagógica e institucional, destacando o papel técnico do mediador, suas habilidades e recursos, bem como a centralidade da autonomia das partes na construção de soluções adequadas. Trata-se, portanto, de um documento que não apenas amplia o alcance conceitual do Programa Nacional de Mediação Escolar, mas também fornece bases operacionais para sua efetiva aplicação nas escolas argentinas.

2.3.3 Caderno 3 – Orientações para o desenho e implementação de projetos

O Caderno 3 foi denominado “Orientações para o desenho e implementação de projetos” e demonstra que o projeto de mediação a ser implementado poderá ser classificado conforme seu propósito principal, nesse sentido, há: (i) projetos de mediação que envolvem os diversos atores da comunidade educativa (docentes, diretores, alunos, pais, etc.) com objetivo na resolução pacífica e cooperativa de conflitos; (ii) projeto de mediação entre pares estudantes nos que a mediação apresenta como objetivo o desenvolvimento das habilidades sociais, haja vista a formação dos estudantes para a vida em democracia, educação para a paz e para os direitos humanos (García Costoya, 2004c). Além disso, ainda ressalta que dentre os diversos modelos de mediação, o privilégio se dá à mediação “transformadora” (já citada na abordagem do Caderno 2), a partir da qual o conflito é visto como uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento das partes envolvidas.

Observa-se também que ao mencionar a mediação o documento ainda ressalta a o desenvolvimento das chamadas “habilidades para a vida” a partir das práticas, dentre as quais estão: comunicação eficaz, estabelecimento de relações interpessoais, capacidade de tomar decisões, autoconhecimento, tratamento adequado das emoções e tensões, empatia e a capacidade para resolver conflitos (García Costoya, 2004c).

As características da mediação também são abordadas, dentre as quais: (i) informalidade do procedimento; (ii) a estrutura do procedimento, com técnicas e recursos, muito embora a sequência seja flexível; (iii) voluntariedade, para a parte e para os mediadores; (iv) confidencial, não divulgação dos assuntos abordados; (v) cooperativa, negociação assistida, participantes devem cooperar com a resolução do conflito; (vi) protagonismo das partes. (García Costoya, 2004c).

Tal como outras disposições anteriormente analisadas, a disposição ainda aborda quais seriam os casos mediáveis (por exemplo, quando: há interesse das partes, as relações e vínculos são importantes, não há grandes desequilíbrios), os casos em que não será possível a resolução via da mediação (por exemplo, quando: as partes não desejam mediar, não se cumpriu acordo anterior, há ameaças graves, falta confiança e credibilidade, afeta outras pessoas, há perigo à integridade física ou psíquica, o objeto não depende da disponibilidade das partes, envolva armas, drogas e outros crimes) e as hipóteses em que a mediação deve ser interrompida (por exemplo, quando: o nível de escala do conflito impede a comunicação entre as partes, a imparcialidade está comprometida, não se pode tratar a situação seja por medo, insegurança, relação com delitos, etc.) (García Costoya, 2004c).

A particularidade do Caderno 3 reside no fato de que, além de apresentar a fundamentação conceitual pertinente, o documento também expõe o funcionamento do projeto de mediação entre pares em um formato estruturado de “passo-a-passo”: (i) a situação de conflito pode chegar à equipe de coordenadores por meio dos estudantes ou por meio de um professor, preceptor, assessor que tenha presenciado; (ii) o membro da equipe realiza uma pequena entrevista para colher informações centrais: nome dos envolvidos, breve síntese do ocorrido, analisa se o conflito é mediável, explica o procedimento a ambas as partes, confirma o consentimento para a participação; por fim, designa local, data e o mediador responsável; (iii) o membro da equipe entrega aos mediadores o formulário e acordo no dia da cessão; (iv) caso a mediação termina em acordo são preenchidos os dados que faltaram no registro de entrevista; (v) na data prevista para o cumprimento do acordo, há uma entrevista aos

participantes para perguntar o grau de cumprimento. Para além dessas questões, ainda há previsão de uma reunião quinzenal na equipe de coordenador (analisar as dificuldades e propor atividades para aprofundar o desenvolvimento), com a frequência que a escola entender adequada, de modo que serão realizados informes sobre o projeto e ao finalizar cada ciclo letivo será elaborado arquivo com a evolução. (García Costoya, 2004c).

O Caderno 3 ainda apresenta de forma pormenorizada quais seriam as etapas para a implementação de um projeto de mediação entre pares, dentre as quais destacam-se: (i) a divulgação do tema “mediação na escola”, seja por meio de reunião de pessoal ou por uma proposta de leitura individual dos pontos centrais; (ii) a aderência ao projeto pela equipe escolar; (iii) a formação da equipe – funções, responsabilidade, critérios de formação, perfis recomendados; (iv) a informação e participação dos pais; (v) a capacitação de pessoa e da instituição, sobre os fundamentos e técnicas; (vi) as atividades com o conjunto de alunos; (vii) a seleção e capacitação dos alunos mediadores; (viii) a organização de tempo e espaço para as sessões de mediação, sobre esse ponto é importante mencionar que o horário pode ser após a jornada escolar, no recreio, após a merenda e antes de começar a jornada do vespertino, e o local pode ser em uma sala destinada a essa atividade ou em outra que não se esteja utilizando (biblioteca, sala de artes plásticas, sala de música, sala dos professores, etc.) (García Costoya, 2004c).

Cumprindo ainda mencionar que o projeto de mediação entre pares não suspende o marco normativo da escola (regramentos, normas e outros instrumentos), mas por vezes é necessário revisar as disposições para evitar ambiguidade, arbitrariedade ou contradição entre as disposições (García Costoya, 2004c).

Da mesma forma que nos documentos anteriores, o Caderno 3 também contempla apêndices, cujo conteúdo é pragmático, voltado à implementação do Programa de Mediação. O “Apêndice A” contempla o “Registro de Entrevista para Mediação” utilizado para a anotação das informações principais da mediação, o “Apêndice B” (o mesmo disposto no “Documento 2”) apresenta perguntas aos docentes sobre conflitos no âmbito escolar, o “Apêndice C” contempla perguntas aos docentes sobre o desenvolvimento do projeto de mediação, o “Apêndice D” é uma espécie de “roteiro” com o passo-a-passo da condução da mediação utilizado no modelo de “mediação entre pares”, e o “Apêndice E” apresenta um modelo de certificado para alunos mediadores (García Costoya, 2004c). Desse modo, o documento evidencia a preocupação em sistematizar o processo de mediação escolar,

oferecendo instrumentos concretos que orientam desde o registro das práticas até a formação e o reconhecimento dos mediadores.

Em suma, o Caderno 3 apresenta diretrizes claras e operacionais para a implementação e execução de Projeto de Mediação no âmbito escolar. A abordagem apresenta fundamentos teóricos e orientações práticas, evidenciando uma preocupação em institucionalizar o uso desse método. Cumpre ressaltar o destaque dado no documento à “Mediação Transformadora”, de modo que o conflito seja visto como uma oportunidade de transformação, bem como ao foco voltado ao desenvolvimento de habilidades, ao protagonismo aos envolvidos, proporcionando uma prática pautada na convivência democrática e participativa.

2.3.4 Caderno 4 – Atividades para a aula

Enquanto os Cadernos 1, 2 e 3 apresentam disposições conceituais, fundamentos, técnicas que são as bases do Programa Nacional de Mediação, o Caderno 4 pauta-se em oferecer recursos, exercícios práticos, que podem ser trabalhados em aula, com temas vinculados à mediação.

Conforme já demonstrado nos itens anteriores, a realização das práticas será voltada ao desenvolvimento das “habilidades para a vida”, dentre as quais: pensamento crítico e criativo, comunicação eficaz, habilidade para estabelecer e manter relações interpessoais, capacidade para tomar decisões, conhecimento de si mesmo, gestão adequada das emoções e tensões, capacidade de empatia e capacidade para a resolução dos conflitos (García Costoya, 2005).

As finalidades das práticas são: (i) estimular a reflexão sobre os componentes principais do conflito, dinâmicas e formas de abordagem; (ii) compreender e praticar habilidades comunicacionais que facilitem o serviço de atitudes e valores relacionados à paz e aos direitos humanos, de modo que o conflito seja uma oportunidade de mudança e crescimento, seja no âmbito individual quanto no âmbito social; (iii) difundir a importância de promover a utilização de uma abordagem cooperativa dos conflitos. Nesse ponto, novamente chama a atenção à ênfase dada a esse modelo de “mediação transformadora” que não se limita à resolução das disputas, mas com ênfase na transformação do conflito, na oportunidade de mudança e crescimento dos envolvidos (García Costoya, 2005).

Antes de abordar os exercícios práticos, o Documento 4 ainda apresenta – de forma muito didática – recomendações gerais que devem ser colocadas em prática durante as atividades, sendo que os coordenadores poderão adotar outras medidas e aperfeiçoar o que já dispõe o Programa de Mediação, dentre as quais: variar a composição dos grupos de trabalho, escutar ativamente as intervenções dos participantes, utilizar a paráfrase, valorizar o bom trabalho grupal (García Costoya, 2005).

O Documento 4 contempla 22 (vinte duas) dinâmicas (atividades a serem desenvolvidas em grupo), sendo que cada uma apresenta: título, objetivos, recursos/materiais necessários, tempo estimado e o desenvolvimento com o passo-a-passo da interação. As disposições são pormenorizadas, bem detalhadas, como um roteiro completo aos organizadores, minimizando as dúvidas e enfatizando sempre as habilidades que se pretende desenvolver. A exemplo, a dinâmica “Estilos de Comportamento Frente ao Conflito”:

Figura 2 – Dinâmica - Estilos de Comportamento Frente ao Conflito

ESTILOS DE COMPORTAMIENTO FRENTE AL CONFLICTO				
TRABAJO CON ALUMNOS				
PROPÓSITO/S:				
✓ promover la reflexión sobre el propio estilo de comportamiento frente al conflicto.				
TIEMPO ESTIMADO: 1 hora aproximadamente				
RECURSOS: papel y lápiz, fotocopias de la página siguiente				
DESARROLLO:				
1. Proponer a los estudiantes la realización de un test para descubrir su propio estilo de comportamiento frente al conflicto.				
Aclarar que el test no tiene carácter científico y que es solamente un ejercicio que nos permite reflexionar sobre nosotros mismos.				
2. Dar un tiempo para que realicen la actividad y, una vez que todos hayan terminado, informar a qué estilo corresponde cada columna.				
3.				
A Competencia	B Colaboración	C Compromiso	D Acomodamiento	E Elusión
4. Explicar cada estilo de comportamiento según lo desarrollado en la página anterior y pedirles que traten de responder, para sí mismos, las preguntas incluidas al final del cuadro de puntajes.				
5. Finalmente, solicitarles que se tomen un tiempo para completar la consigna correspondiente al apartado "Para profundizar un poco..."				
6. Coordinar un intercambio solamente si algunos estudiantes desean compartir sus reflexiones.				

Fonte: García Costoya, 2005, p. 55.

Em suma, o Documento 4 consolida o caráter prático e formativo do Programa Nacional de Mediação Escolar, ao traduzir seus fundamentos teóricos em atividades concretas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e comunicativas indispensáveis à convivência democrática. Ao oferecer dinâmicas estruturadas, orientações pedagógicas e estratégias de trabalho cooperativo, o documento reafirma o compromisso institucional da Argentina com a consolidação de uma cultura de paz e diálogo no ambiente escolar.

2.4 Sistema Integral de Mediação Escolar

O “Sistema Integral de Mediação Escolar” foi criado na Cidade Autônoma de Buenos por meio da Lei nº 3.055/2009 (Publicado no BOCBA nº 3179 de 21/05/2009). Embora seja mais uma disposição legal, que poderia estar disposta no rol do item 2.2 da presente dissertação, considerando que se trata de uma disposição que se volta a uma perspectiva institucionalizada do uso da mediação, optou-se por mencioná-la em tópico próprio e posterior ao “Programa Nacional de Mediação Escolar” (cujas disposições foram abordadas anteriormente) – em uma posição cronológica, já que os “Cadernos” do Programa foram publicados em 2004 (salvo o Caderno 4, publicado em 2009) e a Lei do Sistema Integral de Mediação foi publicada em 2009.

De início, importante salientar que se trata de uma disposição legal da “Cidade Autônoma de Buenos Aires”, com disposições que se coadunam com o Programa Nacional de Mediação Escolar, cujo artigo 1º versa sobre a finalidade de “difundir, promover e instituir a implementação de métodos cooperativos e pacíficos de resolução de conflitos para todos os intervenientes da comunidade educativa, tendo em conta a sua especificidade”⁴⁰(Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

O artigo 2º da referida lei aborda o conceito do Sistema Integral de Mediação Escolar “conjunto de princípios, normas, órgãos, práticas e meios que promovem e garantem o tratamento dos conflitos entre os atores da Comunidade Educacional de forma pacífica e colaborativa”⁴¹ (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

⁴⁰ Redação original: “[...] difundir, promover e instituir la implementación de métodos cooperativos y pacíficos de abordaje de conflictos para todos los actores de la comunidad educativa, teniendo en cuenta su especificidad”.

⁴¹ Redação original: “[...] conjunto de principios, normas, órganos, practicas y medios que promueven y aseguran el tratamiento de los conflictos entre los actores de la Comunidad Educativa de un modo, pacifico y colaborativo.

Cumprе ressaltar que o artigo subsequente ressaltа a aplicabilidade dessa lei a todos os níveis e modalidades do sistema educacional (artigo 3º) e o artigo 4º dispõe sobre os objetivos do Sistema Integral de Mediação Escolar, os quais:

- a. Promover o tratamento de conflitos institucionais através da participação em processos de mediação ou outros métodos cooperativos e pacíficos de abordagem, gestão e resolução de conflitos.
- b. Promover atitudes favoráveis à reflexão e ao diálogo cooperativo diante de situações de conflito que possam se manifestar no ambiente escolar.
- c. Promover o autoconhecimento e a autorregulação dos comportamentos dos diferentes atores institucionais.
- d. Implementar estratégias de gestão de conflitos que promovam o respeito e a valorização da diversidade e a consolidação de uma cultura de tratamento pacífico e cooperativo dos conflitos.⁴² (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

Além dos objetivos, ainda houve abordagem sobre as funções do Sistema, as quais relacionam-se à: capacitação de todos os atores institucionais do sistema educativo em métodos cooperativos e pacíficos de abordagem de conflitos, o assessoramento dentro do Ministério da Educação na elaboração de estudos sobre os métodos autocompositivos, a definição dos requisitos para avaliar e certificar mediadores, realização de monitoramento do desenvolvimento dos Programas de Alunos Mediadores, promoção e organização de encontros com distintos atores institucionais, elaborar diretrizes para intervenção (artigo 5º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009)

O artigo 6º ainda ressaltа que o Sistema Integral de Mediação Escolar contará com equipe de mediadores, com formação específica, e oferecerá a capacitação, assistência, supervisão, bem como intervirá, a pedido de autoridades, para colaborar com as situações de conflito (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009). No que diz respeito à capacitação, importante mencionar que os integrantes da comunidade escolar (diretores, docentes, auxiliares, alunos pais) serão capacitados e poderão atuar voluntariamente com a equipe de mediadores (conforme regulamentação) (artigo 6º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

42 Redação original: a. Promover el tratamiento de los conflictos institucionales mediante la participación en procesos de mediación u otros métodos cooperativos y pacíficos de abordaje, gestión y resolución de conflictos. b. Propiciar actitudes favorables a la reflexión y el diálogo cooperativo frente a situaciones de conflicto que pudieran manifestarse en el ámbito escolar. c. Fomentar el autoconocimiento y a la autorregulación de las conductas de los diferentes actores institucionales. d. Implementar estrategias de abordaje de conflictos que promuevan el respeto y la apreciación de la diversidad y la consolidación de una cultura de tratamiento pacífico y cooperativo de los conflictos.

Os Conselho de Convivência Escolar, citados pela Lei nº 223/1999 (da Cidade Autônoma de Buenos Aires), poderão oferecer aos envolvidos em conflitos institucionais a oportunidade de participar de um processo de mediação (artigo 8º). A lei ainda contempla os princípios que devem nortear as práticas de mediação, os quais são citados nas disposições legais anteriormente mencionadas e no Programa Nacional de Mediação, dos quais destacam-se: confidencialidade, imparcialidade, flexibilidade e autocomposição (artigo 9º) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

Uma disposição relevante é o artigo 10º que ressalta “a presença e participação em um processo de mediação não implica qualquer responsabilidade por parte dos envolvidos” - o que atribui às partes uma maior liberdade para um diálogo amplo com julgamentos afastados, além disso ainda dispõe que “os acordos firmados poderão ser levados em consideração pela autoridade competente”⁴³ (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009)

Ademais, a formação de mediadores não se limita aos professores, a lei menciona o “Programa Estudantil de Mediadores”, nessa modalidade, os alunos figuram como mediadores e a mediação se dá sem a presença de adultos. Assim sendo, a escola disponibilizará um local adequado para o procedimento e que garanta a proteção da confidencialidade (artigo 11) (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009).

O artigo subsequente (12) ainda dispõe que a referida lei encontra sua base, princípios, critérios, objetivos, nas seguintes disposições: (i) Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (artigos 12 e 29); (ii) Constituição da Cidade Autônoma de Buenos Aires (artigos 23 e 24); (iii) Lei 114 de Proteção Integral dos Direitos de Meninos, Meninas e Adolescentes da Cidade de Buenos Aires (artigos 27, 28 e 33); (iv) Lei 223 do Sistema de Escolas de Convivência e seu decreto regulamentador (Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2009). Novamente, demonstrando a unidade e a consonância com o ordenamento jurídico, bem como as influências das disposições internacionais.

Em síntese, o Sistema Integral de Mediação Escolar (constituído por meio da Lei nº 3.055/2009 da Cidade Autônoma de Buenos Aires), tal como as disposições anteriormente mencionadas também se apresenta como um marco na institucionalização das práticas de mediação, estabelecendo disposições voltados à promoção de métodos cooperativos e pacíficos de resolução de conflitos em todos os níveis e modalidades de ensino. Um dos

⁴³ Redação original: “La asistencia y participación en un proceso de mediación no presume asunción de responsabilidad alguna por parte de sus actores. Los acuerdos que se alcancen pueden ser tenidos en cuenta por la autoridad competente”.

pontos que merece destaque é a formação dos mediadores, a participação da comunidade escolar, e o compromisso estatal em prol de fortalecer o papel educativo das escolas na prevenção e quiçá na transformação dos conflitos.

2.5 Conceito de Mediação Escolar

Realizada a análise dos principais dispositivos legais relacionados à mediação escolar na Argentina. Conforme o Documento 2 do Programa Nacional de Mediação Escolar, a Mediação é conceituada como:

[...] método de resolução de disputas aplicável a situações em que as partes em conflito chegam a um ponto em que a comunicação entre elas está bloqueada ou muito difícil e, portanto, não conseguem tentar resolver o desacordo por meio de negociação direta. Por esse motivo, a mediação é frequentemente chamada de "negociação assistida". (García Costoya, 2004b, p. 28)⁴⁴

A Cidade de Salta produziu uma obra chamada “Mediação educativa como estratégia de convivência escolar - o diálogo como ferramenta”, na qual foram abordados, de forma objetiva e didática, os modelos de mediação. O primeiro modelo abordado foi o “Modelo Tradicional ‘Harvard’”, a partir do qual a escola limita a mediação a uma negociação assistida por um terceiro, na qual o conflito é um obstáculo a ser superado, de modo que a eficácia da mediação nesse modelo é reconhecida tão somente quando há um acordo. O segundo modelo de mediação é o chamado “Modelo Circular Narrativo” definido como um processo de conversação que envolve organização das histórias, reconstrução de relações. O terceiro modelo é conhecido como “Modelo Transformativo”, no qual busca-se, por meio da mediação a transformação das relações, cujo foco está nas relações e não no conflito, o conflito é visto como um desafio cuja superação gera melhoramento pessoal e com relação ao outro. O quarto modelo é o chamado “Modelo Transformativo e Resiliente” no qual o mediador resiliente pretende mudar o sentido negativo para positivo, transformado o destrutivo em construtivo, o conflito em mudança (Gobierno de Salta, 2022).

O termo Mediação Escolar é definido no Documento 3 do Programa Nacional de Mediação Escolar como “[...] processo de abordagem cooperativa para resolução de conflitos,

⁴⁴ Redação original: “La mediación es un método de resolución de disputas aplicable a las situaciones en que las partes en conflicto han llegado a un punto en que la comunicación entre ambas está bloqueada o es muy dificultosa y, por lo tanto, no pueden intentar resolver la desavenencia a través de la negociación directa. Por eso, suele definirse a la mediación como una ‘negociación asistida’”. (Argentina, 2004b, p. 28).

implementada no âmbito educativo com diferentes modalidades e envolvendo diversos atores da comunidade educativa”⁴⁵ (García Costoya, 2004c, p. 29). O Documento ainda realiza uma ênfase ao processo “transformativo”, ao ressaltar que “o curso [formação de mediadores] deverá contemplar, entre seus conteúdos, a abordagem conceitual do Programa Nacional, bem como as características do modelo de mediação transformadora que ele promove” (García Costoya, 2004c, p. 23)⁴⁶, a partir da qual:

Na abordagem ou orientação transformadora da mediação, o conflito é visto como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento para as partes envolvidas em duas dimensões consideradas fundamentais para a moralidade humana: autorreavaliação e reconhecimento do outro. (García Costoya, 2004c, p. 8)⁴⁷.

Na concepção de Luis Alberto Warat, a mediação é uma forma de intervir nos conflitos, a qual está atrelada a um exercício de alteridade, ou seja, um “procedimento cooperativo, solidário e de mútua autocomposição” (Warat, 2023, p. 57), o qual amplia a possibilidade de transformação do conflito e a possibilidade de transformar as partes no conflito, por meio da “[...] revalorização do outro do conflito em detrimento de excessivo privilégio outorgado aos modos de dizer o direito no litígio” (Warat, 2023, p. 57).

Por essa razão, acredita-se que o papel do mediador não está pautado na realização de um acordo, mas em “facilitar, ajudando as partes a introduzir uma novidade: a transformação do conflito” (Warat, 2023, p. 52), realiza-se “um trabalho de reconstrução simbólica, imaginária e sensível, com o outro do conflito; de produção com o outro das diferenças que nos permitem superar as divergências e formar identidades culturais” (Warat, 2023, p. 52). Em outras palavras, o mediador auxiliará os membros do conflito a falar e refletir, de modo que encontrem uma “saída” do conflito, a fim de que aquele litígio torne-se uma oportunidade para gerenciar melhor suas vidas (Warat, 2023).

Nesse sentido, a mediação deve ser compreendida como um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que possibilita aos sujeitos envolvidos a construção de novas formas de percepção, comunicação e posicionamento diante do conflito. Sob essa perspectiva,

⁴⁵ Redação original: La mediación, como proceso de abordaje cooperativo para la resolución de conflictos, se ha implementado en el ámbito educativo con diferentes modalidades e involucrando a diversos actores de la comunidad educativa. (Argentina, 2004c, p. 29).

⁴⁶ Redação original: “El curso deberá incluir, entre sus contenidos, el enfoque conceptual del Programa Nacional así como las características del modelo de mediación transformadora que éste promueve.” García Costoya, 2004c, p. 23)

⁴⁷ En el enfoque u orientación transformadora de la mediación, el conflicto es visto como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de las partes involucradas en dos dimensiones que se consideran fundamentales en la moral humana: la revalorización propia y el reconocimiento del otro. (García Costoya, 2004c, p. 8).

revela-se mais relevante a participação ativa das partes no percurso dialógico e reflexivo proporcionado pela mediação do que propriamente a obtenção de um resultado formal, como a celebração de um acordo. Isso porque, é no desenvolvimento do processo, marcado pela escuta, pela alteridade e pela ressignificação das relações, que se viabiliza a transformação subjetiva dos envolvidos.

No que diz respeito ao modelo de “Mediação Transformadora” Robert A. Baruch Bush e Joseph P. Folger na clássica obra “La Promesa de la Mediación: Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento” demonstram que nessa perspectiva a mediação é considerada exitosa não somente pela realização do acordo, mas pela reavaliação e reconhecimento dos envolvidos:

O conceito de sucesso tem significados diferentes nas abordagens de mediação transformacional e de resolução de problemas. Na mediação de resolução de problemas, o sucesso é alcançado quando se chega a um acordo que resolve o problema e satisfaz todas as partes. No nível mais simples, a mediação de resolução de problemas define o objetivo como a melhoria da situação das partes em comparação com a sua situação anterior. Em contraste, a abordagem transformativa define o objetivo como a melhoria das próprias partes em comparação com a sua situação anterior. Na mediação transformativa, o sucesso é alcançado quando as partes, como indivíduos, mudam para melhor, em algum grau, graças ao que aconteceu no processo de mediação. Mais especificamente, a mediação transformativa é bem-sucedida quando as partes experimentam crescimento nas duas dimensões do desenvolvimento moral mencionadas acima: a capacidade de autofortalecimento e a capacidade de se relacionar com os outros. Esses são os objetivos de reavaliação e reconhecimento.

Em uma abordagem transformadora, a reavaliação e o reconhecimento são os dois efeitos mais importantes que a mediação pode produzir, e alcançá-los é seu objetivo mais importante. No entanto, esses conceitos precisam ser cuidadosamente definidos, tanto teórica quanto praticamente. É muito fácil entender a afirmação de que “foi alcançado um acordo que resolveu o problema e satisfaz todas as partes”, pelo menos em teoria. Mas o que significa, mesmo conceitualmente, dizer que a reavaliação e o reconhecimento foram alcançados na mediação? Em termos mais gerais, a reavaliação é alcançada quando as partes em disputa experimentam uma consciência mais sólida de seu próprio valor pessoal e de sua própria capacidade de resolver as dificuldades que enfrentam, independentemente de restrições externas. O reconhecimento é alcançado quando, dado um certo grau de reavaliação, as partes em disputa são capazes de reconhecer e demonstrar sensibilidade mútua às situações comuns e às qualidades humanas umas das outras. (Bush; Folger, 2006, p.134)

Cumprе esclarecer que o modelo de “Mediação Transformadora” supramencionado não se confunde com o modelo de “Mediação Social Transformadora” do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP). Dentro da concepção de mediação de conflitos que trabalham a partir da teoria moderna dos conflitos, como é o caso

do projeto “Estudar em Paz” do NEP/CEAM da Universidade de Brasília, o conflito passa a ser compreendido como algo positivo, como parte da vida, de modo que com a utilização dos métodos adequados será possível promover a reparação dos laços sociais e produzir efeitos duradouros que não se limitem apenas a um “acordo” (Diniz, 2014; Beleza, 2011, p. 16). Nesse viés, a mediação social transformadora pauta-se na inclusão de pessoas, grupos e comunidades, voltada a prevenir e enfrentar a violência, que não se restringe ao conflito, mas almeja “criar um conjunto de práticas voltadas para o fortalecimento dos laços sociais e o enfrentamento das violências” (Sousa; Beleza, 2021, p.369)⁴⁸. Dessa forma, a proposta do NEP/CEAM da Universidade de Brasília enfatiza uma dimensão social e política da mediação, pautada na formação da comunidade, no protagonismo dos sujeitos e na educação em (e para) os direitos humanos. Trata-se, portanto, de uma mediação social voltada para a ação e para o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Ressalte-se que dentro do viés que se trabalha na Argentina, a mediação como prática pauta-se em uma abordagem cooperativa do conflito, que faz com que os envolvidos compreendam as suas posições, os seus interesses (aquilo que realmente desejam obter) e as necessidades (aquilo que basicamente desejam), de modo que “focar em interesses e necessidades permite a criatividade e a busca por soluções que beneficiem ambas as partes” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, 2010, p. 15)⁴⁹.

Conforme já mencionado, um dos elementos centrais da mediação é a comunicação, processo que inclui emissor, receptor e mensagem, a qual poderá ocorrer por meios diversos: (i) verbal: palavras servem para nomear as coisas; (ii) para-verbal, o ritmo, a entonação, o volume acompanha as palavras; (iii) não-verbal: esfera analógica, integrada por gestos, posturas, movimentos; (iv) contexto: formado por elementos digitais e analógicos. Nesse sentido, importante mencionar que a comunicação apresenta barreiras quando quem escuta: aconselha, julga, interpreta, interroga e minimiza (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, 2010). Ainda sobre a comunicação, importante mencionar as ferramentas citadas na produção “Abordaje cooperativo y pacífico de conflictos en la escuela” como aliadas às práticas de mediação: (i) a escuta: ferramenta básica e com potencial para

⁴⁸ Importante mencionar que a principal ação do projeto de Mediação Social Transformadora do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da Universidade de Brasília é o processo de formação da comunidade escolar, de modo que se sintam aptos a conduzir as mediações formais (mesa, para conflitos/violências) e as mediações coletivas (Beleza; Legnani, 2022). Nesse ponto, observa-se que o trabalho desenvolvido no NEP (CEM-UnB) é mais amplo, pois além dos alunos mediadores, exerce um trabalho de formação diante da comunidade escolar.

