

A (Não) Efetividade das Ciências Jurídicas no Brasil 2

Douglas Santos Mezacasa
(Organizador)

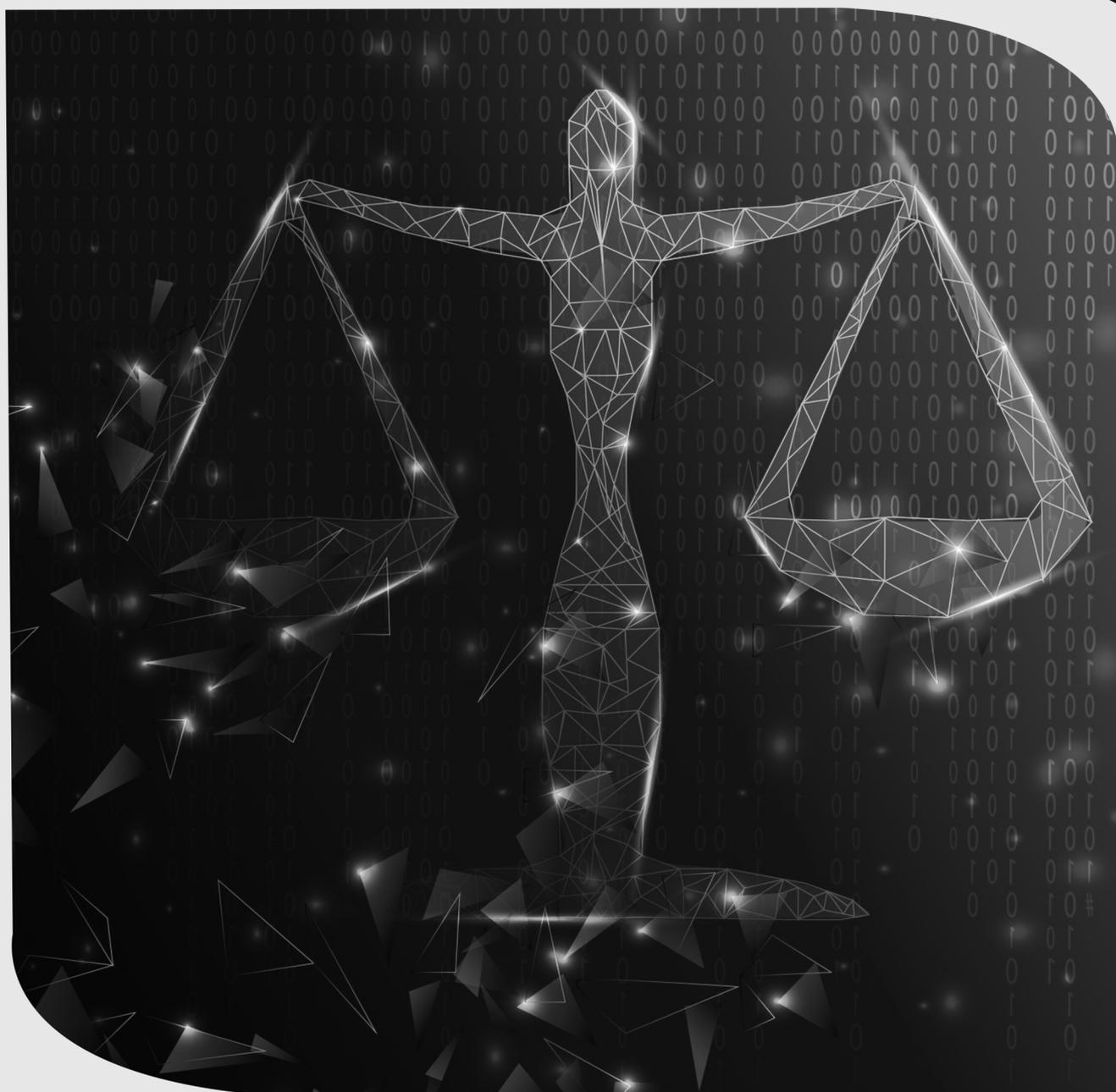


Atena
Editora

Ano 2020

A (Não) Efetividade das Ciências Jurídicas no Brasil 2

Douglas Santos Mezacasa
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

N194 A (não) efetividade das ciências jurídicas no Brasil 2 [recurso eletrônico] / Organizador Douglas Santos Mezacasa. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
 Modo de acesso: World Wide Web.
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-86002-70-6
 DOI 10.22533/at.ed.706203003