⁴⁹ Redação original: “Centrarse en los intereses y las necesidades permite poner en juego la creatividad y la búsqueda de soluciones en las que ambas partes se ven beneficiadas”.

reduzir a agressividade, a violência e melhorar as relações, trata-se de uma escuta ativa, em que se coloca atenção na manutenção do contato visual, compreender com a atitude, observar a postura corporal, acompanhar o gesto, escutar em silêncio, evitar sugestões, manter a mente aberta, registrar sentimentos e emoções, compreender os feitos e situações; (ii) a paráfrase: que significa devolver uma síntese do que foi dito neutralizando a carga agressiva, a partir da qual demonstra-se atenção, gera confiança, reduz o tom emocional, confirma-se o que foi relatado; (iii) a linguagem em primeira pessoa: de modo que as partes falem sobre si, quais são suas necessidades e sentimentos, ao invés de falar sobre o outro, que amenta a escala do conflito; (iv) a legitimação: que pode ser definida como uma intervenção verbal que destaca os aspectos positivos das pessoas⁵⁰(Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, 2010).

Ademais, aprendizagem cooperativa apresenta como elementos a interdependência positiva, a interação “cara a cara”, a responsabilidade pessoal e individual, o desenvolvimento das habilidades interpessoais e de grupos pequenos, o processamento grupal (destinação de tempo ao final de cada aula para sugestões e aperfeiçoamento) e os jogos colaborativos (a exemplo do que foi abordado sobre no item referente ao Documento 4 do Programa Nacional de Mediação) (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, 2010).

A legislação sobre mediação, seja ela de ordem nacional ou estadual, já aborda algumas das características centrais desse tema, mas podem ser sintetizadas como: (i) voluntariedade: tanto para os mediadores, quanto para os envolvidos; (ii) autocomposição: as partes chegarem por si mesmas a um acordo; (iii) imparcialidade: mediadores desenvolvem sua tarefa com imparcialidade, se mantendo a um “ponto médio” entre as partes; (iv) flexibilidade: regras formais escritas, mas com procedimento flexível; (v) confidencialidade: manter reserva sobre o que foi dito durante a mediação (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Ministerio de Educación, 2010).

⁵⁰ Conforme Cristiane de Souza Reis, autora brasileira (Pesquisadora Sênior do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Brasil.), dentre as ferramentas que poderiam ser utilizadas pelo mediador estão: (1) escuta ativa: capacidade de compreender a integralidade da mensagem que é transmitida de forma verbal ou não verbal; (2) formulação de perguntas abertas (proporcionam a exposição dos fatos), perguntas fechadas (usadas para afirmar alguma informação), perguntas circulares (que levam a compreensão da interdependência das situações e das partes), perguntas reflexivas (que trabalham as questões internas, proporcionando reflexões ao mediando); (3) empatia; (4) resumo: síntese feita pelo mediador, utilizada para que as partes se sintam ouvidas e valorizadas; (5) paráfrase: permite sintetizar o que foi dito substituindo um conteúdo negativo por outros positivos; (6) reformulação: tentativa de encontrar opções criativas e positivas; (7) separar as pessoas dos problemas: adentrando nos interesses reais e apresentando um foco prospectivo, voltado ao futuro; (8) proporcionar a identificação dos ganhos múltiplos; (9) gerenciar positivamente as emoções dos envolvidos; dentre outras (Reis, 2019).

Portanto, a mediação no contexto escolar apresenta-se não apenas como um meio adequado ao tratamento de conflitos, mas também de desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, assumindo uma função pedagógica voltada à reconstrução simbólica das relações e ao fortalecimento da convivência democrática. Dessa forma, a mediação é compreendida não apenas como método, mas como um processo ético de diálogo, pautado na voluntariedade, autocomposição, imparcialidade, flexibilidade, confidencialidade, que pode ser vista também como um recurso formativo e emancipador, capaz de transformar o conflito em oportunidade de crescimento pessoal e coletivo, reafirmando a escola como espaço de cultura de paz.

2.6 Cultura de Paz

Em novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram que o ano 2000 seria o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, em 1998, proclamou-se ainda que a década 2001-2010 será a “Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo” (Noletto, 2010). Paralelamente, Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas na Resolução nº 53/243, de 06 de outubro de 1999, profere Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, um marco global sobre o conceito de cultura de paz, o qual define-o nos seguintes termos:

Uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em:

- a) O respeito pela vida, o fim da violência e a promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) O pleno respeito pelos princípios da soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e da não ingerência em assuntos que são essencialmente da jurisdição interna dos estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) O pleno respeito e a promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) O compromisso com a resolução pacífica de conflitos;
- e) Esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente das gerações presentes e futuras;
- f) Respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) Respeito e promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens;
- h) Respeito e promoção do direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) A adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por um ambiente nacional e internacional que favoreça a paz. (artigo 1º) (Nações Unidas, 1999, p. 2-3)

A Resolução 53/243, de 06 de outubro de 1999, das Nações Unidas ainda reforça que o desenvolvimento da cultura de paz está atrelado a diversos fatores, dentre os quais: cumprimento das obrigações internacionais, promoção da democracia, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, fortalecimento das instituições, erradicação da pobreza, analfabetismo, redução das desigualdades, desenvolvimento sustentável, eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia, intolerância, promoção da tolerância e da solidariedade, dentre outros fatores (artigo 3º). Na sequência, o artigo 4º afirma que a educação em todos os níveis é fundamental para uma cultura de paz. (Nações Unidas, 1999).

Nesse sentido, o documento consolida um marco conceitual e político de alcance global, que redefine o entendimento de paz em bases amplas e integradoras. Isso porque, não se resume à ausência de guerra ou de violência direta, mas compreende a construção de condições sociais, econômicas, políticas e culturais que favoreçam a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os povos. Nesse sentido, a paz é concebida como um processo dinâmico e permanente, sustentado em valores como a cooperação, a solidariedade, o pluralismo, a democracia, os direitos humanos e a redução das desigualdades dentre outros.

Conforme mencionado no Capítulo 1, a Constituição Argentina de 1994 e a Constituição da Província de Buenos Aires citam em seu preâmbulo como um dos objetivos a “consolidação da paz interior” (Argentina, 1994) (Buenos Aires, 1994). Nesse mesmo sentido, a Lei Nacional de Educação Nacional apresenta a paz como um dos valores a ser promovido na formação integral das pessoas, tanto no artigo 8º⁵¹, quanto no artigo 27, que trata sobre a assunção de valores como a liberdade, a paz, a solidariedade, a igualdade, o respeito à diversidade, à justiça, à responsabilidade e ao bem comum, bem como Lei Nacional de Educação elenca como atribuição do Conselho Federal de Educação o dever de fixar disposições em prol do “desenvolvimento de práticas de mediação que contribuam para a resolução pacífica dos conflitos” (artigo 123, “j”).

Da mesma forma, as disposições legais relacionadas à mediação escolar, que foram objeto do presente capítulo também referenciam o termo “paz”, a exemplo, (i) a Resolução nº 62/97 atribui à promoção da paz a característica de compromisso dos alunos junto aos docentes (Introdução); (ii) Lei nº 223/1999: ao refere-se ao dever de promover em toda a

⁵¹ Redação original: ARTÍCULO 8º.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

comunidade educativa a defesa da paz e da não violência (artigo 6º, “b”); (iii) a Lei nº 6.937/2002 (Lei para não violência escolar): dispõe na alínea “a” do seu artigo 1º o dever do processo educativo contribuir formando pessoas capazes e para viver “em paz e liberdade”. Nesse ponto, chama a atenção a ausência de referência ao termo “paz” na Lei nº 3.055/2009 (que cria o Sistema Integral de Mediação), bem como na Lei nº 13.951/2009 (Lei de Mediação da Província de Buenos Aires) e Lei nº 26.589/2010 (Lei Nacional de Mediação e Conciliação). Por outro lado, chama a atenção positivamente as referências à paz nos Cadernos relativos ao Programa Nacional de Mediação Escolar, sobretudo ao referirem-se à “educação para a paz e os direitos humanos” como base do programa (García Costoya, 2004a, p. 6).

Dentro de uma perspectiva institucional sobre o tema, no que diz respeito à constituição da Província de Buenos Aires, Noelí Scarpelli ressalta que no contexto pós regime militar houve a incorporação de uma série de direitos e garantias fundamentais dentre os quais “o habeas corpus, o direito a um meio ambiente saudável, novos direitos sociais, o direito ao trabalho e à seguridade social, o direito humano à educação (especialmente para pessoas com deficiência), entre outros” (Scarpelli, 2025, p. 179-180) e ainda ressalta que a educação integral, garantida na norma, estaria alinhada ao disposto sobre educação para a paz e pela cultura de paz como parte dessa formação integral (Scarpelli, 2025, p. 181).

Trata-se, portanto, de uma concepção ampliada da cultura de paz, que está atrelada ao rol de direitos fundamentais e à educação integral. Nesse sentido, Clovis Gorczewski e Gionara Tauchen ressaltam que a “Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz” (Gorczewski; Tauchen, 2008, p. 71). Nesse ponto, os autos ainda afirmam que a paz seria uma utopia possível, uma prática cultural e um desafio para a humanidade:

É, nesta perspectiva, que entendemos a “Educação em Direitos Humanos” e para a Paz como uma utopia possível. Acreditamos que se a violência apresenta uma multiplicidade de feições, as iniciativas de paz também devem criar espaços de ações múltiplas, variadas e transformadoras. A paz é uma prática cultural que precisa ser aprendida, cultivada. Não é algo pronto; é um contínuo aprender, fazer, refazer, um dos maiores desejos e desafios da grande maioria da humanidade. Entender a paz como construção cultural e como noção pedagógica leva-nos a superar uma certa compreensão abstrata e idealista, e coloca-a como uma ação que está ao nosso alcance. (Gorczewski; Tauchen, 2008, p 72)

Cumprе ressaltar que o conceito de paz não se limita apenas à ausência de guerra ou pela ausência de violência física, em verdade a paz é conceituada como o oposto da violência, considerada em três tipos: direta, estrutural e cultural (Cabezudo; Haavelsrud; 2010)⁵². Nesse ponto, Alicia Cabezudo ressaltа a importância de fomentar programas educativos visando uma realidade menos violenta, uma abordagem com base na resolução de conflitos por novos meios e promoção de uma Cultura de Paz, de modo a superar as diversas formas de violência.

A Educação para a Paz pauta-se em promover “em primeiro lugar a reflexão e a aprendizagem da resolução de conflitos por via pacífica e a sua transformação operativa mediante técnicas não violentas” (tradução livre da autora) (Cabezudo, 2023, p. 3). Ressalte-se que a Educação para a Paz também é construtora de cidadania, pois “[...] promove a cidadania por meio de métodos de ensino participativos; análise da realidade; reflexão crítica sobre diferentes temas e problemas; conhecimento de direitos e aprendizagem de valores ligados ao respeito pela dignidade humana, diversidade, diferentes culturas e justiça social” (Cabezudo, 2023, p. 3). Diante de tais características, é evidente que a Educação para a Paz pressupõe a vigência de direitos e garantias fundamentais, bem como será regida no contexto democrático (Cabezudo; Haavelsrud; 2010), e ainda inclui o que se chama de Educação em Direitos Humanos, que não trata somente sobre aspectos tradicionais de violação, mas sobre o respeito aos direitos sociais, culturais e políticos (Cabezudo, 2013).

Dessa forma, Alicia Cabezudo (2013) sintetiza:

O conceito e o tratamento pedagógico da noção de paz expandem-se num sentido mais amplo, contrastando com a visão mais restritiva que a relegava a um sinônimo de “ausência de guerra” ou “silêncio das armas”. É também uma noção mais abrangente e complexa, remetendo-nos aos conceitos de equidade e justiça, dignidade e solidariedade, respeito pelos direitos dos povos e pela diversidade cultural e religiosa. (tradução livre da autora) (p. 45)

Os referidos autores então concluem que é necessário e possível educar para uma cultura de paz, sendo necessárias ações cotidianas, já que tais questões não são ensinadas de forma sistemáticas, mas vividas, por isso, não se podem restringir apenas ao ensino formal (Gorczewski; Tauchen, 2008).

⁵² O autor que trabalha esses tipos de violência é Johan Galtung. Em sua obra “Cultural Violence”, problematiza a violência como insultos que buscam satisfazer as necessidades básicas (sobrevivência, bem-estar, identidade e significado, e liberdade) e apresenta três tipos de violência: violência direta (a forma mais visível, agressão física, verbal, etc.), violência estrutural (danos causados por estruturas sociais, políticas e econômicas) e violência cultural (religião, ideologia, linguagem e arte podem legitimar a violência). (Galtung, 1990)

Nas palavras de José Tuvilla Rayo, Pedagogo e membro do “Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada” (Espanha) a cultura de paz é

[...] conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que inspiram uma maneira construtiva e criativa de nos relacionarmos uns com os outros, para alcançar — a partir de uma visão holística e imperfeita da paz — a harmonia entre os seres humanos e eles mesmos, com os outros e com a natureza⁵³ (Rayo, 2008, p. 317).

O referido autor ainda ressalta que a paz, aspiração e necessidade humana, não se limita à ausência de todo tipo de violência, seja ela de ordem direta, estrutural ou cultural, mas que se pauta em uma condição de transformar os conflitos (Rayo, 2008). Além disso o autor destaca, em consonância com o disposto anteriormente, “a educação é, sem dúvida, uma das ferramentas mais valiosas para garantir a prevalência do direito humano à paz” (Rayo, 2008, p. 324)⁵⁴. Nesse sentido ressalta que a “cultura de paz” deriva de atividades prolongadas em prol da paz nos diversos períodos históricos e em diferentes contextos, de modo que a educação ocupa importante papel graças a “relação interativa e sinérgica que mantém com a Cultura de Paz favorece o desenvolvimento das demais áreas onde ela se desenvolve e se constrói” (Rayo, 2008, p. 343).

Ante os conceitos e reflexões sobre Cultura de Paz, observa-se que é inegável a relação do tema com a Educação em Direitos Humanos. Isso porque, sobre essa visão ampliada de paz (para além da ausência de violência e de guerra) perpassasse por camadas mais profundas que se relacionam à participação, democracia, combate à discriminação, ao racismo, à xenofobia, ao meio ambiente equilibrado e outros. Sobre esse ponto, Nair Heloísa Bicalho de Sousa ressalta: “[...] quando se estuda a questão ambiental, por exemplo, ou a situação da mulher, de grupos LGBT, indígenas, negros, com vistas a uma tomada de consciência, apresenta-se, de forma disciplinar, a questão da Cultura de Paz.”(Sousa, 2019, p. 12) Ademais, a autora ainda destaca que a cultura de paz também se manifesta de forma “transversal” quando as escolas se apresentam mais democráticas, ao realizar práticas não violentas ou restaurativas e até mesmo quando a escola, ou seja, quando tentam “[...] tornar-se um espaço de maior tolerância e respeito, de solidariedade, de diversidade, de diálogo, enfim, um espaço mais democrático (Sousa, 2019, p. 12).

⁵³ Redação original: “[...] el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar- desde una visión holística e imperfecta de la paz - la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza”. (p. 1)

⁵⁴ Redação original: “La educación es, sin duda, uno de los instrumentos más valiosos para hacer prevalecer el derecho humano a la paz”

Nair Heloísa Bicalho de Sousa ainda traz um paralelo sobre as escolas públicas e as escolas “de ricos”. As escolas públicas pautadas em uma educação voltada à obediência, ao silenciamento, ao desrespeito as individualidades, enquanto que as escolas “de ricos” estão fortemente amparadas numa lógica freiriana com “autonomia, criatividade e percepção crítica da realidade” (Sousa, 2019, p. 13), fato que também contribui ao padrão hegemônico e espelha o contexto escolar, que por vezes replica as questões sociais. Nesse ponto adverte:

Não podemos esquecer que são objetivos fundamentais do Brasil, entre outros, construir uma sociedade justa; erradicar a pobreza; diminuir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem qualquer preconceito de origem, raça, sexo, cor ou idade, e isso exige políticas públicas, isto é, a ação estatal de forma direta e efetiva. (Sousa, 2019, p. 12)

Assim, sintetizou: “a mediação de conflitos - bem como outras práticas restaurativas - é muito importante, sendo uma metodologia transversal de educação para a paz e, portanto, de construção de uma cultura de paz” (Sousa, 2019, p. 14).

Portanto, a construção de uma cultura de paz constitui um processo educativo, ético e social sustentado na educação em direitos humanos, na valorização do diálogo e na resolução pacífica dos conflitos. A paz, compreendida em sua dimensão ampliada, transcende a simples ausência de violência, configurando-se como a criação contínua de condições de convivência justa, democrática e solidária. Nesse contexto, a educação em direitos humanos emerge como instrumento essencial para o desenvolvimento de valores como tolerância, igualdade, respeito à diversidade e cooperação, sendo a mediação de conflitos uma prática pedagógica que visa a concretizar, no cotidiano escolar, os princípios da cultura de paz. Assim, o fortalecimento da educação em direitos humanos e o incentivo a práticas mediadoras constituem caminhos indispensáveis para a transformação das relações sociais e para a consolidação de sociedades mais inclusivas, pacíficas, humanizadas e emancipadas.

3 TRABALHO DE CAMPO: PERFIL DOS(DAS) ENTREVISTADOS(DAS) E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

3.1 Breve descrição do campo

De início, importante mencionar que a partir desse capítulo haverá uma questão de linguagem que diferenciará esse e os tópicos subsequentes dos anteriores: o uso da primeira pessoa do singular. Isso porque, embora nos tópicos anteriores eu tenha optado por conduzir uma leitura em um viés mais “impessoal”, manter a escrita dessa forma na análise da pesquisa de campo ensejaria um “distanciamento”, que não é a proposta. Dessa forma, quando necessário não só me retratarei em primeira pessoa como autora, como também compartilharei algumas observações próprias dessa experiência com o estudo de caso.

Conforme mencionado na Introdução da presente dissertação, ao verificar a existência de práticas relacionadas à mediação social, dentre as quais a mediação escolar, passei a buscar experiências no âmbito da América Latina, sendo nesse contexto que encontrei a experiência Argentina. Uma das reportagens que me chamou a atenção tinha como título “Una escuela de chicos mediadores” e como subtítulo “En Tigre, los chicos resuelven conflictos sin violencia”, que retratava a experiência de uma escola primária localizada em Tigre na qual utilizavam a mediação como uma ferramenta para evitar que os conflitos culminassem em práticas de violência. A reportagem descreveu, de forma sucinta, que a experiência se baseia nas práticas de mediação entre pares, na qual os alunos elegem os mediadores, os quais passarão por uma capacitação. Conforme relatado, o projeto apresentou bons resultados, por exemplo, ao desarticular o conflito, evitar as práticas de violência, o *bullying* mediante o diálogo e a reflexão – o que me pareceu muito próximo ao disposto no “Programa Nacional de Mediação Escolar” (Página12, 2019) ⁵⁵.

A partir do contato com essa matéria, considerando o interesse em pesquisar sobre a experiência argentina sobre mediação escolar, passei a vislumbrar como possibilidade a realização de um estudo de caso de uma escola argentina que apresentasse um projeto relacionado à mediação como ferramenta. Nesse contexto, após algumas buscas, verifiquei algumas escolas em Buenos Aires - e em outras províncias (sobretudo em Chaco e Mendoza) -com projetos que se destacavam. Ressalto que cheguei a enviar e-mails diretamente a algumas escolas, não recebi resposta, por isso optei por enviar um breve e-mail à Secretaria de

⁵⁵ Cumpre mencionar que a mesma matéria também foi replicada em outros sites, dentre os quais: Redacción Buenos Aires (Disponível em: <https://redaccionba.com.ar/alumnos-de-escuela-primaria-de-tigre-resuelven-problemas-a-traves-de-la-mediacion/> - Acesso em 12 nov. 2025)

Educação de Tigre informando a pesquisa que estava desenvolvendo no Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, e ressaltando o interesse em comparecer a Tigre para realizar a pesquisa de campo em uma escola da região. Para a minha grata surpresa, não houve muitos óbices, a comunicação fluiu positivamente, foram realizadas duas reuniões por videochamada e as exigências limitaram-se apenas à análise de documentos que comprovassem a minha vinculação com a Universidade de Brasília e a pesquisa em desenvolvimento, os quais foram subscritos pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) e pela minha orientadora. Assim, prontamente, disponibilizaram-se a me receber como pesquisadora durante o período uma semana para realizar a pesquisa de campo e informaram que a pesquisa seria realizada em uma escola secundária do Município de Tigre.

Importante contextualizar que Tigre é uma cidade localizada na Província de Buenos Aires, a qual a partir da segunda metade do século XIX em razão da área de delta passou a ser vista como lugar para descanso, recreação e turismo. No local, com o passar dos anos, foram estabelecendo-se clubes de remo e construções como “Belle Époque”, “Tigre Club”, “Museo de Arte Tigre”, instalação dos “Talleres Nacionales de Marina” e “Puerto de Frutos” (TIGRE.GOV, [s.d.]a). Dados do Censo de 2010 demonstram que havia cerca de 380.709 habitantes no município de Tigre, o qual abrange 11 localidades: Don Torcuato, General Pacheco, Benavídez, Rincón de Milberg, El Talar, Troncos del Talar, Delta, Dique Luján, Ricardo Rojas, Nuevo Delta e a capital do distrito, Tigre, comumente identificada como Tigre Centro (TIGRE.GOV, [s.d.] b.). Conforme dados do município de Tigre, há 180 (cento e oitenta) instituições educativas de gestão pública e por volta de 100 (cem) instituições de gestão privada (TIGRE.GOV, [s.d.] c). Apenas na localidade de Benavídez, um distrito de Tigre, há 24 (vinte e quatro) instituições públicas de ensino que abrangem: jardim da infância, escolas primárias, escolas secundárias, escola para adultos, centro de formação profissional e instituto de nivelación melodía (educação especial) (TIGRE.GOV, [s.d.] c).

Aproveito para mencionar que a definição de qual seria a escola objeto do estudo de campo foi realizada pela Secretaria de Educação de Tigre a partir das informações sobre a pesquisa. Após definirem, realizamos uma breve reunião de vídeo me colocou em contato com a Diretora da escola por meio de uma videochamada e, de forma precisa, ressaltaram que eu poderia realizar a pesquisa entre os dias 16 de setembro de 2024 e 20 de setembro de 2024. E assim ocorreu, conforme se verificará no tópico subsequente.

3.2 Informações sobre a realização da pesquisa de campo

Conforme mencionado no item anterior, após requerimento formulado à Secretaria de Educação de Tigre e as reuniões por videoconferência, houve uma autorização/anuência em me receber como pesquisadora durante uma semana para realizar a pesquisa de campo. Dessa forma, informaram que a pesquisa seria realizada em uma escola secundária do Município de Tigre entre os dias 16 de setembro de 2024 e 20 de setembro de 2024.

Cheguei em Buenos Aires no dia 14 de setembro de 2024 e fui direto para Tigre, com o objetivo de utilizar o final de semana (sábado e domingo) para me ambientar, acertar os últimos detalhes sobre a coleta de dados com a minha orientadora e imprimir os formulários de autorização para as entrevistas. Ao final do domingo, tudo estava organizado, inclusive, as cópias com autorização para a realização das entrevistas. Assim, com uma mochila nas costas, cheia de entusiasmo, dirigi-me à escola.

3.3 A escola secundária

A escola secundária, objeto da presente dissertação, está localizada em Benavídez, distrito pertencente ao município de Tigre, na região metropolitana de Buenos Aires. Conforme os documentos institucionais, trata-se de uma instituição pública que atende aproximadamente 710 estudantes do primeiro ao sexto ano do ensino secundário, oferecendo duas modalidades: Ciências Sociais e Arte-teatro. Os alunos estão distribuídos em 21 turmas sendo: 4(quatro) primeiro ano, 4 (quatro) segundos anos, 4(quatro) terceiros anos, 3 (três) quartos anos, 3(três) quintos anos e 3(três) sextos anos. Cumpre mencionar que em 2009 iniciam a criação do Ciclo Superior (4º, 5º e 6º anos) e as modalidades de ciências sociais e arte-teatro.

A equipe diretiva é formada por uma diretora e uma vice-diretora, contando ainda com o apoio de uma secretária. Um aspecto que chama a atenção na composição institucional é a atuação dos preceptores, que desempenham um papel relevante no cotidiano escolar. Além de exercerem funções administrativas, eles também realizam uma supervisão constante das dinâmicas escolares e desenvolvem um trabalho de tutoria, que envolve acompanhamento, orientação e apoio aos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. São, portanto, profissionais cuja atuação pressupõe disponibilidade e acessibilidade ao contato direto com os alunos, constituindo-se como referências para eles e, ao mesmo tempo, como um elo essencial na comunicação entre a escola, os docentes e as famílias. No turno da manhã, atuam cinco

preceptores; no turno da tarde, igualmente cinco. Além deles, há auxiliares que trabalham em ambos os períodos. Por fim, a instituição conta com o corpo docente, composto pelos professores responsáveis pelas disciplinas curriculares.

Considerando que a escola era composta por 154 (cento e cinquenta e quatro) funcionários (entre professores, corpo diretivo, profissionais que atuam na manutenção, etc.), dentre os quais 120 (cento e vinte) eram mulheres (equivalente a aproximadamente 77,92%) e 34 eram homens (equivalente a aproximadamente 22%), optou-se por entrevistar 10(dez) professores, dos quais 8(oito) mulheres e 2(dois) homens, bem como entrevistar os representantes do corpo diretivo: Diretora, Vice Diretora, Secretária e Preceptor. Ademais, foi ouvida a coordenadora de educação da Subsecretaria de Educação de Tigre, que me recebeu na escola, um ex-aluno que estava na escola no último dia da pesquisa (20 de setembro de 2024) e se dispôs a participar da entrevista e uma aluna (do último ano) também foi ouvida^{56, 57}.

Dessa forma, realizada essa breve explanação sobre informações gerais, não com o objetivo de permitir ao leitor a identificação do local, mas principalmente para proporcionar uma contextualização das informações que foram apuradas. Isso porque, compreender o contexto organizacional, humano e relacional no qual se insere a presente pesquisa situa os sujeitos que participaram da pesquisa.

3.4 O perfil dos entrevistados

Durante as entrevistas realizadas, busquei aplicar o roteiro da entrevista para extrair informações pessoais dos entrevistados, de modo a apresentar o “perfil” dos grupos, por meio de perguntas sobre: gênero, idade, estado civil, religião, nível de educação, para além das outras perguntas relacionadas ao tema da pesquisa: mediação escolar. Dessa forma, será abordado nos tópicos subsequentes o perfil do corpo diretivo e dos docentes. Cumpre mencionar que não será analisado o perfil dos outros entrevistados (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre, aluna e ex-aluno, uma vez que representam categorias distintas.

⁵⁶ Por ser uma aluna menor de idade, apresentou autorização dos responsáveis para a oitiva.

⁵⁷ Conforme será observado nos itens relativos à análise dos dados, as referências aos entrevistados serão: (i) corpo diretivo 1, corpo diretivo 2, corpo diretivo 3, corpo diretivo 4; (ii) professora 1, professora 2, professora 3, professora 4, professora 5, professora 6, professora 7, professora 8, professor 9, professor 10; (iii) ex-aluno; (iv) aluna; (v) coordenadora de educação da Subsecretaria de Educação de Tigre.

3.4.1 Perfil do corpo diretivo

No que diz respeito ao corpo diretivo, foram entrevistados a diretora, a vice-diretora, a secretária e um dos preceptores. Nessas oportunidades, foi possível compreender a percepção de cada um acerca do tema, bem como captar elementos do contexto institucional relacionados à implementação das práticas de mediação, sob a perspectiva das políticas internas da escola. Verificou-se, por exemplo, que essa prática vem sendo desenvolvida no espaço escolar desde meados da década de 1990, revelando ganhos significativos para a convivência escolar ao longo dos anos, conforme será abordado no capítulo subsequente.

Além das questões de conteúdo das entrevistas, que serão abordadas nos tópicos subsequentes, será abordado nesse item o perfil sociodemográfico da equipe diretiva, a partir do qual se revelam características que ajudam a compreender não apenas a composição do grupo, mas também elementos que podem influenciar nos projetos escolares. O recorte de gênero desse evidencia a predominância feminina (75%), com apenas um participante do gênero masculino (25%), configurando uma equipe majoritariamente composta por mulheres - algo que dialoga com a tendência observada também entre os docentes, conforme verá a seguir.

A faixa etária é homogênea: 100% dos participantes têm entre 41 e 59 anos, que nas entrevistas demonstraram sua experiência com ensino - alguns há mais de vinte anos nessa escola - o que indica um grupo maduro profissionalmente e com trajetória consolidada na instituição ou no sistema educacional. Essa característica é particularmente relevante em um contexto onde a escola mantém um projeto de mediação desde a década de 1990, de modo que a manutenção de um grupo pode influenciar a manutenção da continuidade de práticas e projetos.

Quanto ao estado civil, os dados revelam distribuição equilibrada entre diferentes situações: solteiro(a), casado(a), divorciado(a)/separado(a) e comprometido(a) – 25% cada. A dimensão religiosa também revela equilíbrio: 25% dos membros se identificam como católicos, 25% evangélicos/protestantes, 25% como “ateu” e 25% não praticantes. Essa pluralidade pode contribuir para uma gestão mais aberta, tolerante e sensível à diversidade de crenças da comunidade escolar.