1. Direito – Brasil. 2. Direito – Filosofia. I. Mezacasa, Douglas Santos.

CDD 340

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 ao apresentar um extenso rol normativo, trouxe o princípio da dignidade da pessoa humana consagrando-o como marco importante e representativo da redemocratização brasileira. Porém, no que se refere com a preocupação com os direitos fundamentais, com os objetivos republicanos essenciais e com a elevação do indivíduo como eixo central de proteção, os comandos expedidos pelo constituinte e pela própria legislação ordinária (não) são efetivamente concretizados, o que acaba provocando discussões teóricas acerca dos temas relativos a todas as searas jurídicas.

Pensar na efetivação do direito brasileiro inserido nas relações jurídicas nos exige refletir em que medida o ordenamento jurídico se ocupa em diferentes espaços, percepções, áreas, culturas, métodos de reflexão e de interpretações das mesmas. O direito e a realidade se unem para questionar até que ponto as normas estão sendo aplicadas no âmbito jurídico no intuito de efetivar os direitos e garantir a justiça social dos cidadãos. Porém, trata-se de uma aderência complexa e específica que necessita de análises científicas inter-relacionadas com as áreas das ciências jurídicas.

Em busca pela eficácia da aplicação da norma no sistema jurídico, a Atena Editora lança a sua segunda edição da coletânea intitulada “A (Não) Efetividade das Ciências Jurídicas no Brasil 2”, um compendio composto por vinte e três capítulos que une pesquisadores especialistas, mestres e doutores de instituições localizadas de todas as áreas do Brasil. Trata-se de uma obra que discute temáticas variadas de todos as searas das grandes áreas das Ciências Jurídicas. De maneira geral, os capítulos, que abordam esses espaços, estruturam-se com o objetivo de analisar a aplicação das fontes do direito como forma de (não) efetivação das normas acerca da sua concretude e seus efeitos aos casos concretos.

A segunda edição realizada em formato de e-book, é inovadora nas pesquisas jurídicas e nas áreas de concentração do direito contemporâneo. Nesse sentido, a coletânea abordará temas relativos às questões de proteção e garantia à saúde, assuntos que permeiam as questões de gênero do país, o sistema penal e suas especificidades, as questões processuais no âmbito civil, administrativo e tributário, a democracia e entre outros temas que compreendem os valores morais e culturais da sociedade com a consequência de criação e evolução das normas e suas concretudes.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres, doutores e todos aqueles juristas que de alguma forma se interessam pela ciência jurídica e pelo Direito. Possuir um material acadêmico que reflita a evolução de diferentes áreas

do direito e da sociedade, de forma temporal, com dados e resultados substanciais e concretos torna-se muito relevante para o campo da pesquisa no Brasil.

Deste modo a obra “A (Não) Efetividade das Ciências Jurídicas no Brasil 2” apresenta uma teoria bem fundamentada nos resultados práticos obtidos pelos diversos professores, acadêmicos e pesquisadores que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui serão apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores exporem e divulguem seus resultados.