No que diz respeito à raça/cor, 75% dos participantes se declaram brancos e 25% latinos/mestiços, diferentemente do que se verá no perfil dos docentes que demonstrou uma

maior pluralidade nesse aspecto. Nesse ponto, traduz uma visão que pode ser vista como problemática, já que não há - no grupo seletivo analisado - um reflexo/representatividade plural.

Por fim, todos os integrantes do corpo diretivo possuem formação superior completa, o que demonstra alto grau de qualificação profissional e reforça a legitimidade técnica para conduzir processos institucionais complexos, como o projeto de mediação escolar. A presença exclusiva de profissionais com ensino superior também indica coerência entre a política educacional argentina e as exigências de formação para cargos de gestão.

3.4.2 Perfil dos professores

No tocante aos professores, a seleção dos participantes seguiu os critérios metodológicos previamente estabelecidos. Considerando o total aproximado de 154 funcionários da instituição - incluindo corpo diretivo, docentes e profissionais da manutenção -, definiu-se que a amostra a ser entrevistada deveria refletir proporcionalmente a distribuição de gênero observada no quadro funcional. Do total de funcionários, 120 eram mulheres (aproximadamente 77,92%) e 34 eram homens (cerca de 22%). Cumpre mencionar que a presença feminina no âmbito educacional evidencia reflexões sobre a cultura escolar e as questões relacionadas à gênero. Assim, estabeleceu-se a realização de entrevistas com 10 docentes, sendo oito mulheres e dois homens.

A seleção específica dos professores foi realizada pela própria diretora da escola, que observou proporção de gênero requerida (após orientação da minha orientadora), conduziu pessoalmente os docentes até sua sala, local em que ocorreram as entrevistas. Dessa forma, garantiu-se a participação equilibrada dos profissionais, bem como o adequado andamento da pesquisa de campo.

Dentre os docentes entrevistados, 70% situam-se entre 41 e 59 anos, enquanto 30% estão na faixa de 30 a 40 anos. Trata-se, portanto, de um grupo adulto e experiente, que provavelmente acompanhou transformações institucionais, e até mesmo podem favorecer a estabilidade, continuidade de práticas e memória institucional, uma vez que a maioria trabalha nesta escola há anos.

As informações sobre estado civil e religião, ainda que não determinantes, ajudam a compor um retrato de diversidade interna. A presença de diferentes arranjos relacionais (solteiros, casados, união estável, viúvos e divorciados) aponta para trajetórias de vida

variadas. Já no campo religioso, chama atenção o fato de 40% afirmarem não professar nenhuma religião.

A variável raça/cor evidencia igualmente um grupo heterogêneo: 40% declararam-se mestiços/mix/latinos, seguidos por brancos (20%), negros (10%), marrons (10%) e indígenas (10%). Essa composição plural pode contribuir para um ambiente onde diferentes identidades culturais e étnicas coexistem, algo particularmente relevante para práticas de mediação que exigem sensibilidade às diferenças. A presença de identidades racializadas pode ampliar o reconhecimento de desigualdades e favorecer práticas mais inclusivas e críticas diante de conflitos que envolvam discriminação, pertencimento ou tensões interculturais.

Por fim, o dado de que 100% dos docentes possuem ensino superior completo, demonstrando a formação homogênea (ainda que os entrevistados desenvolvam disciplinas distintas) demonstra a capacidade técnica do grupo.

3.4.3 Outros entrevistados

No que diz respeito aos outros entrevistados, por integrarem categorias distintas (diretora coordenadora da Subsecretaria de Educação de Tigre, aluna e ex-aluno) a análise do “perfil” desses entrevistados não são comparáveis. No entanto, importante mencionar algumas questões relacionadas aos referidos entrevistados.

Fui inicialmente recebida pela diretora da escola e pela diretora coordenadora de Educação da Subsecretaria de Educação de Tigre, que se dispôs prontamente a participar da entrevista. Embora a pesquisa estivesse originalmente delineada como um estudo de campo centrado na realidade interna da instituição escolar, a oportunidade de ouvi-la não poderia ser desconsiderada. Sua participação trouxe contribuições relevantes, especialmente no que se refere à perspectiva municipal sobre as práticas de mediação escolar, a qual será mencionada nos tópicos subsequentes.

Um dos pontos da pesquisa que gerou certa frustração refere-se à impossibilidade de realizar a oitiva dos estudantes, inicialmente prevista, cujo objetivo de captar suas percepções acerca dos processos de mediação entre pares, bem como compreender o fluxo, os resultados e os sentidos atribuídos a essa prática pelos próprios jovens envolvidos. Apesar dos esforços da diretora, os responsáveis não autorizaram a participação dos alunos. Ainda assim, foi possível entrevistar uma única estudante do sexto ano - em fase de conclusão do ciclo escolar

- que frequentava a instituição desde o primeiro grau e que gentilmente compartilhou suas percepções e experiências no ambiente escolar.

Por fim, ressalte-se que no dia 20 de setembro de 2024, data em que a escola disponibilizou sua última agenda para a realização das entrevistas, pude observar que se tratava de um momento especial na instituição, que promovia um festival com apresentações de dança, fantasias e diversas atividades e brincadeiras, celebrando também a chegada da primavera. Durante o evento, encontrava-se presente um ex-aluno, então universitário, que também se dispôs a relatar um pouco de sua experiência enquanto estudante daquela escola. Embora a oitiva de ex-estudantes não estivesse originalmente prevista no delineamento metodológico, a oportunidade inesperada, aliada à imediata disponibilidade do participante, justificou sua inclusão, permitindo captar suas percepções sobre o ambiente escolar e sobre as práticas de mediação ali desenvolvidas.

3.5 Acordo Institucional de Convivência

Ademais, outra questão que se mostra essencial é a análise do Acordo Institucional de Convivência (AIC) e do Projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos”, os quais permitirão uma compreensão um pouco mais ampliada da relação institucional e convivência, antes de tratar sobre os entrevistados e as entrevistas em si.

Um dos documentos que norteiam a convivência na escola é o Acordo de Convivência Escolar (AIC) elaborado em 2022 (última versão). O referido documento inicia ressaltando que sua elaboração ocorreu no contexto pós-pandemia de Covid-19, que havia provocado mudanças na sociedade e que a escola não estaria isolada do contexto social. Nesse ponto, ressalta-se que a proposta visa a construir uma escola inclusiva, que promova a participação, garanta a igualdade, de modo que todos sejam protagonistas, aceitando a diversidade, e buscando o desenvolvimento de competências, nos seguintes termos:

No âmbito da construção de uma escola inclusiva, com a participação ativa de todos os membros da instituição, garantindo igualdade e equidade, onde todos são atores-chave e considerando a instituição escolar como parte da comunidade em que está inserida, ao falarmos de convivência, direitos e deveres, e regras que regulam a vida escolar, não podemos nos concentrar apenas em uma competência de natureza exclusivamente escolar. Aprender a conviver, respeitar diretrizes, respeitar regras, respeitar as diferenças e

aceitar a diversidade são habilidades que todo ser social deve adquirir.
(tradução livre da autora)⁵⁸

O documento em questão apresenta o conjunto de princípios, normas, práticas institucionais que buscam “[...] regular as relações entre os membros da comunidade educativa[...]”⁵⁹, com ênfase na formação de alunos aptos a participarem ativamente na sociedade como cidadãos críticos e responsáveis (AIC, 2022). Quanto à participação, a abordagem adotada orienta-se no sentido de que esta deve ser compreendida de forma ampla, de modo que não basta “dar voz” aos alunos; é necessário proporcionar espaços efetivos de participação, capazes de promover o desenvolvimento da responsabilidade e da conduta autônoma.

No tocante aos objetivos delineados, evidenciam-se o respeito mútuo, a liberdade e o fortalecimento das relações interpessoais, a reflexão solidária, a flexibilidade na formalização de acordos, o estabelecimento de regras precisas para o cumprimento das atividades, a promoção de uma convivência democrática, a mediação orientada à prevenção e à resolução de conflitos, bem como o estímulo ao exercício do diálogo e à valorização das diferenças, entre outros aspectos correlatos.

O Acordo Institucional de Convivência ainda ressalta a consonância do seu teor com a Constituição Nacional e com a Constituição da Província (com os respectivos tratados internacionais incorporados), bem como com as diversas legislações - algumas abordadas nos capítulos anteriores -, dentre as quais: Constituição da Nação Argentina; Constituição Provincial (acordos e tratados nela incorporados); Lei Nacional de Educação nº 26.206; Lei Provincial de Educação nº 13.688; Lei nº 26.892, Promoção da Convivência; Lei nº 26.061, Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente; Lei nº 26.743/12, Identidade de Gênero; Lei nº 26.150, Educação Sexual Integral; Lei nº 14.744, Educação Sexual Integral; Lei Nacional de Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente nº 26.061/05; Lei nº 13.298/04, Promoção e Proteção dos Direitos da Criança; Lei nº 14.581, Centros

⁵⁸ Redação original: “En el marco de la construcción de una escuela inclusiva, con participación activa de todas y todos los miembros institucionales, garantizando la igualdad y la equidad, en donde todos y todas sean parte protagonistas y considerando la institución escolar parte de una comunidad en la que se encuentra inserta, al hablar de convivencia, de derechos y deberes, de normas que regulan la vida escolar, no podemos centrarnos netamente en una competencia de índole exclusivamente escolar, el aprender a convivir, respetando pautas, respetando normas, respetando diferencias, aceptando la diversidad, son competencias que todo ser social debe adquirir”.

⁵⁹ Texto original: “Los AIC es el conjunto de principios, normas, y prácticas institucionales tendientes a regular las relaciones entre los miembros de toda nuestra comunidad educativa y lograr así los objetivos institucionales.”.

Estudantis; Resolução do Regulamento Geral das Escolas Públicas nº 6.013/58; Decreto Provincial nº 2.299/11, Regulamento Geral para Instituições de Ensino; Acordos e Documentos sobre Educação Inclusiva; Resolução CFE nº 2-311-16, Promoção de Alunos com Deficiência (2016); RP Educação Inclusiva; RP nº 1.709, Educação Inclusiva; Comunicação Conjunta: Convivência Escolar; Comunicação Conjunta nº 02/17, Políticas de Cuidado Relativas ao Uso de Redes Sociais. Esse trecho evidencia os reflexos das Constituições e da legislação infraconstitucional sobre as práticas no contexto escolar, revelando a preocupação em assegurar consonância normativa e fundamento jurídico à proposta. Ademais, explicita o alinhamento com os capítulos anteriores, que trataram do direito à educação e das disposições relativas à mediação, ao demonstrar as correspondentes respostas legislativas conferidas a tais temáticas.

A elaboração do Acordo Institucional de Convivência foi conduzida por uma comissão de trabalho composta por estudantes designados como “mediadores” (eleitos por seus pares para integrar o projeto de mediação escolar), bem como por docentes e auxiliares. No que se refere às disposições dirigidas aos estudantes, foram estabelecidas, entre outras, as seguintes normas: (i) utilização de vestimenta adequada ao cotidiano escolar; (ii) observância do respeito mútuo; (iii) zelo pelos próprios pertences e pelos pertences alheios; (iv) compreensão de que as atividades escolares devem ocorrer em ambiente harmonioso; (v) respeito aos símbolos nacionais; (vi) abstenção do consumo de bebidas alcoólicas e do ato de fumar no espaço escolar; e (vii) preservação das produções acadêmicas. Quanto às atribuições conferidas ao corpo docente, destacam-se: (i) a promoção de um ambiente democrático e participativo; (ii) o incentivo à realização de atividades práticas; (iii) o estímulo ao respeito e à valorização do Acordo Institucional; e (iv) a participação nos projetos pedagógicos.

O AIC é um documento voltado à convivência (democrática e participativa) ainda prevê que “não tolera autoritarismo, maus-tratos de qualquer tipo ou abuso de poder”, e que na hipótese de atitudes contrárias à violência serão aplicadas sanções de forma gradual: (i) faltas leves: diálogo, redação de acordo com compromisso pessoal, tarefas reparatórias propostas pelo aluno; (ii) faltas moderadas: diálogo, tarefas preparatórias propostas pela instituição, reunião com a família; (iii) faltas graves: diálogo, reflexão, possibilidade de acordos, advertência escrita, tarefas preparatórias propostas pela instituição, plano especial orientado com assistência, mudança de turno com tutoria e orientação.

Dessa forma, o Acordo Institucional de Convivência configura-se não apenas como um instrumento normativo de organização da vida escolar, mas como um mecanismo

estruturante de uma cultura democrática, inclusiva e participativa, fundada na corresponsabilidade e na atuação ativa de todos os membros da comunidade educativa. Ao articular princípios, objetivos, fundamentos jurídicos e procedimentos, o documento reafirma a centralidade do diálogo, da escuta qualificada e da construção coletiva de regras, superando modelos verticalizados de gestão e consolidando práticas que reconhecem estudantes, docentes, auxiliares e famílias como sujeitos coprodutores da convivência. Evidencia-se, assim, o compromisso institucional com a promoção de ambientes escolares equitativos, pautados no respeito mútuo, na valorização das diferenças e no desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis à formação integral. Nesse sentido, o AIC expressa de forma concreta um projeto educativo orientado pela cooperação, pela autonomia e pelo exercício crítico e responsável da cidadania, reafirmando a convivência democrática como dimensão essencial à efetivação do direito à educação.

3.6 Projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos”

O projeto de mediação da escola secundária, objeto da presente dissertação, intitula-se “Mediar na escola... muito mais que resolver conflitos” e, em sua descrição, apresenta-se como uma experiência em mediação educativa, acordos institucionais de convivência e conselho institucional de convivência. Do referido projeto depreende-se que se trata de uma iniciativa orientada à integração de todos os membros da comunidade educativa em torno de um propósito comum, voltado ao cumprimento do acordo de convivência e à promoção de uma cultura escolar equitativa, sensível e inclusiva.

O projeto ressalta que as práticas de mediação geram condutas “pró-sociais”, que beneficiam uns e outros, cujas partes passam a manifestar respeito e cuidado consigo mesmo e com o próximo, generosidade, altruísmo, observância das normas, aceitação das diferenças, construção de um juízo crítico e entre outros aspectos. Observa-se ainda que o projeto está pautado no protagonismo dos estudantes, conforme dito no item anterior, de modo que a participação vá além da “voz”, mas com meios de ação e reflexão que gere “participação real”.

O projeto concentra sua atenção em algumas variáveis: (i) compreensão institucional; (ii) contrato pedagógico; (iii) elaboração de acordos; (iv) promoção de uma didática crítica; (v) segmentos da gestão; (vi) ambientação institucional; e (vii) influência do contexto familiar e social. O objetivo geral do projeto é, portanto, “mediar para a prevenção e resolução dos

conflitos na oferta pedagógica/didática e nas relações interpessoais da instituição” e os objetivos específicos são: recriar os acordos institucionais de convivência; promover o protagonismo dos alunos; delegar aos estudantes determinadas tarefas institucionais, possibilitando sugestões relacionadas às próprias potencialidades; melhorar os vínculos interpessoais, a comunicação e a circulação das informações; e formar equipes de trabalho, favorecendo o intercâmbio de propostas e a avaliação.

Observa-se, ainda, que o projeto faz menção ao arcabouço jurídico que fundamenta e legitima as ações desenvolvidas. Entre os dispositivos legais citados encontram-se a Resolução nº 62/1997 e a Lei Nacional de Educação nº 24.195/1993 (substituída pela Lei Nacional de Educação nº Lei 26.206/2006 mencionado nos capítulos anteriores), os quais oferecem suporte normativo às práticas implementadas e orientam a condução das iniciativas no âmbito institucional, e ressaltam que uma influência mais atual, pela Resolução 1709/09 (aprovada pela Direção Provincial de Educação Secundaria).

Constata-se, ainda, que a construção do projeto acompanha o próprio percurso histórico da instituição, uma vez que, a cada ano, o contrato de convivência é renovado por meio de reuniões envolvendo alunos, docentes e pais. Nesses encontros, discute-se a chamada “escola que queremos”, considerando-se, entre outros aspectos, a necessidade de um espaço de encontro reconhecido e respeitado por todos, no qual seja possível aprender e praticar o respeito, a convivência e as formas de atuação diante do descumprimento das normas, conforme já mencionado no tópico anterior.

O documento ainda apresenta uma espécie de “carta de boas-vindas”, destinada aos alunos mediadores, nos seguintes termos:

Aluno Mediador:

Esta é uma experiência na qual você poderá participar somente se concordar, se considerar que está disposto a aprender e respeitar o Código dos Mediadores.

Ela lhe proporcionará mais uma oportunidade em sua formação pessoal e nas relações com a sociedade à qual você pertence, seja na escola, na família, no trabalho, no tempo livre e na carreira que você escolher.

À medida que você ganhar experiência, sentirá a alegria de ser útil aos outros, trabalhando para promover a convivência entre as pessoas, e perceberá que estamos caminhando juntos em uma tarefa valiosa.

Direção

E.O.E.

Corpo Docente

Corpo de Preceptores

(tradução livre da autora)

Outro aspecto que chama a atenção no documento é um esquema/fluxograma que demonstra os espaços de capacitação/reflexão e acompanhamento, dentre os quais: a construção do perfil e eleição de mediadores, encontros com alunos em situação de risco socioeducativo e pedagógico, oficinas de treinamento de mediadores, a confecção do livro de queixas e atas-acordos, bem como o estudo de instrutivos e da bibliografia do projeto:

Figura 3 – Esquema “Espaços de Capacitação/Reflexão – Acompanhamento”



Fonte: Autoria do corpo diretivo da escola objeto do estudo
Projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos”

O documento também descreve, de maneira sistemática, o passo a passo a ser seguido pelo mediador, organizado em uma sequência de etapas, são elas: (i) conhecimento da queixa; (ii) reunião com as partes; (iii) leitura das regras; (iv) acordo verbal de aceitação das regras; (v) leitura do problema registrado no livro de queixas; (vi) relato das partes envolvidas, com exposição dos fatos; (vii) uso da paráfrase pelo mediador; (viii) esclarecimento das posições e interesses; (ix) geração de opções; (x) eleição das opções apresentadas e elaboração do acordo final.

Ademais, alguns aspectos relativos à mediação entre pares também merecem destaque. o mediador deve lembrar às partes que elas são as responsáveis por propor possíveis soluções ou eventuais reparações; o acordo celebrado não pode envolver terceiros e deve apresentar caráter simples e prático; caso não se alcance um consenso, o aluno mediador deve conduzir as partes à reflexão, valorizando o encontro e o momento vivenciado, encaminhando-as, então, para outra instância do projeto; os acordos podem ser temporários ou parciais, devendo ser redigidos de forma clara, com indicação de data, local e horário; cada uma das partes deve registrar, por escrito, o compromisso assumido para garantir o cumprimento do acordo.

Outro aspecto relevante são as chamadas “regras de medição(código)”, composto por apenas dez itens que orientam o processo, o qual passa a transcrever:

1. O mediador não resolverá o seu conflito; você deve resolvê-lo por si mesmo.
2. O mediador não tomará partido nem exercerá pressão (ele é neutro).
3. O que for discutido aqui é privado e não deve ser compartilhado com outras pessoas.
4. O mediador ajudará você a melhorar a comunicação com a outra parte e a esclarecer o conflito.
5. O mediador fará todo o possível para garantir que nenhuma das partes saia perdendo e que ambas se beneficiem.
6. O mediador ouvirá o que você tem a dizer e garantirá que a outra parte faça o mesmo.
7. Você terá tempo para falar, ouvir, fazer perguntas, permanecer em silêncio, esclarecer dúvidas, responder, refletir e chegar a um acordo.
8. Ao falar, você deve fazê-lo sem gritar ou ser ofensivo.
9. Você deve ouvir para ser ouvido e respeitar os outros para ser respeitado.
10. Você fará o seu melhor para chegar a um acordo, mesmo que seja apenas provisório.⁶⁰

Portanto, o projeto de mediação desenvolvido pela instituição apresenta elevado grau de institucionalização, evidenciando a sistematização de seu *modus operandi* e distinguindo-se pela permanência ao longo de quase três décadas. Sua continuidade demonstra não apenas a solidez da proposta, mas também o compromisso duradouro da comunidade educativa com práticas de convivência orientadas pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pela participação efetiva dos estudantes. O processo anual de renovação dos acordos de convivência, a definição clara das etapas procedimentais e o respaldo em dispositivos legais reforçam a maturidade e a consolidação do projeto no âmbito escolar, reafirmando sua importância como instrumento estruturante da vida institucional e das relações interpessoais que nela se desenvolvem.

⁶⁰ Redação original: 1. El mediador no solucionará tu conflicto, vos deberás hacerlo por tus propios medios.
 2. El mediador no tomará partido, ni presionará (es neutral).
 3. Lo que aquí se hable es privado, no debe contarse a otros.
 4. El mediador te ayudará a mejorar la comunicación con el otro y a aclarar el conflicto que tiene.
 5. El mediador hará lo posible para que ninguno de los dos pierdan y que ambas partes salgan ganando.
 6. El mediador escuchará lo que querés decir y hará que el otro también lo haga.
 7. Tendrás tiempo para hablar, escuchar, preguntar, callar, aclarar, responder, reflexionar y acordar.
 8. Al hablar deberás hacerlo sin gritar ni ofender.
 9. Deberás escuchar para ser escuchado, respetar para ser respetado.
 10. Pondrás todo tu esfuerzo para lograr un acuerdo aunque sea provisorio.

3.7 Entrevistas realizadas com gestores(as), professores(as) e estudantes

Conforme previamente combinado com a diretora, deveria chegar à escola às 10h da manhã, momento do intervalo entre as aulas, para facilitar o contato com os professores que já haviam ministrado e poderiam participar das entrevistas. Assim ocorreu. No primeiro dia, cheguei na escola por volta das 10h da manhã, apresentei-me à uma funcionária da limpeza como pesquisadora brasileira que estava ali para realizar uma pesquisa sobre mediação escolar e ela prontamente abriu o portão para mim e me dirigiu a sala da Diretora. Naquele momento, fui recebida pela diretora da escola e pela diretora coordenadora de educação da Subsecretaria de Educação de Tigre, ambas me deram as boas-vindas e esta última prontamente se dispôs a já participar da entrevista.

Após a primeira entrevista, com a coordenadora de educação da Subsecretaria de Educação de Tigre, a diretora começou a encaminhar os professores para participarem da entrevista e alguns dos membros do corpo diretivo da escola. No que diz respeito aos professores, respeitando-se as proporções de gênero citadas anteriormente, realizei entrevistas com 10 (dez) professores, dos quais 8 (oito) mulheres e 2 (dois) homens, bem como entrevistei os representantes do corpo diretivo: diretora, vice-diretora, preceptor, orientadora. Ademais, conforme também já citado, ainda foi entrevistada uma aluna (autorizada pelos pais) e um ex-aluno, maior de idade e capaz, que no último dia de entrevistas (20 de setembro de 2024) coincidentemente estava na escola e se dispôs a participar.

Esclareço que todas as entrevistas foram realizadas no mesmo ambiente: sala da diretora e da vice-diretora. Desde que cheguei à escola, a diretora - de forma muito generosa - montou para mim uma “estação de trabalho” com uma mesa duas cadeiras (uma para mim e uma para o entrevistado), com café, mate e água. Importante ressaltar que o local foi favorável, não havia barulho que comprometesse (ainda que os alunos pudessem estar no pátio), no máximo ocorria a rápida entrada de algum aluno(a) ou professor(a) para falar com a diretora, pois tratava-se de uma direção “portas abertas”, que valorizava a comunicação, inclusão e a participação.

Diante de cada um(a) dos(as) entrevistados(as) tive o cuidado de me apresentar, sempre como uma pesquisadora, explicar o motivo da entrevista, ressaltar que o nome do entrevistado não seria divulgado e pedi que assinassem o termo de consentimento, ou seja, as autorizações foram registradas de forma escrita. O objetivo dessa conversa inicial, foi tranquilizá-los, deixar claro que não seria uma avaliação pessoal ou da escola, deixando-os

mais livres para responder as perguntas. As entrevistas foram gravadas por meio de aplicativo de celular e durante as entrevistas também tomei nota de algumas informações.

As entrevistas semiestruturadas foram norteadas por perguntas relacionadas aos seguintes temas: (i) os conflitos escolares e os contextos socioculturais que permeiam a realidade educativa; (ii) concepções sobre mediação escolar e as opiniões sobre o Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação Escolar; (iii) a estrutura, a participação e o funcionamento do processo da mediação; (iv) os efeitos das práticas de mediação; (v) os desafios relacionados à mediação e ao trabalho docente institucional; (vi) relação entre mediação, direitos humanos e cultura de paz – que conforme mencionadas no início do presente capítulo, serão analisadas nos itens subsequentes como categorias.

4 CATEGORIAS ANALÍTICAS DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM A MEDIAÇÃO ESCOLAR

4.1 Categorias analíticas

Realizada uma breve análise sobre o perfil dos entrevistados, agora se passará à análise do conteúdo das entrevistas, para esse fim utiliza-se a “categorização” que pode ser definida como “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2011, p.145). Nesse ponto, será utilizado critério semântico (conforme o sentido das palavras) e léxico (emparelhamento dos sinônimos e sentidos próximos) (Bardin, 2011, p. 145). Importante ainda mencionar que uma categoria a ser ainda considerada é a adaptada ao material de análise escolhido, considerando as intenções da investigação (Bardin, 2011, p. 150).

No que diz respeito à análise das entrevistas, optou-se por realizar a chamada “análise descritiva”, na qual busca-se a classificação, conforme critérios de pertinência, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, em consonância ao que dispõe Isabel Guerra (2014). Nesse sentido, foi realizada análise por meio da “construção de tipologias por semelhança”, a qual “consiste em reagrupar por critérios de proximidade de conteúdo (os sujeitos, os fenômenos, as opiniões, etc.) em agrupamentos exclusivos” (Guerra, 2014, p. 79).

Importante ressaltar que a análise não será limitada à descrição das informações coletadas, mas também realizará eventuais comparações sobre as perspectivas, o caráter complementar dos dados obtidos, bem como o relacionamento dos temas com conceitos, contextos históricos e disposições legais. Em verdade, buscar-se-á, por meio da análise das entrevistas “[...] o sentido social que está subjacente à descrição dos fenômenos através quer da rearticulação das variáveis, quer da ligação aos fenômenos estruturais que conhece” (Guerra, 2014, p. 84).

Dessa forma, realizadas essas considerações, concluiu-se pela divisão nas seguintes categorias: (i) os conflitos escolares e os contextos socioculturais que permeiam a realidade educativa; (ii) concepções sobre mediação escolar e as opiniões sobre o Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação Escolar; (iii) a estrutura, a participação e o funcionamento do processo da mediação; (iv) os efeitos e impactos das práticas de mediação; (v) os desafios relacionados à mediação e ao trabalho docente institucional; (vi)

relação entre mediação, direitos humanos e cultura de paz – conforme serão analisadas nos itens subsequentes.

4.1.1 Conflitos escolares e contexto sociocultural

No referencial teórico da presente dissertação, momento em que me posiciono como pesquisadora, explico os conceitos que orientam a análise empreendida. No que diz respeito ao termo “conflitos escolares” utilizo como referência a conceituação de Chispino (2007), que compreende os conflitos escolares como aqueles que emergem das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade educativa, considerada em sentido amplo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não limita o fenômeno aos confrontos entre estudantes ou às tensões entre alunos e professores, mas que abrange, igualmente, situações que envolvem o corpo diretivo, as famílias e demais atores vinculados à comunidade escolar.

Partindo dessa perspectiva ampliada do conflito, indaguei-os(as) entrevistados(as) sobre a realidade conflitiva existente na instituição. Busquei compreender quais tipos de conflitos se manifestavam no cotidiano escolar e, adicionalmente, quais situações precederam a implementação do projeto de mediação.

Entre os aspectos mencionados pelos participantes acerca da dinâmica dos conflitos, chamou particular atenção a escassez de referências a episódios de violência física no interior da escola. Um dos integrantes do corpo diretivo relatou que, “quando cheguei na escola, não havia violência física diretamente” e acrescentou que, “desde que estou na instituição, e isso já há cinco anos, houve três situações de violência física, todas ocorridas fora da escola”⁶¹(corpo diretivo 1 – 17:48) e essa menção à ausência de violência física também foi relatada por outros entrevistados (corpo diretivo 4, professora 1, professora 4, professor 9). Os referidos depoimentos sugerem que, embora existam conflitos, eles não assumem predominantemente a forma de agressões físicas no espaço escolar.

Um dos membros do corpo diretivo mencionou que, na atualidade, os principais conflitos nas relações interpessoais que afligem a escola estão relacionados ao uso das redes sociais. Segundo ele, diversas situações têm origem nesse ambiente, envolvendo ameaças, discussões e disputas associadas a namorados(as), ex-namorados(as), fotos ou publicações

⁶¹ Redação original: “Cuando yo llegué acá, no había violencia física directamente. Desde que estoy en la escuela, ya hace cinco años, hubo tres peleas, pero todas fuera de la escuela. Ni siquiera acá dentro: fueron a la salida de Educación Física, que se dicta en outro organismo.” (corpo diretivo 1 - 17:48)

feitas pelos estudantes. Ao ser questionado sobre a forma de resolução dessas situações, o entrevistado afirmou que os estudantes costumam levar tais demandas para serem tratadas na escola, observando que “sempre vêm aqui porque sabem que vamos escutar” (corpo diretivo 1, – 16:38)⁶². Esse relato evidencia o reconhecimento, por parte dos alunos, da instituição como um espaço de acolhimento e diálogo.

No que diz respeito às formas de violência que ocorriam antes do projeto de mediação, muitos não puderam responder, uma vez que quando chegaram na escola o projeto já havia sido implementado (corpo diretivo 2, corpo diretivo 3, professora 2). Conforme os documentos mencionados no capítulo anterior, o projeto foi implementado na década de 1990, precisamente em 1996. Até mesmo a vice-diretora, que está na escola há 28 anos, quando chegou o projeto de mediação já estava implementado.

Ainda sobre as formas de violência que ocorriam antes do projeto de mediação, um dos entrevistados chega a relatar que no período anterior à implementação do projeto de mediação havia violência física entre pares, acompanhada de outras formas de descuido e deterioração, como a falta de cuidado com o prédio escolar, por exemplo, reclamações de colegas que escreviam nas mesas. Nesse contexto, a mediação, enquanto prática “centrada na palavra”, passou a funcionar como instrumento que permitiu aos alunos expressarem opiniões e, sobretudo, reforçarem o dever de cuidado com o patrimônio coletivo. As práticas de mediação, articuladas à inclusão e à participação estudantil, contribuíram gradualmente para a melhoria da convivência e das relações entre os alunos, configurando-se como um verdadeiro exercício de cidadania. Assim, os estudantes passaram a compreender o convívio comunitário, a reconhecer o outro e, principalmente, a perceber que suas ações impactam diretamente aqueles com quem compartilham o espaço escolar (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre).

Em que pese os pontos positivos supramencionados, cujos “resultados” aparecem nas narrativas de uma forma muito natural, como forma de relato da experiência, há outros pontos que também merecem um olhar atento. Isso porque, a escola se apresenta como uma espécie de microcosmo social, de modo que questões sociais que permeiam a sociedade refletem diretamente no contexto escolar e por isso refere-se que “não se trata de violência escolar, mas sim de violência social, que impacta a escola” (corpo diretivo 1 – 18:43)⁶³. Ressaltou ainda

⁶² Redação original: “Siempre vienen acá porque saben que los vamos a escuchar”(corpo diretivo 1 – 16:38)

⁶³ Redação original: “[...] no es violencia escolar, es violencia social, que impacta en la escuela” (corpo diretivo 1 – 18:43)

que, especialmente nos últimos cinco anos, verificou aumento da intolerância e da violência nas relações sociais de modo geral, de modo que muitos alunos vivenciam em seus próprios contextos familiares modelos de interação marcados pela ausência de diálogo e pelas práticas de violência, como exemplo, relatou um episódio em que duas mães de alunas envolveram-se em agressões físicas - com empurrões e golpes - fora da escola, enquanto as próprias estudantes jamais haviam estabelecido contato físico hostil. Segundo a entrevistada, as meninas compareciam à escola, participavam da mediação, assinavam a ata e resolviam a situação, mas as mães não respeitavam esse trabalho. Diante disso, afirmou ser difícil esperar que os alunos atuem de maneira diversa daquela que observam em casa, evidenciando a influência do ambiente familiar na forma como os conflitos se manifestam e são compreendidos no espaço escolar. (corpo diretivo 1).

Outro aspecto mencionado, igualmente relacionado às dinâmicas familiares que atravessam o contexto escolar, diz respeito à situação de determinadas famílias que não acompanham a rotina dos estudantes. O entrevistado relatou que, em alguns casos, os responsáveis não sabem onde os alunos estão, se se alimentaram ou mesmo se retornaram para casa, uma vez que muitos vivem com avós que assumem a responsabilidade por um número elevado de netos (por vezes, mais de dez). Diante dessa ausência de acompanhamento familiar, os estudantes acabam recorrendo à escola como espaço de acolhimento, buscando nela uma referência de cuidado e escuta que nem sempre encontram em seus ambientes domésticos (corpo diretivo 1).

Ainda assim, apesar dos desafios associados ao contexto social que incide diretamente sobre a escola, um dos integrantes do corpo diretivo destacou uma comparação feita por um professor que também exerce a função de diretor em outra instituição. Segundo o relato, esse docente afirma que, “quando dá aulas lá, os estudantes falam diferente”, não estão acostumados a utilizar a palavra para resolver conflitos, em razão de se tratar de outro contexto e de outro bairro, marcado por problemas relacionados a drogas e violências. Ao contrastar essa realidade com aquela da escola objeto deste estudo, o professor conclui que, “quando vem para cá, parece um outro mundo”⁶⁴ (corpo diretivo 1 - 1:03:09). Tal observação evidencia que, embora existam conflitos e condicionantes sociais relevantes, o contexto específico desta escola apresenta características distintas quando comparado a outros territórios educativos vivenciados pelos próprios profissionais.

⁶⁴ Redação original: “Porque es otro barrio, otro contexto, con problemas de drogas, violencia... Y viene acá y le parece otro mundo.” (corpo diretivo 1 - 1:03:09)

É justamente em razão dessas divergências entre o contexto familiar, a comunidade e a realidade vivida pelos estudantes que um dos entrevistados afirmou ser “muita ambição querer dizer ‘isso deve ser assim’” (corpo diretivo 4 – 31:28). Com essa observação, o participante sinaliza a complexidade que permeia as relações escolares e a impossibilidade de estabelecer expectativas homogêneas em todas as escolas, sendo necessárias as adaptações aos contextos em que essas instituições estão inseridas. (corpo diretivo 4).

Em síntese, as narrativas evidenciam que os conflitos escolares, compreendidos em uma perspectiva ampliada, assumem formas diversas na instituição, raramente envolvendo violência física, mas manifestando-se sobretudo por meio das redes sociais e de tensões associadas aos contextos familiares e comunitários. Os depoimentos ressaltam que a mediação contribuiu para reorganizar essas interações, promovendo diálogo, cuidado e corresponsabilidade entre os estudantes. Ao mesmo tempo, revelam que a escola está profundamente atravessada por problemáticas sociais mais amplas, o que impõe limites e desafios à sua atuação. Assim, compreender os conflitos nessa instituição requer considerar a complexidade do contexto sociocultural que a envolve e reconhecer as especificidades que marcam sua dinâmica cotidiana.

4.1.2 Concepções sobre mediação escolar

Os capítulos anteriores apresentam conceitos de mediação escolar a partir das concepções de autores, dentre os quais, destacam-se a abordagem realizada no Programa Nacional de Mediação Escolar da Argentina “[...] processo de abordagem cooperativa para resolução de conflitos, implementada no âmbito educativo com diferentes modalidades e envolvendo diversos atores da comunidade educativa” ⁶⁵ (García Costoya, 2004c, p. 29), bem como o viés potencial transformativo da mediação, também citado no programa e ressaltado na visão de Robert A. Baruch Bush e Joseph P. Folger que evidenciam que o êxito da mediação não deve ser considerado apenas na realização de um acordo, mas na potencialidade de promover a reavaliação e reconhecimento dos envolvidos (2006).

Houve entrevistados que realizaram uma conceituação relativamente simplória sobre mediação afirmando que estaria associada à resolução pontual de conflitos entre um adulto e um aluno ou no caso da mediação entre pares (corpo diretivo 2 e professora 5). Há outros que,

⁶⁵ Redação original: La mediación, como proceso de abordaje cooperativo para la resolución de conflictos, se ha implementado en el ámbito educativo con diferentes modalidades e involucrando a diversos actores de la comunidad educativa. (Argentina, 2004c, p. 29).

também de forma sintética, afirmam que a mediação é “[...] resolver conflitos em definitivo”⁶⁶ (corpo diretivo 4 – 02:10). Essas visões conduzem a uma ideia de que mediação seria uma ferramenta que se limita à solução do conflito, mais próxima ao modelo da escola de Harvard, no qual a apresenta foco na resolução dos problemas ou na “satisfação” dos envolvidos (García Costoya, 2004b).

Um ponto que chamou a atenção nas entrevistas é a compreensão de que a mediação é, antes de tudo, como uma prática dialógica, fundada no uso da palavra como instrumento de intervenção, acolhimento e transformação das relações. Há entrevistados do corpo diretivo que ressaltam que a mediação constitui uma forma de prevenir que conflitos pequenos se tornem maiores, por meio do diálogo (escuta de ambas as partes para que exponham sua versão), ou até mesmo para evitar que surjam conflitos mais graves ou maiores:

[...] A mediação é um recurso fantástico que permite resolver um pequeno problema antes que ele se torne um grande problema.
Por meio do diálogo, as crianças demonstram uma incrível capacidade de encontrar soluções.
Trata-se de reunir as partes, permitindo que cada uma apresente seu ponto de vista, com um mediador neutro ouvindo.
Elas chegam às suas próprias conclusões.
(corpo diretivo 1 – 13:25)

[...] poder intervir para evitar que conflitos graves ou maiores se agravem.”
(professor 2 – 02:40)⁶⁷ (tradução livre da autora)

Entre as concepções identificadas, destaca-se a manifestação de uma integrante do corpo diretivo que compreende a mediação como um processo que deve ser “problematizado e acompanhado”. Isso porque, ainda que os profissionais da escola atuem na formação dos estudantes mediadores, não consideram adequado “soltar a mão” desses jovens durante o manejo dos conflitos. Nesse ponto, compreende que os profissionais da instituição atuam como “mediadores da mediação”, realizando o “acompanhamento” ou “monitoramento” das interações, a fim de supervisionar e resguardar o adequado desenvolvimento das práticas. (corpo diretivo 3)

⁶⁶ Redação original: “Bueno... justamente, es tratar de resolver conflictos, en definitiva.”(corpo diretivo 4 - 02:10)

⁶⁷ Texto original: [...] La mediación es un recurso fantástico que permite abordar un pequeño problema antes de que se convierta en uno grande.

A través del diálogo, los chicos son súper resolutivos.

Es eso: juntar a las partes, que cada uno exponga su versión, con un mediador neutral que escucha.

Entre ellos mismos van sacando conclusiones.

(corpo diretivo 1 —13:25)

[...] poder intervenir para no llegar a conflictos graves o mayores.” (professora 2 —02:40)

Ainda no conjunto das concepções apresentadas, um dos entrevistados afirmou que a mediação se relaciona a um exercício de alteridade. Segundo ele, as práticas mediadoras possibilitam que cada participante se coloque no lugar do outro e compreenda, de forma recíproca, a condição daquele com quem interage (corpo ciretivo 4). A partir desse entendimento, observa-se que a mediação envolve o desenvolvimento de determinados comportamentos, entre os quais se destaca esse movimento de reconhecimento mútuo, bem como o respeito e a disposição para o diálogo.

Nesse ponto, de modo bastante sintético, outro entrevistado define a mediação como uma forma de intervenção que se realiza sempre por meio da palavra (professora 1). Essa concepção enfatiza o caráter discursivo do processo mediador e a centralidade do diálogo como instrumento para abordar situações de conflito. Trata-se, portanto, de uma concepção que associa a mediação não apenas à resolução de impasses, mas à promoção de processos interacionais mais sensíveis e dialógicos.

Importante mencionar que, nos capítulos anteriores, ao abordarmos o direito à educação e as disposições relacionadas à mediação, um dos termos que era muito mencionado era o viés inclusivo e participativo. Inclusive, um dos entrevistados, ao definir mediação, descreveu-a como “um projeto de inclusão e de contribuição estudantil no projeto educativo” (professora 3). Nessa mesma perspectiva, o discurso do ex-aluno demonstra que a mediação se configura como um mecanismo que amplia os espaços de escuta e participação dos estudantes, possibilitando a inserção dos alunos nos processos de tomada de decisão e na dinâmica institucional da escola:

Eu diria que, como mencionei, é principalmente um mecanismo que permite aos alunos interagir não apenas com os administradores, não sei se "igual" é a palavra certa, porque não se trata exatamente de uma relação individual, mas também ter voz ao responder e participar do funcionamento da escola. Isso lhes dá uma maneira de abordar injustiças que presenciam ou coisas de que não gostam. Por exemplo, houve casos de professores que não eram bons professores, e foi possível conversar com eles ou mediar a situação graças à mediação em sala de aula e à participação dos orientadores. Isso está sempre disponível. É um bom sistema para corrigir qualquer coisa que possa estar fora do controle da administração ou das normas gerais da sala de aula.⁶⁸ (ex-aluno – 06:33)

⁶⁸ Redação original: “que, como te digo, más que nada es un aparato que le permite al alumno poder tratar no solamente a los directivos, no sé si como un igual es la palabra, porque no es exactamente una relación uno a uno, pero sí tener un poco de voz a la hora de responder y participar en cómo funciona el colegio. Le da una forma de arreglar las injusticias que ve o las cosas que no le gustan. Por ejemplo, ha habido casos de profesores que no son buenos profesores, y se ha podido hablar o mediar con ellos gracias a la mediación dentro del salón y a la participación de profesores de gabinete. Siempre está eso. Es un buen sistema a la hora de corregir cualquier cosa que se pueda escapar de dirección o de la política general dentro del salón.” (ex-aluno 06:33)

Tais concepções evidenciam não apenas o viés participativo que permeia o modelo adotado - marcado pelo protagonismo estudantil próprio da mediação entre pares -, mas também a função da mediação como mecanismo que amplia a participação dos alunos no desenvolvimento do projeto educativo da instituição.

A menção realizada na entrevista sobre o exercício de alteridade, atrai uma reflexão sobre o termo, uma vez que os “processos educativos se dão na relação, na presença, de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal de uns e de outros dos implicados e envolvidos no processo” (Carbonari, 2007, p. 183).

Além disso, outra perspectiva que chamou a atenção diz respeito à abordagem que relacionou a mediação escolar ao fortalecimento do reconhecimento de direitos e deveres no cotidiano educativo. Um dos entrevistados comentou que as crianças (em geral) recebem uma educação centrada na perspectiva dos adultos, em alguns aspectos influenciada por narrativas de desinformação (como no que diz respeito à violações de direitos sexuais), e afirma que a mediação, dentro desse viés do diálogo, atua como um instrumento que facilita o reconhecimento de direitos e obrigações, bem como a convivência pautada no respeito, na valorização das diferenças e na não violência (professora 5). Trata-se de uma concepção que insere a mediação em um horizonte formativo orientado por valores democráticos e humanizantes, reforçando sua função pedagógica no interior da instituição.

Há menção ainda no sentido de que as práticas de mediação contribuem para “internalizar la categoría de sujeto de derecho” (professora 3 - 13:18)⁶⁹, os professores situam a mediação em um campo de significado que integra cidadania e a convivência. A abordagem realizada, embora cite o termo “sujeito de direito”, não parece realizar uma relação com o que Paulo César Carbonari sobre os “sujeitos de direito”, que possuem a “diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos”, cujo conceito trabalha um viés aprofundado da emancipação desses sujeitos (Carbonari, 2007, p. 177)

Dessa forma, as concepções de mediação apresentadas revelam uma sintonia, mas ao mesmo tempo contemplam perspectivas que perpassam: (i) a prevenção de novos conflitos;

⁶⁹ Redação original: “Bueno, por un lado al estudiante como internalizar la categoría de sujeto de derecho y también sujeto de de responsabilidad, ¿no? Social.” (professora 3) [13:18]

(ii) o trabalho realizado com os conflitos existentes para que não se tornem mais graves; (iii) o fomento ao diálogo, “através da palavra”; (iv) a participação e a inclusão no contexto escolar; (v) o fortalecimento da educação sobre direitos (quicá sobre direitos humanos); (vi) a formação com base em valores democráticos e humanizantes; (vii) incentivo às políticas de não violência; (viii) o respeito ao outro, o exercício de alteridade e a convivência pautada nos ideais pluralistas. Assim, a mediação aparece nas entrevistas como um dispositivo integrador, capaz de articular práticas pedagógicas, relações humanas e valores democráticos, constituindo-se como eixo estruturante da cultura institucional da escola e garantindo coerência com sua história, seu projeto educativo e sua identidade comunitária. Além disso, a mediação ultrapassa a dimensão meramente técnica de resolução de conflitos, constituindo-se como instrumento formativo que contribui para a construção de sujeitos autônomos e socialmente responsáveis.

Ademais, as entrevistas ainda revelam que a mediação não deve ser vista apenas como método institucional, mas como prática orientada pelo reconhecimento de cada estudante como sujeito de direitos, bem como instrumento em prol da participação, da escuta e do respeito às diferenças reflete um compromisso com princípios democráticos e com a formação cidadã, alinhando-se às perspectivas teóricas que entendem a mediação como ferramenta de democratização das relações sociais na escola.

4.1.3. Estrutura, funcionamento e processos da mediação e a relação com o Programa Nacional de Mediação Escolar e com o Sistema Integral de Mediação

O projeto de mediação escolar desenvolvido na instituição, denominado “Mediação na Escola... muito mais que resolver conflitos” (Mediar em la escuela... mucho más que resolver conflictos), é amplamente reconhecido por toda a comunidade educativa. Conforme já mencionado nos capítulos anteriores, as famílias têm ciência dessas práticas por meio dos acordos institucionais de convivência (AIC), enquanto os professores são informados sobre o programa mediante documentos e comunicados formais. Nesse modelo, cada curso ou sala de aula conta com seus próprios estudantes mediadores, responsáveis, por auxiliar na resolução de conflitos. (professor 10)

Importante ressaltar que as práticas de mediação desenvolvidas no âmbito escolar não constituem uma política uniforme, aplicável a todas as instituições, mesmo quando consideradas apenas as escolas do município de Tigre. Segundo esse docente, “neste

município, é a única escola que trabalha dessa maneira”⁷⁰(professor 10 - 26:54), indicando o caráter singular do projeto e sua implementação específica no contexto da escola objeto deste estudo.

O projeto de mediação desta escola foi elaborado com base no Programa Nacional de Mediação Escolar, incorporando, contudo, as adaptações necessárias à realidade da comunidade local, tal como previsto na normativa do próprio programa, de modo que após a sua elaboração, o projeto foi apresentado às autoridades competentes e aprovado. (professor 10).

Importa ressaltar que chamou a atenção o desconhecimento, tanto por parte do corpo diretivo quanto da maioria dos professores entrevistados, acerca do Programa Nacional de Mediação Escolar e do Sistema Integral de Mediação Escolar. Ao longo das entrevistas, foi recorrente a menção de que tais disposições não eram conhecidas, evidenciando uma lacuna entre a existência dos marcos normativos e o conhecimento efetivo desses instrumentos pelos atores escolares (corpo diretivo 1, corpo diretivo 2, corpo diretivo 3, professora 1, professora 5, professora 6, professora 7, professor 10). Alguns entrevistados chegaram a afirmar que conheciam o Sistema Integral de Mediação apenas de maneira superficial, destacando que a organização interna dependia de cada estabelecimento escolar (corpo diretivo 4, professora 4, professora 8).

O discurso que mais aprofundou a compreensão sobre o Sistema Integral de Mediação e o Programa Nacional de Mediação Escolar foi apresentada pela diretora coordenadora da Subsecretaria de Educação de Tigre. Ao ser questionada sobre esses programas, afirmou que são implementados nas escolas e avaliados de forma positiva, ainda que reconheça a existência de dificuldades. Destacou que tais iniciativas visam possibilitar que os estudantes intervenham por meio da palavra, expressem sua opinião e contribuam para a melhoria das relações. Em relação ao Sistema Integral de Mediação, explicou que ele é considerado “integral” porque não se limita ao enfrentamento ou ao combate à violência, mas compreende a pessoa em sua formação relacional e na convivência com os outros. Assim, trata-se de um sistema que busca preparar o estudante para intervir e vincular-se à comunidade escolar de maneira ampla (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre).

⁷⁰ Redação original: “[...] en este municipio, es la única escuela que trabaja de esta manera” (professor 10 – 26:54)

Em contraponto à essa fala mais institucionalizada que também acaba por citar os reflexos positivos, outro trecho que chamou atenção diz respeito à narrativa de uma das entrevistadas que, ao ser questionada sobre o Sistema Integral de Mediação de forma geral, destacou “a precariedade que tem com respeito à difusão e o potencial que deveria desenvolver-se, porque tem todo potencial, na medida em que diante do aumento da situação de conflito, me parece que deveria ter ou desenvolver o protagonismo”⁷¹ (professora 3 – 57:10) (tradução livre da autora). Sua observação evidencia uma percepção crítica acerca da limitada divulgação do sistema e, simultaneamente, aponta para a compreensão de que, diante do crescimento dos conflitos, essa política pública deveria assumir maior centralidade e protagonismo no contexto escolar.

Em termos práticos, o funcionamento da mediação nesta escola tem início com a eleição anual dos estudantes mediadores, processo que permite a renovação das equipes em cada turma. Quando há novos mediadores, realiza-se uma capacitação conduzida pela equipe de orientação, na qual são trabalhados os passos da mediação, o perfil desejado do mediador e as técnicas pertinentes. Entre essas técnicas, destacam-se a paráfrase, o “*role-playing*” e outras estratégias voltadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a condução das sessões (corpo diretivo 3).

No cotidiano, quando surge um conflito em sala de aula, os estudantes podem procurar diretamente o mediador, e, em algumas situações, são os próprios professores que solicitam a intervenção. Conforme analisado nos capítulos anteriores, os mediadores devem registrar as versões apresentadas por ambas as partes nessa primeira entrevista e avaliar: (i) a conveniência de realizar a mediação; (ii) se a situação se enquadra em uma das hipóteses em que não cabe mediação; (iii) se o caso é “mediável”, mas as partes estão demasiadamente agitadas, compreende-se ser mais adequado aguardar, adiando a intervenção para o dia posterior, se necessário (corpo diretivo 3).

Cada turma possui um livro destinado ao registro das entrevistas, atas e acordos realizados no âmbito da mediação. Após a entrevista inicial, cabe aos mediadores realizar os registros correspondentes nesses livros e, havendo a celebração de um acordo, redigir sua versão final, realizam a leitura em voz alta e, caso todos concordem com o teor, ocorre a assinatura dos envolvidos (corpo diretivo 3, professor 9; professor 10). Os mediadores

⁷¹ Redação original: “En general, mi opinión, repito, es el... la precariedad que tiene con respecto a la difusión y el potencial que debería desarrollarse, porque lo tiene todo el potencial, en la medida en que ante el aumento de la situación de conflicto, me parece que debería como desarrollarse más o tomar más protagonismo” (professora 3 – 57:10)

também acompanham o cumprimento do acordo, estabelecendo prazos quando necessário. Caso o acordo seja cumprido, considera-se a situação resolvida; contudo, se os conflitos retornam ou se o acordo é descumprido, a questão passa a ser encaminhada para outra instância, como a equipe de orientação escolar ou intervém o Conselho Institucional de Convivência⁷² (corpo diretivo 3). É importante mencionar que, em geral, o teor dos acordos firmados envolve alguma forma de reparação pelo dano causado ou a realização de tarefas específicas e já houve casos em que foi designado um trabalho de pesquisa, mas dependerá da natureza da situação analisada (corpo diretivo 3).

No que diz respeito às técnicas utilizadas no processo de mediação, os entrevistados destacaram principalmente a negociação, a comunicação não violenta, a escuta ativa, a chuva de ideias- “brainstorming” - e a paráfrase (corpo diretivo 3, professora 1, professora 2, professora 6)⁷³. Tais estratégias orientam a condução das sessões e estruturam a intervenção dos mediadores diante dos conflitos apresentados (corpo diretivo 3).

De modo paralelo à realização das sessões de mediação, os adultos (professores e membros do corpo diretivo) desempenham apenas a função de acompanhar o desenvolvimento das práticas, conforme mencionado por uma das entrevistadas. No âmbito do acompanhamento, ainda destacou que foram designados “professores-referência”⁷⁴ para cada sala, o que estabelece uma relação mais próxima com os estudantes, de modo que, em razão dessa proximidade, há situações em que esses próprios professores solicitam a intervenção dos mediadores diante de determinados conflitos. (corpo diretivo 3).

Em síntese, o projeto “Mediação na Escola... muito mais que resolver conflitos” apresenta-se como uma experiência singular de institucionalização da mediação, ancorada em marcos normativos mais amplos, porém adaptada às especificidades da comunidade escolar em que se insere. Isso porque, ao mesmo tempo em que se estrutura a partir do Programa Nacional de Mediação Escolar e do Sistema Integral de Mediação, evidencia-se um paradoxo

⁷² “Este conselho é formado por professores, preceptores, alunos, corpo diretivo e orientadores” e atua nas situações em que não é possível o uso da mediação (tradução livre da autora) (corpo diretivo 1 – 23:42 – 24:09).

⁷³ (i) negociação (“[...] pauta de negociação se constrói a partir da identificação de interesses (manifestos e ocultos), necessidades e valores trazidos durante os relatos” – Almeida, 2014, p.48); (ii) comunicação não violenta (definida como “[...]boa comunicação, e como inspiração a sociabilidade\compaixão básica que orienta a vida humana\social para sua realização e satisfação – Pelizzoli, 2012, p. 45); (iii) a escuta ativa (compreender o que está dizendo e sentindo, compreender pelo viés de quem fala); (iv) realizar as perguntas (aclarar pontos, obter informações, etc.); (v) o “brainstorming” (a partir do qual se busca estimular a criatividade para promover uma busca conjunta e cooperativa de soluções) (vi) a paráfrase (técnica para reformular o conteúdo da mensagem expondo as principais ideias); (García Costoya, 2004b).

⁷⁴ Conforme se extrai das entrevistas, são professores “referência”, que exercem um papel semelhante ao que temos no Brasil como “professores conselheiros”, responsáveis pela turma, que por vezes auxiliam nos encaminhamentos e no acompanhamento das mediações (professora 8- 01:02:53)

ante ao desconhecimento dos profissionais sobre tais disposições, o que revela fragilidades na difusão das disposições. No plano operacional, o projeto se concretiza por meio da eleição e formação de estudantes mediadores, do uso de técnicas específicas, do registro sistemático das entrevistas e acordos, bem como pela atuação articulada com professores-referência, equipe de orientação e Conselho Institucional de Convivência (CIC). Esse conjunto de elementos indica um modelo de mediação que combina formalização e prática cotidiana, ao mesmo tempo em que evidencia tensões e desafios para a consolidação de uma cultura de mediação alinhada às diretrizes oficiais.

4.1.4 Efeitos e impactos da mediação na convivência escolar

A categoria referente aos efeitos e impactos da mediação na convivência escolar revelou uma colheita de que demonstra o caráter amplamente positivo do projeto para a dinâmica da escola. Contudo, os entrevistados (em geral) apresentaram respostas pontuais, por isso compiladas ou referidas de forma conjunta para evitar repetição, conforme verá a seguir.

Em uma das entrevistas com membros do corpo diretivo, ao ser questionada sobre os resultados das práticas de mediação, a entrevistada afirmou que, em uma escala de 1 a 10, atribuiria nota 10 ao projeto, reconhecendo que, embora sempre haja aspectos passíveis de aprimoramento, a mediação funciona de maneira claramente positiva na escola (nesse mesmo sentido, outros entrevistados se posicionaram assim: corpo diretivo 1, corpo diretivo 4, professora 1, professora 2, professora 7). Relatou, ainda, que trimestralmente são enviadas aos inspetores informações sobre conflitos, situações de violência física, ameaças e outros episódios relevantes. Ao comunicar que, no último período, havia ocorrido apenas um conflito em todo o ano, a inspetora reagiu com espanto “No puede ser!”:

Em números: de 0 a 10, nota 10. Claro que há espaço para melhorias, mas a mediação em si funciona muito bem.

Temos que relatar todas as situações de conflito trimestralmente: violência física, ameaças, etc.

Se relatarmos duas ou três por trimestre, já é bastante.

Minha inspetora foi substituída recentemente. Quando fui falar com ela, perguntou: “Quantas situações de conflito vocês tiveram?”. Eu respondi: “Uma no ano todo”. E ela retrucou: “Não pode ser!”. “Pode sim”, eu disse, “tivemos apenas uma” (corpo diretivo 1 - 39:45) (tradução livre da autora)⁷⁵

⁷⁵ Redação original: En números: del 1 al 10, un 10. Con sus cosas para mejorar, claro, pero la mediación en sí funciona de manera excelente.

Tenemos que informar trimestralmente todas las situaciones de conflicto: violencia física, amenazas, etc. Nosotros, si reportamos dos o tres por trimestre, es mucho.

Segundo a entrevistada do corpo diretivo, nas reuniões realizadas com diretores de outras instituições são frequentemente relatadas situações de violência grave, episódios de autolesão e brigas recorrentes - uma realidade que contrasta de forma significativa com o cotidiano da escola objeto deste estudo (corpo diretivo 1). Essa comparação evidencia o impacto positivo das práticas de mediação na construção de um ambiente escolar mais tranquilo e seguro.