Douglas Santos Mezacasa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APLICAÇÃO DO PRINCÍPIO DA VEDAÇÃO DE RETROCESSO SOCIAL NA PROTEÇÃO DO DIREITO SOCIAL À SAÚDE E EM RELAÇÃO À A EMENDA CONSTITUCIONAL N° 95/2016	
Henrique Lopes Dornelas	
DOI 10.22533/at.ed.7062030031	
CAPÍTULO 2	16
A CONSAGRAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO ORDENAMENTO JURÍDICO COMO DILEMA ATUAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	
Milena Thaís Kerkhoff Utzig	
DOI 10.22533/at.ed.7062030032	
CAPÍTULO 3	30
A IMPLANTAÇÃO DE NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO PARA O COMBATE À JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE	
Nayara Luiza Pereira Rodrigues	
Pollyana Callou de Moraes Dantas	
Antonio Lucimilton de Souza Macêdo	
Jonas Sampaio da Cruz	
Sarah Rachel Pinheiro	
Pedro Alex Leite Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.7062030033	
CAPÍTULO 4	36
A INEFICÁCIA DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NAS CHACINAS DO CARANDIRU E DE ALÇAÇUZ	
Beatriz Borges Maia	
Nathália Melo Sousa Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7062030034	
CAPÍTULO 5	41
A PERFORMANCE DA SUSTENTAÇÃO ORAL DOS OPERADORES DO DIREITO NO TRIBUNAL DO JURÍ	
Alexandre Ranieri Ferreira	
Larissa Pereira Melo da Silva	
Fernando Antonio Pessoa da Silva Junior	
DOI 10.22533/at.ed.7062030035	
CAPÍTULO 6	52
A REFORMA TRABALHISTA (LEI N° 13.467/2017) E OS NOVOS PARADIGMAS DO TELETRABALHO NO BRASIL	
Adriana Mendonça da Silva	
Nayhara Régia dos Santos Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.7062030036	
CAPÍTULO 7	70
A RELEVÂNCIA DO USO DE ALGEMAS NA ATIVIDADE POLICIAL SOB A PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL E LEGAL	
Antônio José da Silva Filho	
Ranieldo Barreiras Barbosa Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7062030037	

CAPÍTULO 8	84
A SUBSIDIARIEDADE COMO FUNDAMENTO PRINCÍPIOLÓGICO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE	
Ana Luísa Sevegnani	
DOI 10.22533/at.ed.7062030038	
CAPÍTULO 9	98
ANÁLISE DE CONTRATOS COM CLÁUSULAS ABUSIVAS	
Weider Silva Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.7062030039	
CAPÍTULO 10	107
AS COMISSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	
Elaine Aparecida Pereira	
Paulo Roberto Rodrigues Simões	
DOI 10.22533/at.ed.70620300310	
CAPÍTULO 11	122
DA GARANTIA CONSTITUCIONAL DE ACESSO À JUSTIÇA E OS NOVOS PARADIGMAS ESTABELECIDOS PELA LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017	
Adriana Mendonça da Silva	
Hilza Maria Feitosa Paixão	
DOI 10.22533/at.ed.70620300311	
CAPÍTULO 12	132
DESCONSIDERAR A PERSONALIDADE JURÍDICA É MEIO PARA REDIRECIONAR EXECUÇÕES FISCAIS, NA FORMA DO ARTIGO 135, III DO CTN?	
Marcelo Paar Santiago	
DOI 10.22533/at.ed.70620300312	
CAPÍTULO 13	168
DIREITOS REPRODUTIVOS DA MULHER NO ROMANCE DISTÓPICO CONTO DA AIA DE MARGARET ATWOOD	
Letícia dos Santos Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.70620300313	
CAPÍTULO 14	173
ELITIZAÇÃO, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA NOS ESTÁDIOS	
Luiz Felipe Rosolen Ferro	
Antonio Isidoro Piacentin	
DOI 10.22533/at.ed.70620300314	
CAPÍTULO 15	191
HABEAS CORPUS PARA ANIMAIS NÃO HUMANOS	
Lígia Lopes Bortolucci Ruas	
Natália Regina Karolensky	
Eduardo Augusto Ruas	
DOI 10.22533/at.ed.70620300315	

CAPÍTULO 16	205
INSEGURANÇA JURÍDICA TRAZIDA PELO STF NAS DECISÕES TOMADAS FORA DE SUA COMPETÊNCIA EM CONFLITO COM O SISTEMA PROCESSUAL PENAL ACUSATÓRIO	
Larissa Regina Lima de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.70620300316	
CAPÍTULO 17	214
LEGALIDADE DA ADOÇÃO BRASILEIRA	
Kamilla Ceyça da Silva Lima	
Kalyana Barbosa da Silva	
Lucilene Medeiros Barbosa	
Ana Leide Rodrigues de Sena Góis	
DOI 10.22533/at.ed.70620300317	
CAPÍTULO 18	225
MAR SEM FIM: DIVERSIDADE BIOLÓGICA E A PROTEÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL DOS OCEANOS	
Letícia Kallás Oliveira	
Márcia Brandão Carneiro Leão	
DOI 10.22533/at.ed.70620300318	
CAPÍTULO 19	243
NEOCONSTITUCIONALISMO: UMA DÉCADA DE EVOLUÇÃO CONCEITUAL E JURISPRUDENCIAL	
Ione Campêlo da Silva	
Janine Pereira Ribeiro	
Pedro Germano dos Anjos	
DOI 10.22533/at.ed.70620300319	
CAPÍTULO 20	254
O PODER CONSTITUINTE ORIGINÁRIO, E SUAS LIMITAÇÕES EM FACE DOS DIREITOS HUMANOS E DO DIREITO INTERNACIONAL	
Bruno Cardenal Castilho	
DOI 10.22533/at.ed.70620300320	
CAPÍTULO 21	269
OPERAÇÕES DE FUSÕES E AQUISIÇÕES (M&A) CONFORME A TEORIA DOS JOGOS	
Andreza Molinário Procópio	
DOI 10.22533/at.ed.70620300321	
CAPÍTULO 22	291
PARTO ANÔNIMO: ANÁLISE DE SUA CONVENIÊNCIA DIANTE DO PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA	
Giovana Massaro Guidi	
Marco Antonio dos Anjos	
DOI 10.22533/at.ed.70620300322	
CAPÍTULO 23	304
PODER GERAL DE EFETIVAÇÃO DA ORDEM JUDICIAL E OS LIMITES DA DISCRICIONARIEDADE	
Alcilênio Junio dos Santos Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.70620300323	

SOBRE O ORGANIZADOR.....	317
ÍNDICE REMISSIVO	318

AS COMISSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 23/03/2020

Elaine Aparecida Pereira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3147884772244425>

Paulo Roberto Rodrigues Simões

Secretaria Municipal de Educação, Escola
Municipal de Ensino Fundamental Professor
Felício Pagliuso
São Paulo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5597572106817487>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a proposta de criação das Comissões de Mediação de Conflitos (CMC) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, prevista na Lei nº16.134/2015, bem como apresentar resultados parciais de pesquisa realizada durante o curso “Mediação de Conflitos na Perspectiva da Cultura de Paz e Não Violência”, oferecido à profissionais da educação responsáveis pela implantação e implementação das CMC nas unidades escolares, em que os autores desse artigo participaram como formadores. São apresentados no artigo dados coletados referentes: 1) as formas de

prevenção e enfrentamento das manifestações de violência, indisciplina e incivilidade utilizadas pelas escolas; 2) a relação entre escola e a família diante da presença de tais fenômenos e 3) a reação da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) frente a proposta de constituição das CMC nas escolas. A pesquisa foi realizada com profissionais da educação envolvidos na constituição das CMC nas unidades escolares, dentre eles, diretores, coordenadores, professores e assistentes técnicos educacionais, de 22 EMEF's, por meio da aplicação de questionário. Os resultados da pesquisa revelam, entre outras questões, que a maioria das EMEF's pesquisadas utilizam o diálogo como principal recurso no enfrentamento das manifestações de violência, indisciplina e incivilidade, que metade destas adotam projetos como forma de prevenção e que grande parte da comunidade escolar reagiu positivamente frente a proposta de implantação das CMC nas escolas. A pesquisa conclui que a maioria das escolas previnem e se preocupam com tais fenômenos e já realizam a mediação de conflitos, embora não de forma sistematizada.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Violência; Mediação de conflitos.