Os entrevistados também ressaltaram que, anteriormente, despendia-se uma quantidade significativa de tempo na resolução de conflitos, o que gerava sobrecarga e dispersão de esforços. Atualmente, afirmam que esse tempo passou a ser direcionado a outras iniciativas pedagógicas e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes à escola. Como exemplificado por uma das entrevistadas:

Antes, muito tempo era desperdiçado resolvendo conflitos; hoje, esse espaço e tempo são usados para refletir sobre as coisas, para melhorar e para fomentar um senso de pertencimento à escola. Por exemplo, estamos estudando a possibilidade de criar um mural com os alunos que realmente se interessam, e temos vários que são apaixonados por arte. (professor 9 - 51:49)⁷⁶

Na visão de um dos entrevistados, o projeto de mediação não se limita à resolução de conflitos, mas exerce um papel formativo mais amplo, ao ensinar os estudantes a se comunicar e a expressar, por meio da palavra, aquilo que pensam e sentem, conforme relatou:

É muito positivo porque não só permite que os conflitos sejam resolvidos, como também ensina as crianças a resolvê-los. Ensina-as a [...] ouvir; as crianças aprendem a argumentar, a colocar em palavras o que estão passando, o que é muito difícil na adolescência: expressar o que está acontecendo, sentir algo, pensar algo e, especialmente em uma situação de raiva, frustração ou desagrado, ser capaz de colocar isso em palavras. E elas colocam tudo isso em prática; é praticado por meio da mediação escolar. (professor 10 - 37:05)⁷⁷

Hace poco cambiaron a mi inspectora. Cuando fui a verla, me dijo: “¿Cuántas situaciones de conflicto tuviste?” Le dije: “Una en todo el año”. Y me respondió: “No puede ser”. “Sí puede —le dije—, tuvimos una sola.” (corpo diretivo 1 - 39:45)

⁷⁶ Redação original: “antes se perdía mucho tiempo resolviendo conflicto; hoy ese espacio y ese tiempo se utiliza para, para pensar cosas, para mejorar y, y fomentar la pertenencia en la escuela. Por ejemplo, ahora estamos viendo de, de, de hacer un mural con los chicos que, que se copen, y tenemos varios que les gusta mucho el arte.” (professor 9- 51:49)

⁷⁷ Redação original: “Es muy positivo porque no solamente permite resolver los conflictos, sino que además les enseña a los chicos a resolver los conflictos. Les enseña a los chicos a”

[...] escuchar; los chicos aprenden a argumentar, a poner en palabras lo que les está pasando, que hay mucha dificultad en la adolescencia en relación a eso: a que te esté pasando algo, sentir algo, pensar algo, y sobre todo en una situación de bronca o de enojo o de disgusto, poder ponerlo en palabras.

Y todo eso lo ponen en práctica, se practica a través de la mediación escolar. (professor 10 - 37:05)

Evidente que a mediação escolar, ao avançar para esse papel formativo mais amplo, afasta-se do modelo de educação bancária (Freire, 2013b), uma vez que promove o desenvolvimento de habilidades e se insere no em um paradigma educacional que reconhece a escola como espaço de formação integral dos sujeitos. A experiência com a mediação escolar aproxima-se de concepções que reafirmam a escola como lugar de formação amplo, a exemplo do que Jaqueline Moll, Edna Alves Pereira da Silva, Ilda Renata da Silva Agliardi abordam como garantia de uma “educação integral”:

A garantia de uma educação integral vai além da extensão da jornada de estudos dos educandos/estudantes, independentemente da etapa ou modalidade na qual se encontram, relacionando-se, sobretudo, a construção de oportunidades para o pleno desenvolvimento, mediado por um conjunto de situações de aprendizagens no campo dos conhecimentos científicos, sociais, culturais, intelectuais, emocionais, estéticos, ético-políticos, entre outros.

[...]

Nessa direção, os conhecimentos não se limitam a uma lista de conteúdos, mas abrangem os saberes que permeiam a escola, a comunidade local, incluindo pais e parcerias com atores sociais vivos dos territórios em que as escolas estão situadas.

[...]

Também é um processo de formação para a vida, para a cidadania, como a própria Constituição de 1988 garante. A função da escola não acaba na escola pois está a serviço da sociedade, fazendo-se política no sentido da compreensão da realidade e na sua transformação.

(MOLL; DA SILVA; AGLIARDI, 2024, p. 46-47)

Ou seja, a mediação escolar revela-se não apenas como um instrumento de gestão de conflitos, mas como uma prática pedagógica que contribui para a formação integral dos sujeitos ao articular competências comunicacionais, emocionais e ético-políticas, reafirmando a escola como espaço de construção de cidadania e transformação social.

A estudante entrevistada também destacou resultados expressivos atribuídos ao projeto, afirmando que “as famílias aprendem, e (*sic*) os alunos aprendem a usar a linguagem. Quando surgem conflitos, eles não recorrem mais à violência, mas usam as palavras. Esse é realmente o objetivo” (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre - 12:45)⁷⁸. Nesse sentido, os efeitos da mediação ultrapassam o espaço escolar, alcançando as dinâmicas familiares e promovendo o uso do diálogo como recurso prioritário para enfrentar situações de conflito. Em outras palavras, os efeitos da mediação não se limitam aos sujeitos diretamente

⁷⁸ Redação original “Los resultados son buenos. Las familias aprenden, los alumnos aprenden a usar la palabra. Cuando plantean conflictos, ya no lo hacen violentamente, sino usando la palabra. Ese realmente es el fin.”. (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre - 12:45).

envolvidos nos conflitos (atores), mas se projeta em uma perspectiva coletiva, alcançando a comunidade escolar como um todo (professores, diretores, alunos, pais, funcionários da escola, etc.), haja vista a melhora significativa no ambiente escolar.

Alguns entrevistados definem a mediação como uma ferramenta, ressaltando que “depende de como a use”⁷⁹(corpo diretivo 4 – 31:11), a partir dessa compreensão, observa-se como alguns resultados: (i) a empatia; (ii) a melhora na convivência entre os estudantes; (iii) o diálogo de forma construtiva; (iv) a construção de um cidadão; (v) a mediação é vista como “complemento” ao modelo tradicional de escola; (vi) fortalecimento da perspectiva de grupo; (vii) o êxito na resolução dos conflitos; (viii) a redução da violência física e dos conflitos; (ix) o aumento do diálogo; desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais fundamentais ao convívio escolar (corpo diretivo 4, corpo diretivo 4, professora 1, professora 3, professora 4, professor 10)

Dessa forma, a análise das narrativas evidencia que os efeitos e impactos da mediação na convivência escolar são amplos, consistentes e reconhecidos pelos entrevistados. Conforme os relatos, os impactos vão além da redução da violência física: a mediação promove o desenvolvimento de habilidades comunicativas e socioemocionais, ensinando os estudantes a ouvir, argumentar, nomear emoções e recorrer à palavra em vez da violência. Ademais, os entrevistados associam à mediação resultados como o aumento da empatia, a melhora da convivência, o fortalecimento da perspectiva de grupo, o êxito na resolução das demandas e a consolidação de práticas de diálogo construtivo. Em síntese, foi demonstrado que a mediação, entendida como ferramenta, tem produzido impactos expressivos no clima escolar, consolidando-se como eixo estruturante da convivência e da formação cidadã no contexto analisado.

4.1.5 Desafios da implementação da mediação escolar e desafios da prática docente

A discussão sobre os desafios da implementação das práticas de mediação, quando apresentada aos entrevistados, revelou respostas que extrapolaram a análise estrita do funcionamento dessa política no contexto escolar. Muitos participantes, ao refletirem sobre a mediação, acabaram por abordar também dificuldades inerentes à própria prática docente, evidenciando a imbricação entre esses dois planos. Por essa razão, embora este tópico tivesse inicialmente o propósito de examinar apenas os desafios relacionados à mediação, opta-se

⁷⁹ Redação original: “Depende como la utilices” (corpo diretivo 4 – 31:11).

aqui por contemplar igualmente os obstáculos mencionados pelos profissionais no exercício cotidiano da docência, tal como emergiram das narrativas colhidas nas entrevistas.

Ao indagar uma das professoras entrevistadas sobre os desafios de implementar a mediação nas escolas, ela relatou que trabalha em outras instituições e que a comparação, entre as instituições é “assustadora”, já que nessa outra escola a convivência é marcada pela falta de respeito entre os pares e pela ausência das famílias no acompanhamento dos estudantes. Acrescentou que, naquela escola, os próprios adultos agem como se não percebessem as formas de violência presentes no cotidiano escolar (professora 6).

Para além dessas dificuldades, a entrevistada apontou outro obstáculo relevante à implementação de projetos como o de mediação: o tempo e as múltiplas demandas que recaem sobre os adultos (corpo diretivo, orientadores e professores) que, como mencionado em tópicos anteriores, exercem também funções de acompanhamento das práticas mediadoras. Segundo a entrevistada, muitos docentes atuam em diferentes escolas, o que os mantém constantemente “correndo”, assim, além da rotina intensa e das inúmeras exigências do trabalho docente, precisam ainda dedicar-se ao acompanhamento das mediações, o que torna o processo mais complexo e oneroso (professora 6).

O efetivo compromisso das partes em solucionar a demanda apresentada também foi apontado como desafio enfrentado. Isso porque, nem sempre os envolvidos demonstram disposição genuína para construir um acordo, o que dificulta o avanço do processo mediador e limita seus resultados (professora 7). Além disso, outro entrevistado destacou a importância do compromisso e ressaltou a dificuldade de assegurar a continuidade dessas práticas ao longo do tempo, diante da mudança de pessoas, do corpo diretivo. Sua observação evidencia que a permanência da mediação depende não apenas da existência de um projeto formal, mas também da manutenção do engajamento institucional e dos sujeitos envolvidos (professor 9). Nesse ponto, chama a atenção as práticas nessa escola que foi objeto do estudo, haja vista que o início remonta à 1996.

Ainda sobre os desafios enfrentados pela escola, um dos membros do corpo diretivo aprofundou a abordagem e destacou “temos vários” e ressaltou como o mais importante “o desprestígio social da educação, sobretudo da educação pública” (corpo diretivo 1 - 01:30)⁸⁰.

⁸⁰ Redação original: “Tenemos varios. Ponele que lo más importante es el desprestigio social de la educación, sobre todo la educación pública. Hay una falta de confianza de las familias en el trabajo cotidiano de la escuela. Eso es un desafío constante: no solo trabajamos con los chicos, también trabajamos con las familias”(corpo diretivo 1 - 01:30).

O profissional relatou que a instituição enfrenta dificuldades decorrentes da falta de confiança das famílias no trabalho cotidiano da escola, bem como do crescente questionamento às decisões e posturas adotadas pela equipe escolar, afirmando que “eles questionam tudo”⁸¹ (corpo diretivo 1 - 01:58). Diante desse cenário, explicou que foi necessário iniciar um processo de esclarecimento sobre os limites e responsabilidades de cada parte, diferenciando aquilo que compete à escola daquilo que é atribuição das famílias, considerando que nem tudo pode ou deve ser resolvido pela instituição (corpo diretivo 1).

Outro desafio destacado por esse membro do corpo diretivo refere-se à evasão escolar e ao déficit apresentado por alguns estudantes em determinadas disciplinas. Segundo relatou, há alunos que acumulam pendências em várias matérias, o que exigiu da escola a implementação de um trabalho específico conduzido pela equipe de orientação escolar, voltado a convocar esses estudantes e incentivá-los a permanecer na instituição. Essa iniciativa busca não apenas evitar o abandono, mas também fortalecer o vínculo dos alunos com o processo educativo, diante das dificuldades identificadas (corpo diretivo 2).

Um dos entrevistados também introduziu uma reflexão relevante ao apontar como desafio as questões vinculadas ao contexto familiar dos estudantes. Segundo afirmou, o ideal seria “formar pais” (corpo diretivo 4 - 27:42)⁸², uma vez que as dinâmicas familiares nas quais cada estudante está inserido, bem como as tensões e fragilidades decorrentes desse meio impactam de modo significativo no ambiente escolar e nos esforços institucionais voltados à convivência.

Ademais, um dos entrevistados também mencionou como desafio a ausência de formação docente, atribuindo como medida necessária a formação dos docentes no tema, já que o Programa de Mediação da escola, objeto do estudo, silencia sobre esse ponto (corpo diretivo 3). Uma das entrevistadas, chega a mencionar que realizou uma formação por iniciativa própria, e afirmou:

[...] Fiz um curso de formação. Ajudou-me muito. Estava interessado, fiz durante um ano e meio, três ou quatro trimestres, na UTN. Fizemos muitos cenários de conflito que tínhamos de resolver entre nós. Foi muito interessante, gostei muito. (professor 2) [03:09]⁸³

⁸¹ Redação original: “Sí —mucha demanda y cuestionamientos irrisorios, sin sentido, por cualquier cosa. Cuestionan la escuela en general, cuestionan todo.” (corpo diretivo 1 - 01:58)

⁸² Redação original: “Sería lo ideal, lo más lindo, para que los conflictos que tienen los chicos sean mínimos. Depende del contexto familiar”. (corpo diretivo 4 - 27:42)

⁸³ Redação original: [...] Yo hice una capacitación. A mí la verdad me ayudó muchísimo. Me interesó, hice un año y medio, tres o cuatro trimestres, en la UTN. Hacíamos muchas situaciones de conflicto donde teníamos que resolverlas entre nosotros. Estaba muy interesante, me gustó mucho. (professora 2) [03:09]

Além dessas questões já colocadas, um outro relato também chamou a minha atenção: “o desafio da empatia”. Um dos entrevistados relatou que, ao participar de uma reunião destinada a definir o desafio institucional para o ano de 2024, estabeleceu-se como foco central a “empatia”. Segundo afirmou, disse aos colegas:

Teremos que colocar muita empatia em nosso trabalho. Muita empatia pelas crianças, muita empatia pelos pais, muita empatia entre nós, porque, bem, esta crise econômica que estamos vivenciando afeta a todos nós. Sim, seja você um profissional, um operário, um engenheiro, todos são afetados (professor 9 - 23:43)⁸⁴.

Ainda no âmbito da dimensão relacional da empatia, um dos entrevistados do grupo de professores destacou que se vive um período em que a capacidade de escuta e a capacidade de empatia não se encontram em seus melhores momentos, seja dentro ou fora da escola. Segundo relatou, observa-se um aumento da intolerância e da ira, associado também às tensões derivadas da situação econômica e da realidade política. Diante desse cenário, para o entrevistado a proposta de mediação apresenta-se como um movimento “na contramão do que está se passando no mundo”:

Não sei se é um fenômeno exclusivo da Argentina ou global, mas estamos vivendo em uma época em que a capacidade de ouvir e a empatia não estão exatamente no seu auge, digamos assim.

Imagino que, fora desta escola — incluindo esta escola, mas também fora dela — o problema que uma ideia ou proposta como esta pode encontrar é que as pessoas estão completamente desvairadas.

Há muita intolerância, muita raiva reprimida que possivelmente, provavelmente, decorre da situação econômica e da realidade política que estamos vivendo.

[...]

Portanto, esta proposta — pelo que vejo — é vista como algo que vai contra a corrente do que está acontecendo no mundo, imagino. (professor 10 - 38:25)⁸⁵

⁸⁴ Redação original: Eh, nosotros cuando planteamos en esta escuela y en la otra - porque son escuelas de la misma comunidad -, eh, el desafío de este año... yo les decía: “Vamos a tener que ponerle mucha empatía al trabajo.” Mucha empatía a los pibes, mucha empatía a los padres, mucha empatía entre nosotros, porque, eh, esta crisis económica que tenemos nos atraviesa a todos. Pues sí, seas profesional, seas un obrero, seas un ingeniero, pues todos están atravesados.”(professor 9- 23:43)

⁸⁵ Redação original: No sé si es únicamente en Argentina o forma parte de todo el mundo, pero estamos viviendo en una época en la cual la capacidad de escucha y la capacidad de empatía no están en su mejor momento, digamos.

Yo me imagino que, fuera de esta escuela —incluida esta escuela, pero también fuera de esta escuela—, el problema que una idea o una propuesta como esta puede llegar a encontrar es que la gente está absolutamente demente.

Hay mucha intolerancia, hay mucha ira contenida que posiblemente, probablemente, provenga de la situación económica y de la realidad política que nos toca vivir.

[...]

Outro desafio relevante que foi apontado diz respeito à limitação do alcance de programas de mediação, já que as práticas não ocorrem em todas as escolas (ainda que consideradas apenas as escolas de Tigre ou de Buenos Aires). Segundo relataram, esse tipo de iniciativa “deveria estar presente em mais escolas”⁸⁶, pois, embora exista um programa nacional, cada instituição decide o que adotar (Corpo Diretivo 3 - 38:59). Ressaltaram que nem todas implementam práticas de mediação e que, nesse cenário, a escola objeto do estudo se diferencia, uma vez que o programa constitui parte central de seu projeto educativo institucional.

É importante mencionar que, o desafio da manutenção do projeto também se verifica na escola objeto do estudo. Uma das entrevistadas afirmou que, durante determinado período, a mediação funcionava de maneira extremamente eficaz, em suas palavras, “tudo era mediação, mediação, mediação”⁸⁷ (professora 6 – 34:00). Contudo, informou que, em razão de mudanças na direção da escola, as práticas deixaram de ocorrer com a mesma frequência, gerando um intervalo de menor utilização do projeto. Apesar disso, observou que houve um retorno significativo das ações de mediação, indicando um movimento de retomada e fortalecimento dessas práticas no contexto institucional (professora 6).

Os entrevistados também reafirmaram que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos professores, é possível conviver na escola com uma certa harmonia entre o corpo diretivo, a equipe de orientação, os docentes e os estudantes (professora 3). Nesse sentido, alguns professores destacaram o papel fundamental exercido pela diretora da escola, descrevendo-a como uma pessoa atenta, presente e capaz de acompanhar de perto as dinâmicas escolares. Ressaltaram que, além desse acompanhamento, a diretora estabelece limites quando necessário, contribuindo para que a convivência entre os diferentes atores da comunidade escolar se desenvolva de forma harmoniosa (professora 6). Esse reconhecimento indica que, mesmo diante das tensões institucionais e das dificuldades cotidianas, há uma percepção de cooperação e equilíbrio nas relações internas, o que contribui para sustentar o trabalho pedagógico e as práticas de mediação desenvolvidas na instituição.

Além dos desafios já apresentados, destaca-se ainda a influência do contexto político na implementação e continuidade de políticas públicas, como é o caso da mediação escolar na

Entonces, esta propuesta —me veo— como porque va a contramano de lo que está pasando en el mundo, me imagino yo. (professor 10 - 38:25)

⁸⁶ Redação original: “Pero sí: es un programa que debería estar en más escuelas.” (corpo diretivo 3 - 38:59).

⁸⁷ Redação original: “Todo era mediación, mediación, mediación.” -(professora 6 - 34:00)

Argentina no cenário contemporâneo. Embora os entrevistados não tenham identificado, até o momento da pesquisa, mudanças significativas decorrentes da ascensão do governo nacional de Javier Milei, tal percepção foi, em grande medida, associada à dinâmica federativa do país, na qual a Província de Buenos Aires (sob a gestão de Axel Kicillof) mantém diretrizes políticas distintas daquelas adotadas no âmbito nacional, por essa razão entendem que a política educacional ainda se mantém estável (corpo diretivo 4, professora 1, professora 6). Essa aparente continuidade não afasta a necessidade de uma análise mais ampla acerca dos possíveis impactos de mudanças no cenário político nacional sobre políticas educacionais e programas. Nesse ponto, um dos professores entrevistados enfatizou o contraponto entre o projeto, entre as práticas de mediação, e alguns governos que emergem mundialmente:

Imagino que, fora desta escola, incluindo esta escola, mas também fora dela, o problema que uma ideia ou proposta como esta poderia encontrar é que as pessoas estão completamente loucas.

Há muita intolerância, muita raiva reprimida que possivelmente, provavelmente, decorre da situação econômica e da realidade política em que vivemos.

Especialmente quando, nas esferas do poder e na mídia, a empatia, a tolerância, a paciência e a harmonia não são praticadas, mas sim o oposto.

Então, esta proposta, eu a vejo, vai contra a corrente do que está acontecendo no mundo, imagino.

Com líderes políticos como Milei, Bolsonaro, Donald Trump, Macron ou Le Pen... propostas que colocam empatia, diálogo, escuta e fraternidade na mesa estão de certa forma deturpadas no momento.⁸⁸

(professor 10 - 38:512-39:25)

Portanto, as narrativas revelam que os desafios da implementação da mediação escolar estão profundamente associados às dificuldades cotidianas da prática docente, por exemplo, a sobrecarga de trabalho dos profissionais, o acúmulo de funções, a falta de tempo, a necessidade de acompanhar as mediações e a ausência de formação dos docentes tornam tudo mais complexo. Os entrevistados também destacam o contexto social marcado por intolerância, tensões econômicas e perda da capacidade de escuta e empatia, o que torna a

⁸⁸ Redação original: “Yo me imagino que, fuera de esta escuela —incluida esta escuela, pero también fuera de esta escuela—, el problema que una idea o una propuesta como esta puede llegar a encontrar es que la gente está absolutamente demente.

Hay mucha intolerancia, hay mucha ira contenida que posiblemente, probablemente, provenga de la situación económica y de la realidad política que nos toca vivir.

Sobre todo cuando, desde las esferas de poder y desde los medios de comunicación, la empatía, la tolerancia, la paciencia, la armonía no se practican, sino más bien todo lo contrario.

Entonces, esta propuesta —me veo— como porque va a contramano de lo que está pasando en el mundo, me imagino yo.

Con líderes políticos como Milei, como Bolsonaro tuvieron ustedes hace un tiempo, como Donald Trump, como Macron o Le Pen... propuestas que pongan sobre la mesa la empatía, el diálogo, la escucha, la fraternidad, están medio bastardeadas en este momento.”

mediação uma iniciativa que “segue na contramão” do que se observa no mundo atual. Apesar desses desafios, há reconhecimento de que a escola mantém um ambiente de relativa harmonia, favorecido pelo trabalho atento da direção e pela cooperação entre docentes, equipe de orientação e estudantes. Assim, o conjunto das falas evidencia que consolidar práticas de mediação requer compromisso, continuidade e engajamento coletivo em meio a um cenário institucional e social adverso.

4.1.6 Direitos Humanos e Cultura de Paz

Para discutir a relação entre o projeto de mediação desenvolvido pela escola e os direitos humanos e a cultura de paz, torna-se necessário retomar brevemente dois conceitos centrais que orientam a análise. O primeiro refere-se aos direitos humanos que são reflexo dos processos de lutas dos seres humanos para obter os bens necessários à vida para que possam viver com dignidade em termos materiais e imateriais, por essa razão, os direitos humanos “não devem ser confundidos com os direitos positivados a nível nacional ou internacional” (tradução livre da autora) (Flores, 2008, p. 23). Em outras palavras, se “constituem da afirmação da luta do ser humano por ter seus desejos e necessidades satisfeitos nos contextos da vida em que se encontram”⁸⁹ (tradução livre da autora) (Flores, 2008, p. 14).

Nesse sentido, José Geraldo de Sousa Júnior propõe que os direitos humanos “se erigem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade” (2021, p. 93).

Cumpramos ressaltar que, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos representa “um marco que se articula com a implementação da educação em direitos humanos nos principais vértices da prática pedagógica, ou seja, no currículo, nas metodologias de ensino e na formação de professores e profissionais da educação” (Sousa; Zardo; 2021, p. 379). Ademais, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos apresenta-se como “instrumento” para as metodologias de ensino que se pautam na formação de sujeitos de direitos (Sousa; Zardo; 2021), que conforme Carbonari, pauta-se (i) na efetivação da subjetividade; (ii) na subjetividade de forma progressiva, sem retrocessos (Carbonari, 2007).

⁸⁹ Redação original: “constituyen la afirmación de la lucha del ser humano por ver cumplimentados sus deseos y necesidades en los contextos vitales en que está situado” (FLORES, 2008, p. 14)

O segundo diz respeito à cultura de paz, compreendida como “[...] conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que inspiram uma forma construtiva e criativa de se relacionar uns com os outros para alcançar - a partir de uma visão holística e imperfeita de paz - a harmonia consigo mesmo, com os outros e com a natureza” (tradução livre da autora) (Rayo, 2008, p.317). A paz, portanto, deve ser compreendida em uma visão ampliada, como “prática cultural que precisa ser aprendida, cultivada” (Gorczewski, Tauchen, 2008, p. 72) e um “processo dinâmico - não uma referência estática e imóvel - que exige a participação da cidadania em sua concepção” (Jares, 2002, p. 131). Esses referenciais constituem o pano de fundo que permite examinar de que modo o projeto de mediação escolar se articula a práticas formativas comprometidas com a valorização do outro, a gestão construtiva dos conflitos e a construção de ambientes educativos mais justos e cooperativos.

Uma narrativa particularmente significativa foi apresentada por um membro do corpo diretivo ao descrever a sensação experimentada quando os estudantes chegam a um acordo no âmbito da mediação: “eu respiro, sei que realmente entenderam porque validam a mediação” (corpo diretivo 1). Embora seja uma fala que evidencie a percepção sobre o êxito da mediação (ante a referência ao acordo) a fala evidencia a percepção de que o êxito da mediação não se limita à resolução imediata do conflito, mas envolve a internalização do processo e o reconhecimento, pelos próprios estudantes, de sua legitimidade.

A entrevistada, anteriormente mencionada, ainda complementa afirmando que, no contexto atual, a autoridade não se impõe automaticamente - como ocorria quando prevalecia um modelo baseado na obediência hierárquica e na figura incontestável do diretor ou da polícia -, mas precisa ser construída (corpo diretivo 1). Nesse sentido, a mediação é compreendida como prática que contribui para uma forma de autoridade dialógica e coletiva.

No que diz respeito à cultura de paz, uma entrevistada, ao ser questionada sobre se a mediação fomenta e fortalece a cultura de paz, respondeu de maneira categórica que “Completamente! Quanto mais estratégias de resolução de conflitos tivermos, mais apostamos em uma cultura menos violenta” (corpo diretivo 3 - 33:21)⁹⁰. Nesse contexto, ainda a indago sobre a possível relação entre mediação e os estudos em direitos humanos, e a resposta foi: “Isso poderia acontecer. Não estamos trabalhando especificamente; estamos mais centrados no conflito e nos passos. Mas sim, se pode relacionar, seria desejável” (*corpo*

⁹⁰ Redação original: “Completamente. Cuantas más estrategias de resolución de conflicto tenemos, más apostamos a una cultura menos violenta.” (corpo diretivo 3 - 33:21)⁹⁰

diretivo 3 - 35:45)⁹¹ e ainda acrescenta: “nós, os profissionais aqui presentes, educamos para a paz e os valores”⁹² (corpo diretivo 3 - 37:46). Ou seja, há o reconhecimento de que a mediação possui pontos de contato com a temática dos direitos humanos e que tal aproximação seria pertinente e potencialmente enriquecedora para o trabalho desenvolvido na escola.

Ainda sobre cultura de paz, outra entrevistada do corpo diretivo, igualmente confirmou essa relação entre cultura de paz e mediação, de forma sintética, afirmou: “se estou em paz comigo mesma, vou estar com o resto” (corpo diretivo 4 - 36:23)⁹³. Sua resposta evidencia a compreensão de que a cultura de paz implica um processo que se inicia no próprio sujeito e se estende às relações que estabelece com os demais, perspectiva que se alinha ao caráter formativo atribuído à mediação no contexto escolar.

Cumprе mencionar que um dos entrevistados, ao ser questionado sobre a relação com os direitos humanos, realizou uma abordagem diferente das já mencionadas, ao ressaltar que a mediação desempenha um papel de inclusão, formação política cidadã e conscientização dos estudantes acerca do caráter político do ato de educar: “diretamente, porque eu já disse, isso contribui para a inclusão, para a educação político-cívica, para a conscientização dos estudantes e para o ato de educar como um ato político direto” (professora 3 - 01:05:59)⁹⁴. Além disso, ainda ressaltou que a mediação se vincula à cultura de paz ao favorecer a construção de um bem comum, estimulando os alunos a pensar no outro e, simultaneamente, a reconhecer-se como parte desse outro (professora 3) e fomenta a melhora na convivência escolar (diretora coordenadora da Secretaria de Educação de Tigre). Nesse viés, entende que o tema da paz constitui elemento fundamental a ser trabalhado no contexto escolar, na medida em que contribui para formar sujeitos capazes de conviver, dialogar e reconhecer a interdependência que estrutura a vida coletiva.