CONFLICT MEDIATION COMMITTEES IN THE SÃO PAULO MUNICIPAL SCHOOL NETWORK

ABSTRACT: The present work aims to analyze the proposal of the creation of the Conflict Mediation Commissions (CMC) in the schools of the São Paulo Municipal Education Network, provided for in Law nº16.134 / 2015, as well as to present partial results of research carried out during the course “Conflict Mediation from the Perspective of the Culture of Peace and Nonviolence”, offered to education professionals responsible for the implementation and implementation of CMC in school units, in which the authors of this article participated as trainers. The article presents data collected referring to: 1) the forms of prevention and coping with the manifestations of violence, indiscipline and incivility used by schools; 2) the relationship between school and family in the presence of such phenomena; and 3) the reaction of the school community (managers, teachers, staff, parents and students) to the proposed constitution of CMC in schools. The research was conducted with education professionals involved in the constitution of CMC in school units, among them, principals, coordinators, teachers and technical assistants of 22 EMEF’s, through the application of a questionnaire. The survey results reveal, among other issues, that most of the surveyed EMEFs use dialogue as their main resource in confronting the manifestations of violence, indiscipline and incivility, that half of them adopt projects as a form of prevention and that a large part of the community responded positively to the proposed CMC implementation in schools. The research concludes that most schools prevent and worry about such phenomena and already perform conflict mediation, although not in a systematic way.

KEYWORDS: School; Violence; Conflict Mediation.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir a proposta de implantação das Comissões de Mediação de Conflitos (CMC) em todas as escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, prevista na Lei nº16.134/2015, por meio da análise do documento, assim como apresentar parte dos dados coletados em pesquisa realizada durante curso de formação oferecido a membros das CMC. Neste trabalho, serão apresentadas informações referentes as formas de combate à violência, indisciplina e incivilidade, adotadas por Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF’s), a relação da escola com a família no enfrentamento de tais questões e a reação da comunidade escolar frente a legislação que orienta a constituição das CMC nas unidades.

A discussão sobre as diferentes formas de manifestação da indisciplina, da incivilidade e da violência nas escolas tornou-se recorrente entre educadores, pais, sociedade civil e vem ganhando espaço na grande mídia brasileira, aumentando

o clima de insegurança e desconfiança nas escolas e sobre as escolas. Dados publicados pelo Observatório Europeu da Violência Escolar (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002) revelam que este fenômeno não ocorre apenas no Brasil, mas está presente em muitos países da Europa, como França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, entre outros. Diante de tal fenômeno, vários desafios são postos, o primeiro deles é identificar se o que denominamos de violência na escola realmente pode ser conceituado de tal forma. Esse exercício, no entanto, não é fácil diante da complexidade de fenômenos que se manifestam de forma imbricada no cotidiano escolar e dos estereótipos ou rótulos reservados a certos comportamentos considerados prejudiciais a convivência escolar e ao ambiente necessário para a aprendizagem.

Charlot (2002), afirma que a violência não é um fenômeno novo, surgido nos anos 1980 intensificado nos anos 1990, uma vez que há registros de explosões de violência em escolas de 2º Grau já no século XIX, mas assume formas novas. Os ataques ou insultos dirigidos aos professores parece ser algo novo, além do envolvimento de alunos cada vez mais jovens em situações de violência. A violência na escola deixou de ser, portanto, um fenômeno acidental para se tornar uma questão estrutural, tratada muitas vezes de forma genérica, exigindo dos pesquisadores do tema um esforço para distinguir conceitualmente as diversas manifestações categorizadas como violência na escola. Dessa forma, segundo o autor, seria necessário diferenciar a violência na escola, aquela que adentra o espaço escolar, da violência à escola, expressa em depredações e agressões contra professores, e ainda a violência da escola, que se manifesta na própria organização institucional de maneira simbólica.

Sobre a violência na escola que não é oriunda desta, mas é reflexo do contexto social, Ianni (2002) aponta que a sociedade é em si uma fábrica de violência social, cujos ideais de “progresso” e “civilização” tendem a encobrir as desigualdades e brutalidades cotidianas. Para o autor:

A violência está presente e evidente, escondida e latente, em muitos lugares, nos mais diversos setores da vida social, envolvendo indivíduos e coletividades, objetividades e subjetividades. É um fenômeno eminentemente histórico, no sentido de que se constitui no curso dos modos de organização social e técnica do trabalho e da produção, das formas de sociabilidade e dos jogos de forças sociais. (IANNI, 2002, p.13)

Nesse sentido, a violência na escola não pode ser compreendida como um fenômeno endógeno, mas como expressão de uma estrutura social que é em si violenta. Para além desta, segundo Charlot (2002), coexistem na escola outros comportamentos distintos da violência tal como a reconhecemos de imediato, caracterizada pelo ataque a lei mediante o uso da força, identificados por pesquisadores europeus como transgressão e incivilidade. A primeira é identificada como comportamentos contrários ao regulamento interno da instituição,

o não cumprimento de regras, e a segunda como comportamentos contrários, especificamente, às regras da boa convivência, como empurrões, xingamentos, grosserias repetidas cotidianamente.

De acordo com o pesquisador belga Blomart (2002), o fenômeno da incivilidade seria uma faceta da violência ou uma forma de violência que tem se manifestado com frequência no ambiente escolar em que o uso da disciplina severa como, por exemplo, a exclusão do aluno tem se tornado menos eficaz e menos apropriada para o seu enfrentamento. Sobre o fenômeno da violência no contexto belga, o autor afirma:

(...) ela (violência) vem lentamente aumentando nas escolas primárias, sob a forma de incivilidade. Esse 'comportamento anti-social' cotidiano toma diversas formas (ruído permanente, rudeza, recusa a trabalhar, passividade, hostilidade e zombaria) e envenena a atmosfera das salas de aula, avilta os professores e desgasta sua energia e, ao mesmo tempo, degrada as relações entre os adultos, entre as crianças e entre crianças e adultos. (BLOMART, 2002, p. 35)

Para o pesquisador francês Debarbieux (2002), a discussão presente nas pesquisas sobre o que se poderia chamar de “microviolência” ou intimidação, que se enquadraria na categoria de “incivilidade”, tem demonstrado relevância uma vez que o fenômeno da violência não deve ser tratado como um todo indivisível, em sua generalidade. De outro modo, o autor aponta que “o uso excessivo do conceito de incivilidade pode levar a uma superqualificação da desordem escolar, o que significaria uma percepção equivocada do que realmente está em questão (...)” (DEBARBIEUX, 2002, p. 28).

As considerações apresentadas pelos autores revelam a complexidade do fenômeno da violência e a recente discussão acerca da necessidade de se diferenciar e conceituar comportamentos que se distinguem da facilmente reconhecida violência física. Essa diferenciação torna-se necessário visto que o enfrentamento de cada fenômeno em específico também deve ser particularizado e não generalizado. A discussão pode se tornar ainda mais complexa quando se trata da questão da presença de diversos conflitos no interior da escola. Com relação a definição deste conceito, afirma Chrispino:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO; CHRISPINO apud CHRISPINO, 2007, p.15)

No Brasil, para além da violência, expressa em suas diversas formas, o aumento dos conflitos presentes no ambiente escolar pode estar relacionado

também ao processo de universalização do ensino público, ocorrido nas últimas décadas do século XX, uma vez que a escola passou a atender não apenas um número maior de alunos, mas também possibilitou a convivência de grupos sociais heterogêneos quanto às condições socioeconômicas, étnicas, religiosas, culturais, de gênero, entre outras. Conforme nos aponta Candau (2012), a universalização da escolarização no Brasil não foi acompanhada da discussão acerca do caráter monocultural presente na dinâmica do sistema escolar, “tanto no que se refere ao conteúdo do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc” (CANDAU, 2012, p. 243). Essa forma de tratar o heterogêneo como homogêneo também se caracteriza, portanto, como uma expressão da violência simbólica da escola.