Outra perspectiva identificada nas entrevistas relaciona a mediação aos direitos humanos diz respeito às interações escolares. Segundo esse entrevistado, a mediação cria condições para o diálogo e para a construção de acordos “sem que nada fique de fora”, reforçando uma lógica de reconhecimento e consideração mútua. Ao comentar a relação entre

⁹¹ Redação original: “Podría darse. No lo estamos trabajando específicamente, estamos más centrados en el conflicto y los pasos. Pero sí, se puede relacionar. Sería deseable” (corpo diretivo 3 - 35:45)

⁹² Redação original: “Los profesionales que estamos acá educamos en paz y valores”.(corpo diretivo 3 - 37:46)

⁹³ Redação original: “Sí, total. Si estoy en paz conmigo mismo, voy a estar con el resto”.(corpo diretivo 4 - 36:23)

⁹⁴ Redação original: “Directa, porque te lo dije, contribuye a la inclusión, a la formación política ciudadana y a la concientización del estudiante y al acto del educar como un acto político directo”. (professora 3 - 01:05:59)

mediação e cultura de paz, o mesmo participante afirmou tratar-se de uma vinculação “muito acertada”, novamente enfatizando o respeito como eixo estruturante. Em suas palavras, “tratamos de ensinar que tem que falar e respeitar. Oxalá saiam da escola sabendo resolver conflitos sem violência física nem verbal” (professora 4 - 21:07)⁹⁵. A narrativa evidencia a compreensão de que a mediação contribui para formar estudantes capazes de gerir conflitos de maneira não violenta, integrando princípios fundamentais tanto dos direitos humanos quanto da cultura de paz.

Nessa mesma lógica do respeito, um dos entrevistados do grupo dos professores ressaltou:

Acredito que a mediação nos ajuda a criar um ambiente de trabalho harmonioso, onde as crianças são respeitadas, onde entendem o que significa respeito pelos outros, que eu preciso ser respeitada, que eu preciso respeitar os outros; essa harmonia é maravilhosa para entender que uma criança não deve se sentir desconfortável, ser intimidada, maltratada ou não querer vir para a aula porque não se sente confortável naquele ambiente. (professora 6 - 21:02)⁹⁶

No âmbito das discussões sobre a paz e a cultura de paz, uma das entrevistadas do grupo de professores relatou uma experiência que considerou particularmente significativa. Segundo ela, há alguns anos comemorou-se “o Dia da Paz”, ou algo semelhante (não recordava exatamente a denominação), ocasião em que os alunos prepararam balões, organizaram tortas, adquiriam garrafas de gás hélio e produziram mensagens para compor a atividade. Em determinada edição, a celebração ocorreu na praça, onde se abraçaram e soltaram os balões, momento que a entrevistada descreveu como “lindo”. Seu relato evidencia a existência de práticas simbólicas e comunitárias que, ainda que não estejam diretamente vinculadas ao projeto de mediação, reiteram a importância atribuída à promoção da paz no contexto escolar (professora 7).

Ademais, chamou atenção a resposta de um estudante, ex-aluno da instituição, cuja reflexão evidenciou uma compreensão mais aprofundada acerca da relação entre mediação e paz. Segundo o entrevistado, a mediação não apenas estabelece um vínculo estreito com a

⁹⁵ Redação original: “Tratamos de enseñar que tienen que hablar y respetar. Ojalá se vayan de la escuela sabiendo resolver conflictos sin violencia física ni verbal”. (professora 4 - 21:07)

⁹⁶ Redação original: “Creo que la mediación acompaña a que tengamos un ambiente o un lugar de trabajo armonioso, donde los chicos sean respetados, donde entiendan qué es el respeto por el otro, que tengo que ser respetado, que tengo que respetar; que la armonía es maravillosa para poder entender que un chico no puede estar sintiéndose incómodo, que le hacen *bullying*, que lo maltratan, o que no quiere venir a clase porque no está cómodo en ese ambiente” (professora 6 - 21:02).

promoção da paz, mas também oferece uma oportunidade para satisfazer as necessidades das partes envolvidas no conflito, possibilitando resoluções que evitem o recurso da violência. Em sua percepção, a mediação contribui para uma “maior humanização do outro”, ao promover interações que permitem reconhecer a alteridade e construir soluções que preservam a dignidade de todos os participantes:

A palavra “mediar” é bela porque não é unilateral: não se trata de um lado conseguir tudo o que quer e o outro não. Não se trata de resolver ou consertar as coisas. Acredito que muitos dos problemas que temos em relação à paz surgiram da tentativa de resolver problemas complexos e solucioná-los todos de uma vez.

Acredito que um mundo com mediadores estará mais bem preparado para mediar entre lados em conflito e dar-lhes uma oportunidade para que, embora nem todos fiquem satisfeitos, pelo menos terminem com menos vontade de usar a violência contra o outro. Maior compreensão cultural, que é o que se faz necessário; maior humanização do outro, que também se alcança por meio disso: conversar com o outro, ouvir, estar ciente dos problemas que o preocupam, ajuda a ver até mesmo pessoas de quem não gostamos como seres humanos, que é o que todos nós somos.” (ex-aluno - 23:20)⁹⁷

Nesse viés, a relação entre mediação e cultura de paz, reiterada pelos entrevistados, ultrapassa e compreensão da mediação como ferramenta para intervir nos conflitos, mas como uma ferramenta voltada à promoção da participação dos atores da comunidade escolar e com uma finalidade em si mesma (ao instaurar dinâmicas relacionais pautadas no diálogo, no reconhecimento do outro e no respeito mútuo). As práticas de mediação *per se* revelam-se como elemento constitutivo e estruturante da cultura de paz no ambiente escolar.

Dessa forma, as narrativas analisadas evidenciam que o projeto de mediação desenvolvido pela escola estabelece múltiplas conexões com os princípios dos direitos humanos e com a promoção de uma cultura de paz, ainda que nem sempre de modo explícito ou sistematizado. As narativas destacam que a mediação favorece práticas de diálogo, respeito e reconhecimento mútuo, construção coletiva de autoridade, de inclusão, de formação política cidadã e de humanização do outro, permitindo que os estudantes experimentem formas de convivência baseadas na corresponsabilidade e na dignidade, elementos centrais para a

⁹⁷ Redação original: “La palabra “mediar” es hermosa porque no es unilateral: no es que un lado recibe todo lo que quiere y el otro no. No es resolver ni arreglar. Siento que muchos de los problemas que tenemos referentes a la paz se dieron por tratar de resolver problemas complejos y arreglarlos de golpe.

Creo que un mundo de mediadores está más preparado para mediar entre lados discordantes y dar una oportunidad de que, si bien no todos terminen satisfechos, por lo menos terminen con menos ganas de ejercer violencia contra el otro. Un mayor entendimiento cultural, que es lo que hace falta; una mayor humanización del otro, que también se logra con esto: hablar con el otro, escuchar, ser consciente de los problemas que le conciernen, te ayuda a ver incluso a personas que tal vez no te agradan como seres humanos, que es lo que somos todos.” (ex-aluno - 23:20)

construção de relações democráticas e para a formação de subjetividades capazes de gerir conflitos sem recorrer à violência. Logo, a mediação se configura como instrumento capaz de articular, no cotidiano escolar, os fundamentos éticos dos direitos humanos e as disposições atitudinais próprias de uma cultura de paz.

4.2 Registros escritos das sessões de mediação: análise dos cadernos utilizados pelos mediadores

Realizada a análise das categorias temáticas no item anterior, a qual permitiu a compreensão da mediação escolar de uma forma ampliada, observa-se que um ponto recorrentemente é a menção aos registros dos acordos. Nesse sentido, no presente tópico serão abordados os “Cadernos de Mediação”, nos quais os mediadores registram os resultados obtidos e são, portanto, uma importante fonte documental para compreender a operacionalização cotidiana da prática mediadora na escola e evidenciam a sistematização do procedimento.

Dessa forma, o presente item dedica-se à análise, ainda que de maneira introdutória, de alguns dos registros escritos que me foram disponibilizados. No total, foram fornecidos três cadernos: (i) “Cuaderno de Mediación Ciclo Superior T.M.”; (ii) “Cuaderno de Mediación Ciclo Superior T.T.”; e (iii) “Cuaderno de Mediación Ciclo Básico T.M.”.

O “Cuaderno de Mediación Ciclo Superior T.M.” parecia ser um “arquivo recente, uma vez que continha apenas dois registros, ambos realizados no mês anterior ao trabalho de campo. O primeiro referia-se a um conflito motivado pela retirada de uma jaqueta, situação que resultou em um acordo, no qual o grupo de alunos envolvido se comprometia a devolver o objeto, a respeitar a convivência e a evitar confrontos futuros, registrando que “o ocorrido não voltará a acontecer”. O segundo registro dizia respeito a um episódio envolvendo agressões físicas entre alunas fora da escola, na ocasião celebraram um acordo e declararam o compromisso de não dar continuidade ao conflito e de manter uma postura de respeito tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Em ambos os casos, os acordos foram formalizados por meio da assinatura das partes envolvidas, evidenciando a estrutura procedimental adotada pelos mediadores.

O “Cuaderno de Mediación Ciclo Superior T.T.” apresentava seis registros datados entre outubro de 2023 e agosto de 2024. O primeiro referia-se a uma situação em que estudantes se agrediram verbalmente, zombando do sobrenome e de características físicas de

colegas, como resolução, comprometeram-se a manter uma convivência respeitosa, sem insultos. O segundo registro tratava de um conflito ocorrido durante a aula de matemática, ocasião em que as estudantes se comprometeram a não faltar com o respeito, seja presencialmente ou em ambientes virtuais. O terceiro também dizia respeito a uma situação de conflito ocorrida em sala de aula, na qual as envolvidas assumiram o compromisso de tratar-se de forma respeitosa e conviver de maneira adequada no espaço escolar. A quarta situação igualmente envolvia zombarias relacionadas aos nomes dos estudantes, em cujo acordo afirmaram que não fariam mais provocações ou comentários desrespeitosos, tendo as partes pedido desculpas pelo ocorrido. Ainda nessa quarta mediação, ficou registrado, ainda, que as partes respeitavam a instância de mediação e que, em caso de reincidência, outras medidas poderiam ser adotadas com base no acordo institucional de convivência. O quinto registro consistia, na verdade, em um relatório de entrevista preliminar, no qual uma estudante relatou que outras haviam enviado mensagem a uma ex-aluna afirmando que iriam “pegá-la na saída da Educação Física”. Consta do registro que a direção da escola trataria a situação conforme o acordo institucional de convivência, adotando as medidas correspondentes à transgressão.

Por fim, o sexto registro descrevia uma discussão ocorrida entre estudantes durante os ensaios para uma apresentação prevista para julho. Um aspecto que chamou atenção foi a diferença entre as percepções das partes acerca do conflito; uma delas, inclusive, declarou não ter percebido que a situação assumiria tamanha relevância. Como medidas resultantes da mediação, comprometeram-se a: (i) comunicar-se de forma assertiva, dialogando pacificamente com as pessoas envolvidas, a fim de evitar qualquer forma de violência física ou verbal; e (ii) manter-se dispostas e receptivas, propondo inclusive a realização conjunta de uma aula que explicitasse a colaboração entre as partes.

O “Cuaderno de Mediación Ciclo Básico T.M.” foi, entre os documentos analisados, aquele que apresentou o maior número de experiências registradas, contabilizando-se, em uma verificação preliminar, mais de trinta acordos. Esses registros abrangem o período compreendido entre janeiro de 2023 e setembro de 2024 e refletem a frequência com que os conflitos são tratados por meio da mediação no ciclo básico. Para evitar que a leitura deste tópico se torne excessivamente cansativa ou repetitiva, opta-se por organizar as experiências em itens, de modo a facilitar a descrição, ainda que de forma sintética, dos diferentes tipos de conflitos e acordos ali registrados.

As situações registradas no “Cuaderno de Mediación Ciclo Básico T.M.” envolveram, de modo geral, conflitos de baixa e média intensidade, concentrados principalmente em

episódios de violência verbal e em disputas relacionadas a objetos pessoais de outros estudantes. Entre os acordos celebrados, destacam-se: (i) casos de subtração de pertences, nos quais os estudantes se comprometeram a não tomar objetos que não lhes pertencem e a comunicar situações semelhantes aos professores; (ii) agressões verbais, com compromissos de respeito mútuo, de evitar proximidade física em sala e, em caso de persistência, de informar a direção; (iii) episódios que envolveram a orientação explícita para que os estudantes não se “socassem” mutuamente; (iv) conflitos derivados da ruptura de amizades por motivo de insultos, em que, diante da recusa de uma das partes em aceitar o pedido de desculpas, a mediação foi suspensa, embora pudesse ser reativada se necessário; (v) situações associadas à exposição de fotos em redes sociais, nas quais as partes se comprometeram a evitar qualquer forma de conflito; (vi) circunstâncias em que, após desentendimentos, as estudantes concluíram que poderiam manter uma convivência adequada sem serem amigas, acordando comunicar-se de forma justa e, se preciso, recorrer novamente aos mediadores; (vii) desentendimentos verbais ocorridos na porta da escola, que resultaram em acordos voltados à manutenção de uma postura respeitosa e à abstenção de provocações mútuas; e (viii) conflitos ocorridos na praça, nos quais, após a mediação, foi discutido com as estudantes sobre as normas de convivência, as consequências dos atos violentos e a necessidade de dialogarem também com suas famílias, reforçando a importância da resolução pacífica. Observou-se, de modo recorrente, que os acordos faziam referência ao “Acordo Institucional de Convivência” e à possibilidade de comunicação à direção em caso de continuidade dos conflitos, demonstrando a integração entre a prática de mediação e as instâncias formais de regulação escolar.

Portanto, a análise dos “Cadernos de Mediação” evidencia a centralidade desses registros para a compreensão da dinâmica cotidiana da mediação escolar e da forma como os estudantes operacionalizam os procedimentos previstos pelo projeto. Os três cadernos analisados demonstram não apenas a sistematização do processo, mas também a variedade de situações tratadas, que vão desde conflitos verbais, disputas por objetos pessoais e exposições em redes sociais até episódios de agressão física ocorridos fora da escola. Observa-se que, apesar das diferenças de volume e frequência entre os ciclos, os registros demonstram um padrão consistente: a formalização dos compromissos assumidos; a ênfase no respeito, na convivência e no diálogo; e a integração constante com o Acordo Institucional de Convivência, especialmente nos casos de reincidência. Em síntese, os cadernos constituem não apenas uma fonte documental relevante, mas também uma evidência concreta da presença

da mediação como prática estruturada, legitimada e incorporada ao cotidiano escolar, permitindo visualizar de maneira direta os efeitos, limitações e alcances do projeto na escola analisada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais aqui apresentadas não pretendem oferecer um fechamento rígido, mas um convite à reflexão sobre o percurso construído. Retomam-se os fundamentos do direito à educação, avançam-se pelas disposições legais e pedagógicas que estruturam a mediação escolar e, finalmente, incorporam-se as vozes e experiências reveladas no campo. Assim, estas considerações finais visam consolidar a coerência interna da pesquisa e destacar suas contribuições para o debate educacional.

Conforme mencionado inicialmente, a mediação escolar, enquanto prática social, pedagógica e formativa, possui uma trajetória consolidada no cenário internacional e latino-americano. Há autores que apontam que a sua origem remonta às décadas de 1960 e 1970 (Iungman, 1998), inicialmente impulsionada por ativistas religiosos e movimentos pacifistas, mas a partir de meados de 1984 passa a ser disseminada a partir dos programas de mediação comunitária. Na América Latina, destaca-se o protagonismo da Argentina, que desde a década de 1990 institucionalizou a mediação escolar por meio de políticas públicas, legislações específicas e programas governamentais (dentre os quais, o Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação Escolar), consolidando-se como referência regional (López; Laruina, 2015; TJRJ, 2010; Highton; Alvarez, 1999).

Foi a partir da identificação desse “vanguardismo” e destaque argentino que se desenvolveu o objetivo central desta dissertação: investigar a experiência de mediação escolar em uma escola secundária de Tigre, a partir das orientações normativas relacionadas ao direito à educação e ao marco regulatório argentino da mediação, examinando sua possível contribuição para a construção de uma cultura de paz. Para isso, adotou-se abordagem qualitativa, seguindo as três etapas descritas por Minayo (2023): fase exploratória, fase de campo (que envolveu entrevistas semiestruturadas, análise dos cadernos de mediação e observação da escola), e fase de interpretação e tratamento do material empírico e documental. A relevância desta pesquisa se acentua diante dos preocupantes índices de violência escolar no Brasil, país que lidera, segundo a OCDE, os registros de violência contra professores e apresenta dados alarmantes sobre a multiplicidade de formas de violência que permeiam o ambiente educacional, incluindo agressões físicas, assédio sexual, discriminação, *bullying* e exposições às dinâmicas de violência armada (Empresa Brasileira de Comunicação, 2023; DataSenado, 2023; Lima; Martins, 2023). Diante desse cenário, experiências exitosas,

como a da escola analisada em Tigre e pode apontar caminhos possíveis e reforçam a necessidade de políticas que promovam o diálogo, a convivência e a formação cidadã na educação básica.

O contexto histórico e a análise das políticas educativas argentinas revelam uma relação direta entre mudanças político-institucionais e a configuração do sistema escolar. A partir da periodização proposta por Adrián Ascolani, citada por Pablo Pineau, é possível identificar cinco grandes etapas nas políticas educacionais do país: “pré-formação”, “fundacional”, “transicional”, “revisão crítica” e “contemporânea” (Pineau, 2010). Considerando que os dispositivos legais analisados nesta dissertação (cujo recorte e ênfase são dados à mediação escolar) foram produzidos a partir da década de 1990, o recorte centra-se nas três últimas fases: a etapa transicional, o período de revisão crítica das relações entre Estado e sociedade e a contemporaneidade, marcada por sucessivas reformas e reorientações do papel do Estado na educação.

Durante a ditadura militar, iniciada em 1976, observa-se um forte deslocamento em direção a políticas autoritárias, materializadas, por exemplo, na Lei Orgânica de Educação e na criação da “Escola Intermediária”, com ênfase em uma formação funcional ao modelo agroexportador e ao desenvolvimento industrial (Pineau, 2010). A política educativa articulou-se em duas estratégias centrais: uma estratégia repressiva (baseada no controle social e na censura) e uma estratégia discriminatória, que enfraqueceu o modelo de “Estado educador” e favoreceu a expansão da educação privada, mediante critérios meritocráticos e elitistas (Pineau, 2014; Pineau, 2008), cujas características demonstravam uniformização de comportamentos, censura de livros, controle sobre vestimentas e moralização dos conteúdos configuraram um projeto educativo profundamente excludente e disciplinador.

Com a chamada “revisão crítica” ou “recuperação democrática”, a partir de 1983, abre-se um novo ciclo, no qual a educação volta a ser pensada em chave inclusiva. O governo de Raúl Alfonsín buscou recuperar o perfil de um país mais igualitário, ampliando o acesso, modificando conteúdos como a antiga “educação moral e cívica” e promovendo valores de participação pluralista e instituições representativas (Tiramonti, 2007). Entretanto, a década de 1990 introduz uma inflexão neoliberal sob a presidência de Carlos Menem, marcada pela descentralização, privatização e fragmentação do sistema educativo (Andretich, 2023). Posteriormente, já no período contemporâneo, os governos de Néstor e Cristina Kirchner revalorizam a educação pública como direito social, com políticas de financiamento educacional, programas de bolsas, ampliação do acesso e aprovação da Lei de Educação

Nacional, ao passo que governos como o de Mauricio Macri e, mais recentemente, Javier Milei retomam agendas de ajuste fiscal, redução do gasto público e projetos de privatização e enxugamento do Estado (Andretich, 2023).

Nesse percurso, a história recente da educação argentina é marcada por um movimento “pendular” entre projetos que concebem a educação como direito social, universal e inclusivo e outros que a subordinam a lógicas de mercado, privatização e seletividade (Andretich, 2023). As sucessivas rupturas e reorientações das políticas educacionais, em um curto espaço de tempo, produziram avanços importantes na ampliação do acesso, no reconhecimento de direitos e no financiamento da educação, mas também intensificaram desigualdades e fragmentações. É nesse cenário complexo, atravessado por disputas entre modelos de Estado (que por vezes é mais democrático e redistributivo, em outros momentos mais liberal e restritivo) que se inserem as políticas de mediação escolar analisadas nesta dissertação, as quais se pretendem, ao menos em seu desenho normativo, alinhadas à ideia de educação como direito humano, social e instrumento de construção de uma cultura de paz.

No que diz respeito às disposições da Constituição Argentina, chama a atenção a abordagem sobre o direito de “ensinar e aprender”, configurando uma dimensão recíproca, configurando vertentes que se complementam (artigo 14 - Argentina, 1994). Outro ponto da Constituição que merece destaque refere-se à atribuição dada ao Poder Legislativo para formular políticas públicas para viabilizar a efetivação desse direito (Zalazar; Firpo, 2017, p. 4). Além disso, a Constituição aborda a estrutura do país em províncias, ressaltando a autonomia para a criação de constituições baseadas na Constituição Nacional, de modo que caberá às províncias “assegurar a educação primária” (Argentina, 1994).

A Constituição da Província de Buenos Aires de 1994 dedicou uma seção específica ao direito à educação: cultura e educação, educação, governo e administração e educação universitária – o que demonstra a abrangência do tema (Buenos Aires, 1994). Em meio às disposições da Constituição Provincial, duas chamam a atenção: (i) o artigo 198, que aborda cultura e educação com direitos fundamentais; (ii) o artigo 199 apresenta o conceito de educação e destaca como objetivo a “[...] formação integral da pessoa com dimensão transcendente e o respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais [...]” (tradução livre da autora) (Buenos Aires, 1994). Trata-se, portanto, de disposições que afastam a educação do viés unicamente conteudista e aproximam-se da concepção ampliada da educação, e é nesse contexto que se inserem as práticas de mediação no âmbito escolar.

A Lei de Educação Nacional da Argentina (Lei nº 26.206/2006) também apresenta disposições relevantes ao direito à educação e sobre a mediação no âmbito escolar. Em seu artigo 2º, estabelece a educação e o conhecimento como bens públicos, direitos pessoais e sociais garantidos pelo Estado (Argentina, 2006). O artigo 4º da referida lei menciona corresponsabilidade, o artigo 5º atribui ao Estado a consolidação de uma política educativa no formato de uma “unidade nacional”, ressaltando a possibilidade de respeitar as particularidades culturais, sociais e históricas de cada província (Argentina, 2006). Contudo, a disposição que mais chama a atenção na referida lei é a abordagem, no rol das práticas educativas, sobre o “desenvolvimento de práticas de mediação que contribuam com a resolução pacífica de conflitos” (artigo 123, “j” - Argentina, 2006). Ou seja, consta de forma expressa o desenvolvimento da mediação no âmbito da Lei de Educação Nacional Argentina.

Dessa forma, o primeiro capítulo demonstrou que o direito à educação (marco estruturante para compreensão das relações escolares contemporâneas), referenciando a mediação escolar em meio às disposições legislativas, como é o caso da Lei Nacional de Educação (Lei nº 26.206 de 2006) e outras disposições que evidenciam que a mediação escolar foi se constituindo como política pública naquele país.

Na sequência, o segundo capítulo aprofundou o estudo da mediação escolar a partir de uma perspectiva histórico-normativa, retomando inicialmente o percurso de surgimento e consolidação dessa prática na Argentina. É importante observar que o século XXI está marcado por dinâmicas globais profundas, caracterizadas pela aceleração da vida social, fragmentação comunitária, diversificação das relações humanas e emergência de novos cenários de conflito (Argentina - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2019).

Conforme já indicado no capítulo anterior, o século XXI está marcado por dinâmicas globais intensa e nesse contexto, cresce a necessidade de criação de modelos participativos, dialógicos e comunitários, especialmente no ambiente escolar. As orientações oficiais do Ministério da Justiça e Direitos Humanos da Argentina situam a mediação justamente como resposta institucional capaz de fortalecer a participação cidadã, promover práticas inclusivas e reconstruir vínculos comunitários fragilizados pelos processos contemporâneos de fragmentação social.

É importante compreender que o desenvolvimento da mediação não se deu apenas como alternativa ao sistema judicial, mas também como resposta às demandas sociais

emergentes, tendo em vista que a mediação expandiu-se gradativamente para diferentes países da Europa e da América Latina, consolidando-se na Argentina.

No cenário argentino, a mediação escolar ganhou protagonismo a partir da década de 1990, período em que políticas públicas federais e provinciais passaram a integrar a mediação como estratégia para o fortalecimento da convivência democrática nas escolas. As autoras Mabel López e Cecilia Laruina (2015) e Daniela Betancourt (2012) destacam que a Argentina tornou-se referência latino-americana no desenvolvimento de programas de mediação escolar, tanto pela precocidade das experiências quanto pela institucionalização normativa robusta que se seguiu. Assim, reitera-se que a escolha deste país como objeto de estudo justifica-se não apenas por sua relevância histórica, mas pelo fato de apresentar um conjunto articulado de produções legais, conceituais e programáticas que oferecem uma base sólida para análise.

A Resolução nº 62/1997 versa sobre a convivência escolar e realiza menção expressa sobre os métodos adequados de resolução de conflitos (mediação, arbitragem, dentre outros) e aborda a mediação como prática que deve ser buscada permanentemente, como mecanismo para facilitar a convivência (Argentina, 1997). No âmbito da convivência escolar ainda se destacou a Lei nº 223/1999, da Província de Buenos Aires, que embora não tenha foco específico na mediação escolar, apresenta disposições voltadas à convivência democrática, participação, respeito, inclusão, etc., com ênfase no objetivo de “defesa da paz e da não violência” (Buenos Aires, 1999)⁹⁸.

Cumprе ressaltar que a Lei de Mediação da Província de Buenos Aires (Lei nº 13.951/2006) e a Lei Nacional de Mediação e Conciliação (Lei nº 26.589/2010) apresentam disposições mais voltadas para o uso da mediação no âmbito do Poder Judiciário, contudo, há disposições importantes como a estrutura, os procedimentos e a ênfase na mediação prévia (Buenos Aires, 2006; Argentina, 2010).

Ademais, um dos marcos significativos sobre mediação escolar na Argentina é o Programa Nacional de Mediação Escolar que visa proporcionar uma convivência pluralista, participativa, bem como apresenta a institucionalização em um “passo a passo”, dividido em quatro cadernos: (i) Quadro Geral: apresenta um viés conceitual e aborda a mediação como ferramenta institucional que pode promover a aprendizagem e melhorar a convivência,

⁹⁸ Embora a análise legislativa tenha concentrado a ênfase nas disposições nacionais e relativas à Buenos Aires, ainda se abordou, de forma breve, a Lei nº 4.711/2000, “Plano Provincial de Mediação Escolar” da província de Chaco, e a Lei nº 6.937/2002, “Lei para a Não Violência” da província de Mendoza, cujo teor apresenta ênfase nas práticas de mediação escolar.

evitando a escalada do conflito; (ii) Oficina de Divulgação: que além de retomar e aprofundar os conceitos apresentados no “Quadro Geral”, apresenta dois apêndices voltados ao levantamento e sistematização das opiniões sobre os conflitos no âmbito escolar; (iii) Orientações para o desenho e implementação de projetos: apresenta o funcionamento do projeto de mediação entre pares estruturado, demonstrando o passo a passo a partir da situação de conflito, passando pela entrevista para colher as informações centrais, designação da mediação, registro do acordo e acompanhamento do cumprimento; bem como contempla as etapas para implementação do projeto de mediação, composta por divulgação, anuência da equipe, formação, informação e participação dos pais, capacitação, atividades com os alunos, capacitação dos alunos, organização de tempo e espaço para a mediação; (iv) Atividades em sala de aula: oferece exercícios práticos que podem ser trabalhados em sala de aula com temas e objetivos relacionados à mediação de conflitos. Em outras palavras, o Programa Nacional de Mediação Escolar apresenta de forma pormenorizada conceitos, mecanismos para implementação e sistematização do procedimento de mediação, bem como exercícios práticos que podem ser desenvolvidos no âmbito escolar.

Há ainda que se destacar o Sistema Integral de Mediação Escolar aprovado por meio da Lei nº 3.055/2009, que se volta a uma perspectiva institucionalizada do uso da mediação, conceituado como “conjunto dos princípios, normas, órgãos, práticas e meios que promovem e garantem o tratamento dos conflitos entre os atores da Comunidade Educacional de forma pacífica e colaborativa” (tradução livre da autora) (artigo 2º) (Buenos Aires, 2009b). Além disso, dispõe sobre o “Programa Estudantil de Mediação” que pressupõe a formação dos estudantes e cuja mediação se dá entre pares.

Nesse ponto, evidencia-se que o desenvolvimento e a consolidação das políticas de mediação na Argentina estão vinculados aos períodos de fortalecimento democrático vivenciados pelo país. Não se trata de uma mera coincidência histórica, uma vez que as principais disposições normativas que instituem e regulamentam a mediação, especialmente no âmbito educacional, foram concebidas e implementadas em contextos marcados pela ampliação de direitos e liberdades, valorização da participação. Em outras palavras, a mediação afirma-se como produto da democracia, que também contribui com a democracia ao fomentar experiências efetivas de participação, convivência e fortalecimento da cidadania.

É nesse contexto que se insere o estudo da experiência da escola secundária de Tigre, analisada nesta dissertação como estudo de caso. Pelo fato de praticar a mediação desde o início dos anos 1990 e de integrar suas ações a orientações normativas nacionais, provinciais e

programáticas, essa instituição constitui um terreno fértil para compreender como a mediação escolar se concretiza na prática, de que maneira se articula com as disposições legais analisadas e qual sua relação com a construção de uma cultura de paz no ambiente educativo. Assim, ao investigar a experiência de uma escola secundária localizada em Tigre, buscou-se captar as percepções do corpo diretivo e dos(as) professores(as) sobre a mediação de conflitos⁹⁹, observando como essa prática se articula aos contextos socioculturais, às políticas institucionais e aos dispositivos normativos que a fundamentam. Nesse sentido, os aspectos analisados abrangem tanto os conflitos que emergem no cotidiano escolar quanto os modos pelos quais a mediação é concebida, executada e avaliada pelos atores educacionais.