Concomitante a expansão do ensino público, em meio ao processo de democratização da sociedade e da luta por garantia de direitos, cresce também os conflitos dentro da comunidade escolar. Se antes a escola se caracterizava como uma instituição destinada a grupos homogêneos e fechada em si mesma, esse contexto mais democrático apresenta novas demandas, como o atendimento irrestrito a todas as crianças em idade escolar, a implantação da gestão democrática, a articulação com órgãos externos, como a rede de proteção social, expandindo o contato com as famílias e possibilitando com isso a intensificação de conflitos de diversas naturezas. A escola, dessa forma, torna-se o lugar privilegiado do conflito.

Na concepção de diferentes autores que discutem a questão da violência na escola, como Chrispino (2007) e Schilling (2009), os conflitos são positivos, cabendo à escola reconhecer o seu valor e a importância de lidar com questões conflituosas entre os membros da comunidade escolar. Sobre esse aspecto do conflito aponta Chrispino:

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO, 2007, p.16)

Diante da complexidade das novas demandas e desafios apresentados à escola e do contexto histórico fortemente marcado pela violência nas últimas décadas, como característica da estrutura social que se manifesta no interior da instituição e permeia as relações entre os diversos membros da comunidade escolar, nem sempre o diálogo é visto como uma ferramenta possível para a resolução de conflitos. Ao contrário, se observa uma forte tendência a judicialização das relações escolares, conforme nos apontam Chrispino; Chrispino (2008).

Os autores apresentam uma série de exemplos de decisões judiciais, coletadas em diversos tribunais estaduais e superiores, de situações em que a escola ou

os professores foram condenados a indenizar os alunos por danos morais após denúncia e abertura de processo por ocorrências como impedir o aluno de ir ao banheiro, acusar o aluno de ser ladrão na frente de todos, ser negligente ante o ato de violência contra um aluno durante a aula, entre outras.

Ainda de acordo com os autores, a atuação da justiça no universo das relações escolares tem ocorrido em grande número porque os atores envolvidos não estão sabendo lidar com as novas demandas da educação, com a mudança no perfil dos alunos e a diversidade, não têm conhecimento sobre as novas obrigações decorrentes desses dispositivos legais, que explicitam deveres e garantem direitos, e não são capazes de perceber os problemas específicos da escola.

Nesse sentido, muitos problemas inerentes a vida escolar, como os conflitos entre alunos e entre alunos e professores, além das situações de violência, estão sendo encaminhados à órgãos externos a instituição escolar, como o Conselho Tutelar e até mesmo a instâncias do poder judiciário como tribunais estaduais e superiores, indicando uma tendência a impossibilidade do diálogo entre os membros da comunidade escolar e a dificuldade da instituição de resolver seus problemas internos.

2 | AS COMISSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Conforme mencionado anteriormente, a questão da violência e dos conflitos no interior da escola têm se tornado tema central nas discussões entre os educadores, além de afetar diretamente a aprendizagem dos alunos, em decorrência do clima de insegurança, fragiliza a prática docente e prejudica a socialização. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em Março de 2015, criou a Lei nº 16.134 que dispõe sobre a criação de Comissões de Mediação de Conflitos (CMC), cujas comissões devem ser constituídas em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, compostas por representantes dos gestores, professores, pais de alunos e alunos, com o objetivo de atuar na prevenção e resolução de conflitos que envolvam alunos, professores e servidores da comunidade escolar. A lei em questão foi regulamentada por meio do Decreto nº 56.560 de Outubro do mesmo ano e implantada a partir da Portaria nº 2.974, de Abril de 2016, que estabeleceu um prazo de 60 dias, a contar da data de publicação, para a constituição das CMC em todas as unidades.