O estudo não adota uma perspectiva comparativa entre Brasil e Argentina, tampouco pretende apresentar a experiência argentina como modelo a ser reproduzido em outras realidades. Parte-se, ao contrário, da compreensão de que cada instituição escolar constitui um universo singular, permeado por dinâmicas próprias, histórias específicas e práticas situadas. Por esse motivo, a pesquisa adota o delineamento de estudo de caso, tal como definido por Gil (2009), privilegiando a análise aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sem dissociá-lo das condições que o produzem e o sustentam. A singularidade, mais do que a generalização, constitui o eixo interpretativo central.

Ao adotar o estudo de caso, a dissertação beneficia-se de um delineamento que possibilita aprofundamento, flexibilidade e investigação “pelo lado de dentro”, permitindo acessar nuances do processo de mediação escolar que somente emergem na vivência concreta da instituição. A utilização de múltiplas técnicas (entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental) possibilitou a triangulação dos dados, garantindo robustez interpretativa e coerência metodológica. Essa articulação entre diferentes fontes fortalece a compreensão do fenômeno e evidencia o dinamismo relacional que caracteriza a escola pesquisada.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de coleta de dados, por possibilitarem adaptações necessárias ao ritmo da pesquisa e às especificidades dos participantes. Somadas a elas, a observação do cotidiano escolar (incluindo o festival de primavera e a circulação dos estudantes nos diferentes espaços) permitiu captar elementos não verbais, interações espontâneas e práticas institucionais que complementaram as narrativas dos entrevistados. A análise dos documentos institucionais, especialmente o Acordo

⁹⁹ Durante a pesquisa de campo, houve a oportunidade de ouvir, além do corpo diretivo e dos(as) professores(as), de ouvir a diretora coordenadora de educação da Subsecretaria de Educação de Tigre, uma aluna da instituição e um ex-aluno. Conforme mencionado dos tópicos anteriores, embora não se enquadrem em uma categoria, suas percepções e narrativas também foram analisadas.

Institucional de Convivência e o projeto “Mediar en la escuela...mucho más que resolver conflictos”, ofereceram ainda o pano de fundo normativo e programático indispensável à compreensão da experiência.

A categorização adotada constitui o eixo estruturante da análise das entrevistas, na medida em que organiza o material empírico em sintonia com os objetivos da pesquisa e com o percurso metodológico já delineado. Em vez de tratar as falas de forma dispersa, a categorização permite articular os depoimentos em torno de núcleos de significado, favorecendo uma leitura mais sistemática e coerente do *corpus*.

Para tanto, lançam-se mão de critérios semânticos e léxicos, bem como da construção de tipologias por semelhança, em diálogo com as proposições de Bardin (2011) e Guerra (2014). Isso significa agrupar trechos das entrevistas conforme o sentido das palavras, a proximidade de significados e as recorrências discursivas, rearticulando os sentidos presentes nas narrativas. Tal procedimento possibilitou identificar convergências, tensões e nuances, ampliando a compreensão do fenômeno da mediação escolar em suas diferentes dimensões.

Nesse processo, foram definidas sete categorias analíticas que sintetizam os principais eixos temáticos identificados nas falas dos participantes: (i) conflitos escolares e contextos socioculturais; (ii) concepções sobre mediação escolar e percepções acerca do Programa Nacional de Mediação Escolar e do Sistema Integral de Mediação Escolar; (iii) estrutura, participação e funcionamento do processo de mediação; (iv) efeitos e impactos das práticas de mediação; (v) desafios relacionados à mediação e ao trabalho docente institucional; e (vi) relações entre mediação, direitos humanos e cultura de paz. Cada uma dessas categorias condensa um conjunto de questões recorrentes nas entrevistas.

A análise das entrevistas evidenciou que os conflitos escolares, compreendidos em uma perspectiva ampliada, são atravessados por fatores internos e externos à instituição, revelando a escola como um verdadeiro microcosmo social. Ainda que haja relatos pontuais de violência física, essas situações se mostram raras e, em geral, ocorrem fora do espaço escolar, enquanto os conflitos mais recorrentes se vinculam ao uso de redes sociais, a disputas simbólicas, a tensões relacionais e a contextos familiares marcados por ausência de diálogo, precariedade de vínculos e experiências de violência. Ao mesmo tempo, as narrativas destacam a escola como espaço de acolhimento e escuta, ao qual os estudantes recorrem porque “[...] sabem que vamos escutar” (corpo diretivo 1, – 16:38)¹⁰⁰, o que reforça o papel da

¹⁰⁰ Redação original: “Siempre vienen acá porque saben que los vamos a escuchar” (corpo diretivo 1 – 16:38)

instituição como lugar de proteção, cuidado e construção de pertencimento em face de um entorno social frequentemente adverso.

No plano das concepções, os dados revelam uma compreensão multifacetada da mediação escolar. Embora alguns entrevistados associem a mediação, de forma mais simplificada, à resolução pontual de conflitos, prevalece uma visão que a identifica como prática dialógica, fundada no uso da palavra, na escuta e na alteridade. A mediação é entendida como recurso para prevenir a escalada de conflitos, evitar violências mais graves, promover inclusão e participação estudantil e fortalecer o reconhecimento de direitos e deveres no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, ela se configura não apenas como técnica institucional, mas como prática orientada pela ideia de cada estudante como sujeito de direitos, articulando cidadania, participação e uma cultura de não violência.

No que se refere à estrutura e ao funcionamento, o projeto “Mediação na Escola... muito mais que resolver conflitos” apresenta elevado grau de institucionalização, ainda que coexistam avanços e limites. O modelo adotado pela escola objeto do estudo se ancora em marcos normativos e políticas públicas gerais (Programa Nacional de Mediação Escolar e o Sistema Integral de Mediação), mas adapta-se à realidade específica da comunidade em que se localiza a escola, sendo singular inclusive em relação às demais escolas do próprio município. A eleição de estudantes mediadores, a formação específica, o uso sistemático de técnicas como escuta ativa, negociação, comunicação não violenta e paráfrase, o registro formal em cadernos e a articulação com professores-referência, equipe de orientação e Conselho Institucional de Convivência configuram um arranjo robusto, que combina formalização e prática cotidiana. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou uma lacuna importante: a baixa familiaridade de grande parte dos docentes e gestores com o conteúdo dos programas oficiais, o que indica fragilidades na difusão e apropriação das políticas públicas, já que em sua maioria desconheciam os marcos normativos relacionados ao tema.

Os efeitos e impactos da mediação sobre a convivência escolar são amplamente reconhecidos pelos participantes e constituem um dos eixos mais expressivos da análise. Os relatos apontam redução significativa de conflitos, expressiva redução de episódios de violência grave, a melhora do clima escolar e realocação do tempo institucional antes gasto na gestão de conflitos para atividades pedagógicas e iniciativas de pertencimento. No que diz respeito à redução dos episódios de violência física, impõe-se uma breve problematização acerca dos limites dessa constatação. Isso porque, a redução da violência física, a redução dos conflitos, não necessariamente significa a redução da violência de uma forma ampla,

sobretudo em razão das outras formas de violência que também permeiam a realidade escolar. Nessa perspectiva, é pertinente retomar as contribuições de Johan Galtung (1990), ao distinguir entre violência direta, estrutural e cultural, de modo a reconhecer que práticas e dinâmicas excludentes, discriminatórias ou naturalizadas podem persistir mesmo em contextos marcados pela redução de conflitos diretos, como é o caso da violência física. Por essa razão que a análise da mediação não pode estar desvinculada da sua dimensão crítica e participativa, a fim de que não seja utilizada apneias como mecanismo de regulação comportamental ou de silenciamento de conflitos afastando-se de sua vocação dialógica e emancipatória.

A mediação é vista como ferramenta que ensina os estudantes a ouvir, argumentar, nomear emoções e recorrer à palavra em vez da agressão, produzindo ganhos comunicativos e socioemocionais que se estendem para além da escola, alcançando as famílias e a comunidade. Além disso, ainda desempenha um papel formativo no desenvolvimento do pensamento crítico, bem como fomenta a participação e fortalece as práticas democráticas no ambiente escolar.

No que diz respeito aos desafios identificados (sobrecarga docente, múltiplas demandas, desprestígio social da educação pública, desconfiança das famílias, evasão, tensões econômicas e políticas e déficit de empatia e escuta na sociedade) demonstram que a consolidação da mediação exige compromisso institucional contínuo, formação permanente e engajamento coletivo em um cenário adverso.

A pesquisa também demonstra que a mediação escolar, tal como praticada na instituição analisada, se articula de modo consistente, ainda que nem sempre explicitado, com os princípios dos direitos humanos e com a promoção de uma cultura de paz. As falas evidenciam que a mediação contribui para o fomento ao diálogo, à inclusão, à formação político-cidadã, à humanização do outro e para a vivência de formas de convivência pautadas na dignidade, no respeito, na corresponsabilidade e no bem comum. A análise dos “Cadernos de Mediação”, por sua vez, torna visível a dimensão concreta desses processos: acordos que tratam desde conflitos verbais, zombarias, disputas por objetos e exposições em redes sociais até episódios de violência fora da escola, sempre articulando a prática mediadora ao Acordo Institucional de Convivência. Esses registros documentam a sistematização do procedimento, a centralidade do diálogo e a integração da mediação à rotina escolar, funcionando como evidência empírica de que o projeto não se restringe ao plano discursivo, mas se materializa

em práticas cotidianas que reconfiguram modos de gerir conflitos, formar sujeitos e produzir cultura escolar.

Diante do exposto, considera-se que esta dissertação assume relevância teórica, metodológica e política ao articular, de forma consistente, a análise histórico-normativa da mediação escolar na Argentina com o estudo de caso de uma escola secundária de Tigre que institucionaliza essa prática há décadas. Ao evidenciar a mediação como prática social situada, ancorada em marcos de direitos humanos e políticas públicas específicas, o estudo demonstra que experiências concretas, quando sistematizadas e analisadas em profundidade, podem iluminar caminhos para a construção de ambientes escolares mais democráticos, dialógicos e inclusivos.

Dessa forma, a importância desta investigação também se projeta para além do contexto argentino, ao dialogar diretamente com a realidade brasileira e com os graves indicadores de violência escolar que atravessam o país, quiçá a ser desenvolvido em uma outra pesquisa (doutoramento, talvez). Isso porque, não se busca propor modelos prontos ou soluções transplantáveis, mas o estudo oferece uma lente analítica e um repertório de experiências que podem inspirar a formulação e o fortalecimento de políticas públicas de mediação escolar, em consonância com o reconhecimento da educação como direito humano e com as diretrizes nacionais que estimulam a utilização da mediação de conflitos no contexto escolar. Ao tornar visível uma experiência que conjuga normatividade, institucionalização e prática viva (documentada nas entrevistas, nos cadernos de mediação e nas observações de campo), a dissertação contribui para o debate sobre como escolas podem, concretamente, formar sujeitos capazes de dialogar, escutar, reconhecer o outro e gerir conflitos sem recorrer à violência. Assim sendo, a pesquisa reforça a mediação escolar não é apenas um método, mas uma práxis, um projeto ético-político de sociedade: aposta na palavra, na dignidade e na corresponsabilidade como fundamentos de uma cultura de paz construída nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tania. **Caixa de ferramentas em mediação**: aportes práticos e teóricos. Apresentações de André Gomma de Azevedo, Fátima Nancy Andrighi, Ada Pellegrine Grinover, Juan Carlos Vezzulla, Samantha Pelajo, Joyce Rososchansky Markovits, Valeria Ferioli Lagrasta Luchiari. – São Paulo: Dash, 2014.

ANDRETICH, Gabriela Virginia. Políticas educativas en argentina, un histórico movimiento pendular. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 17, n. 2, 2023.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina - Ley nº 24.430/1994**. Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994). Sancionada: Diciembre 15 de 1994. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto> Acesso em: 26 out. 2025.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina de 1853**. Disponível: https://www.infoleg.gob.ar/?page_id=3873 Acesso em: 26 out. 2025.

ARGENTINA. **Convencion Americana sobre Derechos Humanos**. Ley nº 23.054. Aprobación de la citada Convención, llamada Pacto de San José de Costa Rica. Disponível em: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28152/norma.htm> Acesso em: 20 abril 2026.

ARGENTINA. **Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> Acesso em: 26 abr. 2023.

ARGENTINA. **Ley nº 24.195 - Ley Federal de Educación, 05 may 1993**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. Acesso em: 18 set. 2025.

ARGENTINA. **Ley nº 26.589 - Ley de Mediación y Conciliación**: Establécese con carácter obligatorio la mediación previa a procesos judiciales., 3 mayo 2010. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26589-166999/texto>. Acesso em: 21 set. 2025.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Y SECRETARÍA GENERAL. **Resolución Nº 62/97 C.F.C.y E.** - Buenos Aires, 20 de agosto de 1997, 20 agosto 1997. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_62-97.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

ARGENTINA. MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS DE LA NACIÓN. **Red Federal de Centros de Mediación Comunitaria**: acceso a la justicia, cohesión social, gobernanza y sostenibilidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones SAIJ, 2019. ISBN 978-987-4196-67-5.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011. Título original: L'analyse de contenu. ISBN 978-85-62938-04-7.

BELEZA, Flávia Tavares. **A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania**, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8176>. Acesso em: 19 out. 2025.

BETANCOURT, D. Conciliación escolar: un ámbito jurídicamente olvidado. **Ensayo Concurso Cámara de Comercio de Bogotá**, v. 6, 2012. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/93076335/391341806-libre.pdf?1666771910=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConciliacion_escolar_un_ambito_juridicam.pdf&Expires=1760893294&Signature=ZYhPFBVnUcamMC26cpMjF99pG9mmscdW~kJU1HeBaHZSV4obr5I. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Lei de Mediação. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BUENOS AIRES. **Constitución de la Provincia de Buenos Aires 1994**. Disponível em: https://www.infoleg.gob.ar/?page_id=173. Acesso em: 26 out. 2025.

BUENOS AIRES. **Ley nº 13.951, 10 febrero 2009** - Establece el regimen de mediación de conflictos judiciales en el ambito de la Provincia de Buenos Aires. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13951-123456789-0abc-defg-159-3100bvorpyel/actualizacion>. Acesso em: 21 setembro 2025.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph. P. **La promesa de la mediación: Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento**. Buenos Aires: Granica, 2006. ISBN ISBN 950-641-132-8. Traducido por: Aníbal Leal.

CABEZUDO, Alicia. **Acerca de la Identidad y Particularidad de la Educación para la Construcción de Cultura(s) de Paz: Aportes para América Latina**. Rosario, Argentina, p.1-6, enero, 2023.

CABEZUDO, Alicia. Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme desafío pedagógico de nuestro tempo. **Educação**, v. 36, n. 01, p. 44-49, 2013.

CABEZUDO, Alicia; HAAVELSRUD, Magnus. Repensar la educación para la cultura de paz. Prospectiva. **Revista de Trabajo Social e intervención social**, p. 71-104, 2010.

CANÉ, Mariana. Cinco presidentes:¿ una sola crisis?: Articulaciones tópicas y ethos en los discursos presidenciales de fines de 2001 en Argentina. **Temas y debates**, n. 41, p. 59-85, 2021.

CARBONARI, Paulo C. Porque educação em direitos humanos. Bases para a ação político-pedagógica. AM Rodino, G. Tosi, MB Fernandez, Zenaide, M. de NT Zenaide(orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**, p. 251-275, 2016.

CARBONARI, Paulo C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Godoy; et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CEBALLOS ASTUDILLO, Lourdes María. **La convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico de una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Córdoba: contexto educativo**. 2020. Tese de Doutorado. Universidad Católica de Córdoba.

CHACO. **Ley 4711, 18 de abril de 2000**. Plan Provincial de Mediación Escolar. Disponível em:
https://revistalatrampa.com.ar/contenidos/elarchivo/leyes_provinciales/Chaco_m_escolar.txt. Acesso em: 20 set. 2025.

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

CNJ. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Disponível:
<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156> Acesso em: 27 abr. 2023.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CUCHAN, Natalia. **Actores, voces e intereses en la redefinición de la regulación escolar, 17 al 20 julio 2013**. Pánel: Grupo de investigación - Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza. Disponível em:
https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1059_06.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Ley nº 223 de 1999** - Sistema escolar de convivencia, 02 setembro 1999. Disponível em:
<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/4967>. Acesso em: 20 set. 2025.

CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. **Ley nº 3.055: Sistema Integral de Mediación Escolar, 2009**. Criação do Sistema Integral de Mediação Escolar, que visa disseminar, promover e instituir a implementação de métodos cooperativos e pacíficos de

resolução de conflitos para todos os atores da comunidade educacional. Disponível em: <https://digesto.buenosaires.gob.ar/buscador/ver/20994>. Acesso em: 18 out. 2025.

DE SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. As pesquisas para a Paz e os Direitos Humanos e a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 3, p. 11-16, agosto. 2019.

DE SOUSA, Nair Heloísa Bicalho; BELEZA, Flávia Tavares. Núcleo de Estudos para a Paz e direitos humanos (NEP): 30 anos. **O Direito Achado na Rua**: introdução crítica ao direito como liberdade: Volume 10., Universidade de Brasília, p. 363-374, 2021.

DINIZ, Bárbara Silva. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar**: um estudo de caso no Distrito Federal, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17843>. Acesso em: 19 out. 2025.

EBC. Agência Governo. **Disque 100**: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas#:~:text=Quando%20observadas%20as%20viola%C3%A7%C3%B5es%20registradas,sempre%20de%20janeiro%20a%20setembro>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ECHEGARAY, Carlos David; EXPÓSITO, Cristian David. El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. **Revista de Educación**, Buenos Aires, Argentina, v. 1, p. 51-65, Junio. 2021. ISSN 31. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v31n1/1515-9485-eb-31-01-00051.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 11-30, 2011.

FARIÑA, Gustavo. El poder transformador de la mediación y la conciliación desarrollada en sede judicial. **Revista de Mediación**, p. 7, 2015. ISSN: 2340-9754.

FERREYRA, Horacio et al. Hacia la educación secundaria obligatoria: notas del proceso en la república argentina. **Actualidades investigativas en educación**, v. 13, n. 2, p. 265-293, 2013.

FLORES, Joaquín Herrera. **La reinención de los derechos humanos**. Andalucía: Atrapasueños, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**, Vol. 27, No. 3. (Aug., 1990), pp. 291-305.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa Nacional de Mediación Escolar: Actividades para el aula (Cuadernillo 4)**. 1ª. ed. Buenos Aires: Ministério de Educación Ciencia y Tecnología

de la Nación, 2004. p. 80. ISBN ISBN 950-00-0514-X. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000190.pdf>. Acceso em: 14 out. 2025.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa Nacional de Mediación Escolar: Marco general (Cuadernillo 1)**. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2004. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000420.pdf>. Acceso em: 14 out. 2025.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa Nacional de Mediación Escolar: Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos (Cuadernillo 3)**. 1ª Ed. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004. p. 48. ISBN ISBN 950-00-0491-7.

GARCÍA COSTOYA, Marta. **Programa Nacional de Mediación Escolar: Taller de Difusión (Cuadernillo 2)**. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2004. p. 49. ISBN ISBN10 950-00-0492-59. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007965.pdf>. Acceso em: 14 out. 2025.

GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. **Revista Archipiélago**, v. 29, n. 1998, p. 56-65, 1998.

GENTILI, Pablo. La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. **revista Docencia**, v. 15, n. 1, p. 4-11, 2001.

GIANNINI, Leandro J. Experiencia Argentina en la mediación obligatoria.(Argentinian Experience on Mandatory Mediation). **La Ley**, v. 5, p. 1-7, 2014.. ISSN ISSN 0024-1636. Disponible em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2458242. Acceso em: 10 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009 - eISBN 978-85-224-6475-3.

GLUZ, Nora; FELDFEBER, Myriam. La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. N. Gluz, y M. Feldfeber,(comp.). Las tram (p) as de la inclusión. **Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)**, p. 13-44, 2021.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Cecilia García Maldonado (Coord.). **Abordaje cooperativo y pacífico de conflictos en la escuela** - Escuela Primaria, 2010. ISSN 978-987-549-428-2. Disponible em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/2010_mediacion.pdf. Acceso em: 19 out. 2025.

GOBIERNO DE SALTA. **La mediación educativa como estrategia e la convivencia escolar** - el diálogo como herramienta, 2022. Disponible em: <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/convivencia-escolar/6172-la-mediacion-educativa-como-estrategia-de-la-convivencia-escolar/file>. Acceso em: 19 out. 2025.

GONZÁLEZ, Guillermo Mario; DEL GOBIERNO, PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR. Mediación en la Escuela: Cultura de Paz en Acción. **Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**. Extraído el día, v. 13, 2003.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, v. 31, p. 66-74, 2008.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. 1.^a edição, junho de 2006. Reimpressões: setembro de 2008; Fevereiro de 2010; Janeiro de 2012; Setembro de 2014. Princípia Editora. ISBN 978-972-8818-66-1 • Depósito legal 241774/06.

HIGHTON, Elena I.; ALVAREZ, Gladys S. **La Resolución de Conflictos y la Mediación en la Experiencia Argentina**. Cal. W. Int'l LJ, v. 30, p. 381, 1999.

INFOLEG GOBIERNO ARGENTINO. **Programa Nacional de Mediación Escolar**. Disponível em: https://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno24-8-2009-1.htm. Acesso em: 08 ago. 2024.

INSTITUTO DATA SENADO. **Violência nas escolas**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/quase-7-milhoes-de-brasileiros-sofreram-violencia-no-ambiente-escolar-nos-ultimos-12-meses>. Acesso em: 08 ago. 2024.

IUNGMAN, Silvia. **La mediación escolar**. Lugar, 1998.

JARES, Xesús R.; MURAD, Fátima; DE MARTINS, Ivan Pedro. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf> Acesso em: 26 out. 2025

LEZCANO, José María. **Mediación**: una práctica profesional. Anotaciones a la ley de de Mediación Bonarense, Provincia de Buenos Aires, p. 27, 2012. Disponível em: Recuperado de <http://www.laleyonline.com.ar/AR/DOC/5312/2012>. Disponível também em: http://www.gecsi.unlp.edu.ar/documentos/Revista_Anales_Mediacion_final_Lezcano.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê. Violência nas escolas. In: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 354-357, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LÓPEZ, Mabel; LARUINA, Cecilia. Análisis Transaccional para Formadores de Mediadores. **European Scientific Journal**, University of Flores, Argentina, v. 2, p. 222-233, May. 2015. ISSN 1857- 7431.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARIANI, Marina Aida. La mediación escolar como estrategia participativa para la resolución de conflictos entre estudiantes de nivel secundario. In: **IX Congreso**

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2017.

MENDOZA. **Ley nº 6937/2002** - Ley para la no violencia escolar, 22 enero 2002. Disponível em: <https://www.saij.gob.ar/6937-local-mendoza-ley-para-violencia-escolar-lpm0006937-2001-10-03/123456789-0abc-defg-739-6000mvorpyel>. Acesso em: 20 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção contra a Discriminação na Educação.** 14 de dezembro de 1960. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education> Acesso em: 26 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz:** Resolução 53/243, 1999. Disponível em: <https://docs.un.org/es/a/res/53/243>. Acesso em: 19 out. 2025.

NAVARRO, Sérgio Aparecido. **EMEF Presidente Campos Salles:** um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz: dez anos de história. L. Diskin, & MJ Noleto (Coords.), *Cultura de paz: da reflexão à ação*, p. 11-36, 2010.

ONU, **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz.** Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 26 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 26 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> Acesso em: 26 out. 2025.

PÁGINA12. **Una escuela de chicos mediadores.** 08 de mayo de 2019. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/192302-una-escuela-de-chicos-mediadores/> Acesso em: 12 nov. 2025

PALAMIDESSI, Mariano I.; GOROSTIAGA, Jorge M.; SUASNÁBAR, Claudio. El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. **Perfiles educativos**, v. 36, n. 143, p. 49-66, 2014.

PELIZZOLI, Marcelo L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV)-reflexões sobre fundamentos e método. **Diálogo, mediação e cultura de paz**, p. 14-46, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A.I; SACRISTÁN, J.G. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. P. 23

PINEAU, Pablo et al. **Historia y política de la educación argentina**. Aportes para el desarrollo curricular. 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 36p. ISBN 978-950-00-0768-9.

PINEAU, Pablo. La educación como derecho. **Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social “Fe y Alegría”**. Recuperado el, v. 5, 2008.

PINEAU, Pablo. Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). **Educación em Revista**, n. 51, p. 103-122, 2014.

POSSATO, B. C. et al. El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 20, p. 357-366, 2016.

PUIGGROS, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. In: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. TORRES, Carlos Alberto (Compilador). Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Buenos Aires: CLACSO, setiembre de 2001. ISBN 950-9231-63-0.

RAMOS, Santiago José. **Lei 13.951: Âmbito do novo processo de mediação**, março 2009. Disponível em: <https://www.saij.gob.ar/santiago-jose-ramos-ley>. Acesso em: 07 out. 2025.

RAYO, José Tuvilla. El Derecho Humano a la paz en la educación: construir la cultura de la paz. **La Declaración de Luarca sobre el Derecho**, p. 317-334. España: [s.n.], 2008., p. 602. ISBN: 978-84-96984-04-2. Disponível em: <https://aedidh.org/wp-content/uploads/2016/05/DL-interior-oct.-2008.pdf#page=359>. Acesso em: 21 out. 2025.

REIMERS, Fernando; TIBURCIO, Luis. **Educación, ajuste y reconstrucción**: opciones para el cambio: documento de debate de la UNESCO. La Educación em marcha. UNESCO 1994. ISBN 92-3-302892-5.

REIS, Cristiane de Souza. A empatia na mediação: a contribuição da comunicação não violenta: Empathy in Mediation: The Contribution of Nonviolent Communication. **Jornal Jurídico (J²)**, v. 2, n. 1, p. 3-24, 2019.

RIBEIRO, Heloísa Cristina. A Ditadura Militar na Argentina (1976-1983): o aparato repressivo e a Justiça de Transição. **Humanidades em diálogo**, v. 10, p. 100-115, 2021.

RIVAS, Axel et al. El desafío del derecho a la educación en Argentina. **Un dispositivo analítico para la acción**. Buenos Aires: CIPPEC, 2007.

RUIZ, Guillermo Ramón; SCIOSCIOLI, Sebastián. El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. **Revista Española de Derecho Constitucional**, n. 114, p. 105-130, 2018.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 105-122, 2001.

SAUCEDO, Silvia Trinidad. **¿Mediación en la escuela?** 2018. Disponível em: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2089>. Acesso em: 19 out. 2025.

SCARPELLI, Noeli et al. **Derecho humano a la paz y su vinculación con la Constitución de la provincia de Buenos Aires**. Debates, 2025. In: El derecho humano a la paz en Argentina: Una mirada local. La Plata: EDULP, 2025., p. 178-183. ISBN 978-631-6568-50-2. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/182716> Acesso em: 25 out. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Caderno Orientador - Convivência Escolar e Cultura de Paz. Brasília – DF: 2020**. RODRIGUES, Rurh Meyre Mota Coord.). SANTOS, Cléssia Mara; CINTRA, Éllen Daiane; ARAÚJO, Érika Goulart; BELEZA, Flávia Tavares; CONFESSOR, Michelle Ribeiro; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota; CARDOSO, Sandra Amélia, LIMA (Elaboração). LIMA, Caroline Resende Araújo, et. al., (Colaboração) Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-Conviv%C3%Aancia-Escolar-e-Cultura-de-Paz.pdf> Acesso em: 26 out. 2025.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho; SARAIVA, Regina C. F.; CARNEIRO, Rosamaria G.; CARNEIRO, Vannessa A. Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos na Extensão na Universidade de Brasília et al. PINTO, João Batista Moreira. **Direitos Humanos como Projeto de Sociedade: caracterização e desafios** (org). Volume I. Ed. Inst. DH Belo Horizonte – 2018. p 297-321.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho; ZARDO, Sinara Pollom. Contribuições da teoria crítica dos direitos humanos para a educação em direitos humanos. In: **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao direito como liberdade: Volume 10**. Universidade de Brasília, 2021. p. 375-384.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. O direito achado na rua: questões de teoria e práxis. In: **O Direito Achado na Rua: introdução crítica ao direito como liberdade: Volume 10**. Universidade de Brasília, 2021. p. 71-101.

SUASNABAR, Cláudio. Los ciclos de reforma educativa em América Latina: 1960, 1990 y 2000. **Revista Española de Educación Comparada**. núm. 30 (julio-diciembre 2017), pp. 112-135. ISSN 2174-5382.

TIGRE.GOV, [s.d.] a. Descubrí Tigre. **Historia**. Disponível em: <https://www.tigre.gob.ar/tigre/historia> Acesso em: 12 nov. 2025

TIGRE.GOV, [s.d.] b. Descubrí Tigre. **Actualidad**. Disponível em: <https://www.tigre.gob.ar/tigre/actualidad> Acesso em: 12 nov. 2025

TIGRE.GOV, [s.d.] c. Gestión. Educación. **Escuelas**. Disponível em: https://www.tigre.gob.ar/educacion/centros_educativos Acesso em: 12 nov. 2025

TIRAMONTI, María Guillermina. Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 1, n. 1, p. 81-07, 2007.

TJRJ. **Comitiva do TJRJ visita Programa Nacional de Mediação da Argentina**. 2010. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/comitiva-do-tjrj-visita-programa-nacional-de-mediacao-da-argentina/2223160/amp>. Acesso em: 04 ago. 2024.

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. **Mediação escolar-para uma gestão positiva dos conflitos**. 2010. Dissertação de Mestrado. FEUC.

USP. **Brasil lidera ranking de violência contra professores**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-lidera-ranking-de-violencia-contra-professores/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

WARAT, Luís Alberto. **O ofício do mediador**. 1ª ed. ed. Florianópolis [SC]: Emais, 2023.

ZALAZAR, María Carolina; FIRPO, María Nazarena Rodríguez. **El Derecho a la Educación en la Constitución Nacional Argentina**. Ponencia presentada en el XIIIº Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, 1-3 de febrero de 2017. Edición en PDF. http://aadconst.org.ar/archivos_/ponenciasXIII/Zalazar_Rodriguez.pdf

ZAMPA, D. F. M. Do que falamos quando falamos de mediação educacional? **Revista de Mediação**, n. 3, p. 38-44, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - PERFIL SOCIAL DEL ENTREVISTADO

1. Nombre del entrevistado:

2. Género:

- ☐ femenino
☐ masculino
☐ otro _____

3. Edad:

- ☐ hasta 18 años
☐ de 19 a 29 años
☐ 30 a 40 años
☐ de 41 a 59 años
☐ 60 años o más

4. Estado civil:

- ☐ soltero
☐ casado
☐ unión estable
☐ viudo
☐ divorciado/separado

5. Religión:

- ☐ católico
☐ Protestante/Evangélico
☐ espiritualista
☐ otro _____

6. Color/raza:

- ☐ negro
☐ blanco
☐ marrón
☐ indígena
☐ asiático
☐ otro _____

7. Educación:

- ☐ 1er grado
☐ 2do grado
☐ superior
☐ posgrado
☐ otro _____

8. ¿Qué el Sr./Sra. entiendes por mediación escolar?

9. ¿Cuál es su opinión sobre el Programa Nacional de Mediación Escolar?

10. ¿Cuál es su opinión sobre el Sistema Integral de Mediación Escolar ?

11. ¿Qué conflictos existían en el colegio antes de la implementación de la mediación escolar? Explicar.

12. ¿Había violencia en la escuela antes de la implementación de la mediación escolar? Explicar.

13. ¿Qué importancia tuvo la mediación en la escuela para abordar los conflictos y la violencia previamente existentes? Explicar.

14. ¿Cómo se lleva a cabo la práctica de la mediación en la escuela? (Pasos del proceso de mediación). Explicar.

15. ¿Cuáles son las principales técnicas utilizadas en la mediación escolar?
(Escucha activa; Comunicación no violenta (NCV); *Lluvia de ideas*; Negociación; entre otros)

16. ¿Cuáles son las principales dificultades que tuviste para implementar la mediación en la escuela?

17. ¿Cómo se resolvieron estas dificultades?

18. ¿Qué miembros de la comunidad escolar son los destinatarios de la formación en mediación? (1. Estudiantes; 2. Maestros; 3. Personal de la escuela; 4. Padres de estudiantes)

19. ¿Cómo aplican sus conocimientos los miembros capacitados de la comunidad escolar?

20. ¿Cuál es su valoración de los resultados de la práctica de la mediación escolar con miembros de la comunidad? (1. Estudiantes; 2. Maestros; 3. Personal de la escuela; 4. Padres de estudiantes)

21. ¿Cuáles fueron los principales resultados obtenidos en el proceso de mediación para abordar los conflictos y la violencia en la escuela? Explicar.

22. ¿Hubo un cambio en la política pública sobre mediación escolar con el nuevo gobierno de Milei? Explicar.

23. ¿Cuáles son los mayores desafíos en la implementación de la mediación escolar hoy en Argentina?

24. ¿Qué recomendaciones daría para la aplicación de la mediación en las escuelas brasileñas?

25. ¿Hay alguna otra información importante sobre la mediación escolar en Argentina que le gustaría compartir?

ANEXO A – Resolución n° 62/1997

Ministerio de Cultura y Educación
Consejo Federal de Cultura y Educación
Secretaría General Resolución

N° 62/97 C.F.C.y E.

Buenos Aires, 20 de Agosto de 1997

VISTO:

La Ley N° 24.195, en su art. 5° incisos r) y u) donde se establecen como principios fundamentales de la educación, la convivencia pluralista, la participación, el derecho de los alumnos a ser respetados en su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión; y en su art. 42°, por la cual se determinan los distintos miembros de la comunidad educativa y las competencias de la misma; y

CONSIDERANDO:

Que es intención de esta Asamblea contribuir al mejoramiento de una práctica escolar más participativa como base de un modelo de sociedad democrática;

Que la participación de los alumnos en la elaboración de sus propias normas de convivencia los convierte en responsables activos de las mismas;

Que el C.F.C.y E, en su resolución N° 41/95 art. E 6 promueve instancias orgánicas de participación dentro de la comunidad educativa, tales como los consejos de convivencia, como garantía del proceso de transformación en marcha.

Por ello,

LA XXXI ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION**RESUELVE:**

ARTICULO 1º.-: Aprobar el documento “CRITERIOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE NORMAS DE CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES”, incluido como Anexo I de la presente resolución, donde se establecen pautas comunes para la orientación del tema en todas las jurisdicciones del país.

ARTICULO 2º.-: Regístrese, comuníquese. Cumplido, archívese.

REPUBLICA ARGENTINA

ANEXO

RESOLUCION N° 62/97 C.F.C. y E.
CRITERIOS BASICOS PARA EL DESARROLLO
DE NORMAS DE CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN AGOSTO DE 1997

**CRITERIOS BASICOS PARA EL DESARROLLO DE NORMAS DE CONVIVENCIA
EM LAS INSTITUCIONES ESCOLARES**

1 - INTRODUCCION

La posibilidad de ir construyendo cada día una sociedad mejor se vincula fuertemente con las prácticas escolares. La formación de ciudadanos responsables, participativos y críticos es una de las funciones esenciales de la escuela y está en la base de la consolidación del sistema democrático en nuestro país. Hemos recuperado la democracia como régimen de gobierno. Todavía nos queda mucho por hacer para que ese régimen se asiente sobre una cultura democrática sólida.

La promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social y la defensa de los derechos humanos, constituyen compromisos que nuestros alumnos deben asumir crecientemente junto a sus docentes.

Los contenidos vinculados con el área de Formación Ética y Ciudadana proponen una actividad reflexiva, respetuosa y crítica de los valores socialmente aceptados y el acceso de los alumnos a conocimientos, al desarrollo de prácticas y actitudes, que les permitan lograr un pensamiento autónomo y creativo.

Esto es difícil de lograr sin una escuela donde se viva y se practique la democracia, se promueva el cuidado del otro y se conforme un ambiente caracterizado por la solidaridad y la responsabilidad. En este sentido, la coherencia entre lo que decimos y hacemos favorecerá, sin duda, que los alumnos adquieran actitudes de compromiso con los valores propuestos y se pueda ahondar en una concepción que no oponga los conceptos de autoridad y libertad sino que los integre positivamente a través de límites claros, conocidos y razonables.

La comunidad educativa como todo grupo organizado que cumple una función específica debe regirse por normas claras que garanticen el cumplimiento de sus funciones y resguarden los derechos y deberes de todos sus miembros.

Para la distribución equitativa de saberes socialmente significativos y la formación integral de ciudadanos responsables -funciones de la escuela, mayoritariamente acordadas por todos- se necesitan formalizar y regular en forma flexible pero transparente un conjunto de reglas, normas y procedimientos que posibiliten su cumplimiento.

A medida que en las sociedades existe mayor diversidad de intereses, valores, creencias y culturas se hace más necesario un conjunto de normas y garantías que resguarden los valores comunes y preserven la convivencia democrática. Esto que es válido a nivel macro, también lo es en el nivel micro: en la institución y en el aula.

Sin embargo, los valores fundamentales que hacen a la convivencia democrática: la tolerancia, el respeto por el otro, la solidaridad, la justicia y el ejercicio de la libertad responsable se expresan, debido al constante cambio cultural y a los aportes del desarrollo

científico-tecnológico, en normas y reglas que se han modificado en el tiempo. Esto hace que reglamentos disciplinarios concebidos a principios de siglo deban ser revisados desde lo que hemos aprendido en los últimos años.

Por ejemplo, se debería incorporar lo que nos dicen las nuevas teorías de aprendizaje que conciben la motivación intrínseca, la interacción, la creatividad y "el hacer" como ingredientes esenciales de un proceso que no se acomoda a un concepto de "disciplina" tradicional, que privilegiaba el silencio y la pasividad. Fenómenos como la democratización de las relaciones familiares e interpersonales que matizan el concepto "respeto", la teoría organizacional que incluye la participación, la negociación, la autonomía, la delegación de funciones y el compromiso con el proyecto institucional son factores que inciden en esta problemática.

También los avances en el conocimiento del impacto de la cultura massmediática en los niños y jóvenes, del desarrollo cognitivo y moral de niños y adolescentes, de las diferentes agresiones físicas y morales de la droga, el alcohol, el HIV, y de las formas sutiles de discriminación hacia lo diferente junto a una mayor conciencia de los derechos y deberes de todos los grupos y personas, añaden matices y dimensiones nuevas al desafío de reglamentar y al mismo tiempo promover una convivencia democrática en las comunidades educativas.

La Ley Federal de Educación plantea en sus artículos 41 y 42 que "la unidad escolar adoptará criterios institucionales y prácticas educativas democráticas" y que "la comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participará -según su propia opción y de acuerdo con el proyecto institucional específico- en la organización y la gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes", y en los artículos 43, 44, 45, 46 y 47 explicita los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa.

En consonancia con estos postulados, el Consejo Federal de Cultura y Educación en su Resolución N° 41/95 referida al Acuerdo para la Aplicación de la Nueva Estructura Académica plantea la necesidad de incorporar la participación de los alumnos en "tareas vinculadas con la gestión administrativa, convivencia; organización de eventos y temas similares" (Art. E 3) y el desarrollo de "procesos orgánicos de participación como los del consejo de convivencia de aulas y de escuelas" (Art. E 6).

Junto con la necesidad de profundizar el proceso de descentralización y de creación de mayores grados de autonomía institucional es también necesario fijar criterios que constituyan un marco nacional común para la elaboración -en cada provincia e institución- de las normas de convivencia democrática que se requieren para garantizar las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

Pese a lo complejo de la tarea, ésta es una deuda pendiente que hoy se hace impostergable y debe ser construida en el marco legal de la Ley Federal de Educación, en el respeto de las diferencias regionales y provinciales y en el acuerdo y consenso de criterios generales comunes.

2. PROPOSITOS DE UN SISTEMA DE CONVIVENCIA

1) Promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo de acuerdo con las responsabilidades que se desprenden de los diferentes roles que deben desempeñar.

- 2) Favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, negociación, mediación, arbitraje y otras alternativas, considerando que todos los actores de la comunidad son iguales en dignidad y derechos.
- 3) Promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, renunciando a la intención de soslayarlos, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos.
- 4) Promover conductas respetuosas hacia los símbolos patrios.
- 5) Promover el respeto hacia los principios consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- 6) Promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, tendientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución.
- 7) Instalar la noción de acuerdo y el compromiso como base de la convivencia y la responsabilidad compartida para su logro.
- 8) Procurar que los procesos de construcción e internalización de las normas escolares se conviertan en instrumento privilegiado para la reflexión sobre la ética de la responsabilidad ciudadana, vinculando permanentemente los criterios de convivencia escolar democráticos con los sistemas de normas y valores que imperan en la sociedad.
- 9) Promover prácticas generadoras de vida, previniendo y desalentando conductas que atentan contra el bienestar físico y mental de las personas como las vinculadas con el alcohol y el tabaco.

3 - CRITERIOS EN RELACION CON LAS SANCIONES

- Privilegiar la implementación de estrategias de prevención, vinculadas a los mecanismos propuestos anteriormente.
- Valorizar el contenido pedagógico y reparador de las sanciones que se adopten por transgredir las normas de convivencia.
- Contextualizar las transgresiones de acuerdo con el rol, las circunstancias, la historia institucional y personal y la edad del actor o los actores.
- Ser ecuánime en el juicio, es decir garantizar la neutralidad.
- Dar o permitir el derecho a la defensa, para que los actores de una situación conflictiva tengan la oportunidad de dar su versión y, si hubo falta, reconocerla, reflexionar sobre el daño ocasionado y hacerse cargo de la reparación.
- Promover la reparación del daño. La responsabilización del actor debe estar vinculada a la posibilidad de hacerse cargo de la reparación o del desagravio, según se trate del orden material o moral.
- Valorizar el reconocimiento del error. Siendo el error un elemento más del proceso de aprendizaje, el reconocimiento puede ser una instancia importante en la modificación de conductas futuras, para lo cual es importante que los docentes implementen estrategias que las orienten y favorezcan.
- Fijar la gradualidad y personalización en la implementación de las sanciones, de acuerdo con la edad, el nivel de madurez, cada historia particular y la respuesta a señalamientos anteriores.

- Privilegiar el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos y corrección de conductas.
- Promover la diferenciación de roles. Los adultos no deben delegar su responsabilidad con referencia a la conducción del proceso y la formación integral de los alumnos de acuerdo con sus funciones específicas, y deberán ser "modelos positivos" en su accionar cotidiano respecto a los valores y conductas que se pretenden desarrollar y estimular en los alumnos.
- Privilegiar las estrategias que tienden a la integración. Las escuelas deben orientarse siempre a la contención de los niños y jóvenes. Cuando las transgresiones de algún alumno hubiesen agotado o superado los límites vigentes en una institución, el sistema deberá tener un espacio para posibilitar la continuidad de los estudios de aquél.
- Contemplar el apoyo de profesionales especializados, del propio sistema educativo o de otro ámbito para atender las problemáticas que así lo requiera.

4 - CONDICIONES INSTITUCIONALES

Las estrategias a adoptar para lograr un sistema de convivencia eficaz en las escuelas exigen condiciones institucionales que apoyen y faciliten su funcionamiento. Algunas alternativas organizativas que se pueden adoptar son las siguientes:

- Creación de espacios de reflexión y participación real para el cuerpo docente.
- Creación de espacios de reflexión y participación real para los alumnos.
- Ámbitos de diálogo sistemático entre padres, docentes y autoridades.
- Sistema de tutorías.
- Mecanismos de mediación de conflictos.
- Registro amplio de situaciones vividas.

La creación de cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales, pueden constituirse en un mecanismo importante para llevar adelante estos procesos. Ellos deberán adecuarse a la edad y proceso de maduración de los alumnos. Algunas alternativas son las siguientes:

- Consejo de curso
- Consejo de año
- Consejo de escuela

Algunas de las atribuciones de estos cuerpos pueden ser asesorar sobre las siguientes temáticas:

- Elaboración de las normas de convivencia, adaptadas a cada etapa evolutiva y expresadas con un lenguaje claro y preciso.
- Proponer medidas para el caso de su incumplimiento.
- Debater problemáticas propias del curso, año o establecimiento.
- Participación en situaciones en que sea aconsejable promover instancias de negociación o mediación.
- Programar actividades escolares y extraescolares culturales, científicas, informativas u otras de interés educativo para los alumnos.

- Participar en la gestión de diferentes actividades de la misma escuela como: biblioteca, laboratorios, administración de recursos físicos, mantenimiento, u otras.
- Promover actividades solidarias y de colaboración con las necesidades de la comunidad y participar en programas comunitarios de formación ciudadana.

Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_62-97.pdf
Acesso em: 14 mar. 2026.

ANEXO B – Ley n° 223/1999, de Buenos Aires – Sistema Escolar de Convivência

LEY N° 223

SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA EN EL AMBITO DE LA C.A.B.A. MARCO NORMATIVO PARA SU CREACIÓN. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

Buenos Aires, 5 de agosto de 1999.

La Legislatura de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires sanciona con fuerza de

Ley:

TITULO I

OBJETO Y AMBITO DE APLICACION

Artículo 1° — La presente ley configura el marco normativo para la creación del Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Art. 2° — El Sistema Escolar de Convivencia es el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada institución y posibilitan el cumplimiento de los fines educativos específicos de la escuela.

Art. 3 ° — El Sistema Escolar de Convivencia rige en las escuelas de nivel secundario estatales y privadas, en todas sus modalidades, dependientes o supervisadas por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Art. 4° — La autoridad de aplicación de la presente ley es el Poder Ejecutivo a través de la Secretaría de Educación.

TITULO II

DEL SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA

CAPITULO I

PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

Art. 5° — El Sistema Escolar de Convivencia debe observar los principios consagrados en la Constitución Nacional, en los Tratados Internacionales, en la leyes de la Nación, en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad como así también respetar las características, historia y principios de cada institución educativa.

Art. 6º — Son objetivos del Sistema Escolar de Convivencia:

- a) Propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica.
- b) Promover, en toda la comunidad educativa, los siguientes valores: - el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas; - la justicia, la verdad y la honradez; - la defensa de la paz y la no violencia; - el respeto y la aceptación de las diferencias; - la solidaridad, la cooperación y el rechazo de todo tipo de discriminación; - la responsabilidad ciudadana, el respeto a los símbolos patrios y el compromiso social; - la responsabilidad individual;
- c) Fomentar la práctica permanente de la evaluación de conductas según las pautas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia, como fundamento del proceso de educar.
- d) Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y solución de los conflictos.
- e) Generar las condiciones institucionales necesarias para la retención y finalización de estudios secundarios de los/las jóvenes.
- f) Posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos.
- g) Proveer a las instituciones educativas de mecanismos eficaces para la resolución de los conflictos.

CAPITULO II

DE LA ORGANIZACION

Art. 7º — El Sistema Escolar de Convivencia se organiza en cada escuela con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a sus características institucionales. Las escuelas estatales adoptan lo dispuesto en el Título IV de la presente ley.

TITULO III

DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPITULO I

CRITERIOS DE APLICACIÓN

Art. 8º — El Sistema Escolar de Convivencia se rige de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- b) Análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas y sus causas y posibilidades de prevención.
- c) Contextualización de las transgresiones.
- d) Respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas. e) Garantía del derecho a ser escuchado y a formular descargo.
- f) Valoración del sentido pedagógico de la sanción.
- g) Reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona y/o grupos responsables.
- h) Garantía del derecho a la información de los alumnos/as pasibles de sanción y a sus padres o tutores/as durante el proceso de decisión y una vez aplicada alguna sanción.

CAPITULO II

DE LAS SANCIONES

Art. 9º — Las sanciones a aplicarse a los alumnos son:

- a) Apercibimiento oral. b) Apercibimiento escrito.
- c) Realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar.
- d) Cambio de división.
- e) Cambio de turno.
- f) Separación del establecimiento.

Art. 10 — Solicitan y aplican las sanciones, según circunstancias y niveles de gravedad de las conductas:

- a) Preceptores.
- b) Profesores.
- c) Directivos.

Art. 11 — Las sanciones establecidas por los incisos c), d), e) y f) del artículo 9º son aplicadas por el Rector/a del establecimiento, de acuerdo con las normas establecidas en el sistema escolar de convivencia.

Art. 12 — Cuando la sanción aplicada a un alumno/a sea la separación del establecimiento, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adoptará las medidas necesarias para garantizar la continuidad de los estudios del alumno sancionado en

otro establecimiento educativo, evitando la acumulación de alumnos en tal condición en un establecimiento.

Art. 13 — Las sanciones establecidas en los incisos b), c), d), e) y f) deben ser notificadas en forma fehaciente a alumnos/as, padres, madres o tutores/as indicando la causa y fundamentación de la medida.

TITULO IV

DEL CONSEJO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

CAPITULO I

DE SU CONSTITUCIÓN

Art. 14 — En cada escuela estatal debe constituirse el Consejo Escolar de Convivencia como organismo colegiado, integrado por la Rectoría del establecimiento y los distintos sectores de la comunidad educativa. Art. 15 — A fin de constituir el Consejo Escolar de Convivencia la Rectoría convoca a:

- a) Representantes de profesores/as.
- b) Asesores/as pedagógicos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as donde los hubiere.
- c) Representantes de preceptores/as.
- d) Representantes de alumnos/as.
- e) Centro de estudiantes reconocido donde existiere. f) Representantes de padres, madres o tutores/as.

Art. 16 — En todos los casos los miembros integrantes del Consejo Escolar de Convivencia y otros cuerpos colegiados que pudieran crearse, deben ser elegidos por votación de sus representados.

Art. 17 — La suma total de la cantidad de representantes mencionados en los incisos d), e) y f) del artículo 15 no podrá superar la suma de la totalidad de aquellos que participan en representación de los mencionados en los incisos a), b) y c) del mismo artículo.

CAPITULO II

DE LAS FUNCIONES

Art. 18 — Son funciones del Consejo Escolar de Convivencia:

- a) Dictar el reglamento interno para su funcionamiento.

- b) Asegurar la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa en la elaboración de las normas de convivencia, a fin de lograr el mayor consenso.
- c) Elaborar las normas de convivencia del establecimiento educativo, en el marco de los principios establecidos en la presente ley.
- d) Garantizar la difusión de las normas de convivencia a toda la comunidad educativa.
- e) Analizar y revisar anualmente las normas de convivencia tomando en cuenta su grado de incumplimiento y sus causas; y proponer modificaciones a las mismas tomando en consideración las propuestas de los sectores representados en su seno.
- f) Promover la participación de otros organismos de participación, tales como consejos de curso, tutorías u otras modalidades que se consideren convenientes para el tratamiento y resolución de los conflictos.
- g) Articular el sistema de convivencia educativa con el proyecto educativo institucional.
- h) Proponer las sanciones ante las transgresiones a las normas de convivencia que sean remitidas a su consideración.
- i) Elaborar estrategias de prevención de los problemas de convivencia.
- j) Proponer diferentes actividades curriculares y extracurriculares tendientes a promover la convivencia.

Art. 19 — En caso de que el Rector/a del establecimiento se aparte de la propuesta del Consejo Escolar de Convivencia, deberá fundar debidamente los motivos de su apartamiento.

TITULO V

DEL SEGUIMIENTO Y EVALUACION DEL SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA

Art. 20 — La Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dispondrá asistencia técnica especializada con el fin de brindar apoyo profesional e institucional y evaluar el desarrollo integral del Sistema Escolar de Convivencia en todas las escuelas.

TITULO VI

CLAUSULA COMPLEMENTARIA

Art. 21 — Déjase sin efecto en todas las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la aplicación de los artículos 200, 201, 202, 203, 204, 205 y 206 del capítulo IV "De la disciplina" del Decreto N° 150.073/43.

Art. 22 — Comuníquese, etcétera.

OLIVERA

Miguel O. Grillo

LEY N° 223

Buenos Aires, 2 de setiembre de 1999. En uso de las facultades conferidas por el artículo 102 de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, promúlgase la Ley N° 223, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 5 de agosto del año en curso; dése al Registro, gírese copia a la Secretaría Parlamentaria del citado Cuerpo por intermedio de la Dirección General de Asuntos Políticos e Institucionales, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires; y remítase para su conocimiento y demás efectos a la Secretaría de Educación.

El presente decreto será refrendado por los señores Secretarios de Educación y de Hacienda y Finanzas.

DE LA RUA

Mario Alberto Giannoni

Disponível em: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/4967>

Acesso em: 14 mar. 2026.

**ANEXO C – Ley n° 3.055/2009, de Buenos Aires – Sistema Integral de Mediación
Escolar**

**LEY F - N° 3.055
SISTEMA INTEGRAL DE MEDIACIÓN ESCOLAR**

Artículo 1° - Créase el Sistema Integral de Mediación Escolar que tiene por finalidad difundir, promover e instituir la implementación de métodos cooperativos y pacíficos de abordaje de conflictos para todos los actores de la comunidad educativa, teniendo en cuenta su especificidad.

Artículo 2° - Entiéndese por Sistema Integral de Mediación Escolar al conjunto de principios, normas, órganos, prácticas y medios que promueven y aseguran el tratamiento de los conflictos entre los actores de la Comunidad Educativa de un modo, pacífico y colaborativo.

Artículo 3° - La presente Ley será aplicable a todos los niveles y modalidades del sistema educativo público de gestión estatal dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Artículo 4° - Son objetivos del Sistema Integral de Mediación Escolar:

- a. Promover el tratamiento de los conflictos institucionales mediante la participación en procesos de mediación u otros métodos cooperativos y pacíficos de abordaje, gestión y resolución de conflictos.
- b. Propiciar actitudes favorables a la reflexión y el diálogo cooperativo frente a situaciones de conflicto que pudieran manifestarse en el ámbito escolar.
- c. Fomentar el autoconocimiento y a la autorregulación de las conductas de los diferentes actores institucionales.
- d. Implementar estrategias de abordaje de conflictos que promuevan el respeto y la apreciación de la diversidad y la consolidación de una cultura de tratamiento pacífico y cooperativo de los conflictos.

Artículo 5° - Son funciones del Sistema Integral de Mediación Escolar:

- a. Impulsar la capacitación de todos los actores institucionales del sistema educativo en métodos cooperativos y pacíficos de abordaje de conflictos, incluida la formación e instancias de actualización docente.
- b. Asesorar dentro del Ministerio de Educación en el diseño del plan de estudios de mediación y otros métodos cooperativos y pacíficos de abordaje de conflictos en el sistema educativo y en todas las carreras de formación docente.
- c. Definir requisitos, evaluar y certificar a los mediadores que intervengan en el sistema educativo: adultos, jóvenes y niños.

- d. Realizar monitoreos sobre el desarrollo, seguimiento y evaluación de los Programas de Alumnos Mediadores.
- e. Promover y/u organizar encuentros de intercambio entre distintos actores institucionales relacionados con métodos pacíficos y cooperativos de abordaje de conflictos.
- f. Desarrollar líneas rectoras de intervención ante conflictos en el sistema educativo.

Artículo 6° - El Sistema Integral de Mediación Escolar contará con un Equipo de Mediadores Escolares, con formación en Mediación, que:

- a. Brindará capacitación, asistencia técnica y supervisión a las instituciones educativas para el desarrollo de Programas de Alumnos Mediadores.
- b. Intervendrán, a solicitud de las autoridades de las instituciones educativas, para que participen y colaboren en la resolución de las situaciones de conflicto, que surjan entre los actores que componen la Comunidad Educativa de gestión estatal dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o entre estas instituciones y/o sus miembros con la comunidad en general, realizando mediaciones, facilitaciones, diálogos asistidos y/u otras técnicas cooperativas y pacíficas de resolución de conflictos.

La integración del equipo, los requisitos, evaluación y certificación de sus miembros y la implementación de las funciones que le corresponden se determinarán por vía reglamentaria.

Artículo 7° - Los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, auxiliares, alumnos o padres), capacitados al efecto y que reúnan los requisitos establecidos por la reglamentación, podrán colaborar voluntariamente con el Equipo de Mediadores Escolares, en las intervenciones descriptas en el Art. 6 Inc. b, de acuerdo a las condiciones que determine la reglamentación.

Artículo 8° - Los Consejos de Convivencia Escolar, establecidos por la Ley 223 #, durante el tratamiento de conflictos institucionales y/o situaciones problemáticas de alumnos puestas a su consideración podrán ofrecer a los involucrados participar en un proceso de mediación.

Artículo 9° - En todas sus instancias la mediación tiene carácter voluntario y se rige por los principios de confidencialidad, imparcialidad, flexibilidad y autocomposición.

Artículo 10 - La asistencia y participación en un proceso de mediación no presume asunción de responsabilidad alguna por parte de sus actores. Los acuerdos que se alcancen pueden ser tenidos en cuenta por la autoridad competente.

Artículo 11 - Cuando las instituciones educativas cuenten con Programa de Alumnos Mediadores, las mediaciones entre alumnos serán conducidas por dos mediadores alumnos sin la presencia de adultos, debiendo disponer la institución escolar un espacio adecuado que permita llevar a cabo el procedimiento con el resguardo de confidencialidad.

Artículo 12 - La presente Ley se fundamenta y sostiene los principios, criterios y objetivos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Artículos 12 y 29) #; la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Artículos 23 y 24) #; la Ley 114 # de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (Artículos 27, 28 y 33) #; la Ley 223 # de Sistema Escolar de Convivencia y su decreto reglamentario.

Artículo 13 - La autoridad de aplicación de esta Ley es el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Observaciones Generales:

1. # La presente Norma contiene remisiones externas #.
2. Se deja constancia que las referencias a los organismos consignados se refieren a los mencionados en las normas, o a aquellos que actualmente los hubieran sustituido en las atribuciones y funciones previstas en la presente.
3. El Decreto N° 586/2011, BOCBA N° 3797 del 23/11/2011 reglamenta la presente Ley