A mediação de conflitos é uma prática advinda do campo do direito, com o objetivo de solucionar conflitos rotineiros através do diálogo entre as partes envolvidas com a mediação de uma terceira pessoa. Essa prática, segundo Viana (2009), é utilizada por diversos povos, desde a Antiguidade, e tem se institucionalizado em

vários países como EUA e França, nas últimas décadas do século XX. Originalmente, nestes países, a mediação de conflitos era utilizada para resolver, principalmente, conflitos trabalhistas e comunitários.

A implantação da mediação de conflitos nas escolas é recente. No Brasil, há algumas experiências apresentadas em pesquisas; porém, resultam em práticas isoladas desenvolvidas internamente em unidades escolares e não se caracterizam como programas de redes de ensino destinados a abranger todas as escolas. Como exemplo dessa prática, podemos citar a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que criou no ano de 2010, dentro do programa Sistema de Proteção Escolar, a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) com a função de mediar conflitos no interior da escola e desenvolver o diálogo com outros agentes da comunidade em que a escola está inserida. No entanto, não são todas as unidades que possuem a presença desse profissional, depende das demandas de cada unidade escolar, e mesmo assim, é necessário solicitar autorização aos órgãos competentes, conforme orientações expressas em documento oficial que norteia o Programa de Proteção Escolar.

Para Sampaio e Braga Neto (2007), a mediação na escola é um importante instrumento para a resolução de conflitos, visto que tem como premissa a construção do diálogo e da escuta ativa, possibilitando as partes envolvidas expressarem seus pontos de vista, sentimentos e anseios. Dessa forma, a implantação da mediação de conflitos nas escolas pode reduzir os níveis de violência e de abstenções e ajudar tanto os jovens quanto os adultos a aprofundar a compreensão sobre si próprios e os demais. Segundo os autores:

Muda-se o paradigma de que os adultos devem resolver os conflitos para os jovens, fazendo que estes e as crianças se responsabilizem desde pequenos por seus atos e opções. Esse processo permite reconhecer que o jovem é competente para participar da solução de seus próprios conflitos e, com isso, alimentam-se o crescimento, a auto-estima e ensinam-se atitudes básicas para a sua formação, ou seja, escutar, ouvir o outro e enfrentar conflitos de forma pacífica. (SAMPAIO e BRAGA NETO, 2007, p. 108)

A questão da formação integral do aluno é intensamente discutida por Adorno (2012). Segundo o autor, não basta a escola oferecer a formação intelectual, ela precisa se preocupar também com a formação política e da personalidade ou do caráter das crianças e jovens. A preocupação com a formação integral está relacionada à concepção de Adorno em oferecer uma educação capaz de combater a barbárie. Sobre essa questão aponta o autor:

Como educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além do que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. (ADORNO, 2012, p. 165)

Nesse sentido, quando Adorno (2012) afirma que a primeira de todas as exigências para a educação é que Auschwitz não se repita ele está se referindo ao fato de que nenhum de nós está livre dos traços da barbárie, visto que, tanto subjetivamente, quanto objetivamente, as condições que conduziram a humanidade ao fascismo continuam existindo. O conceito de barbárie é definido, pelo autor, da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (Adorno, 1995a, p.155)

De acordo com a Portaria nº 2.974/2016, diferentemente do uso da mediação de conflitos no campo jurídico, na escola esta ferramenta deverá exercer, essencialmente, um papel preventivo, objetivando a redução das diferentes formas de violência além de atuar na prevenção e na resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores. Nesse sentido, é importante destacar que o documento admite o conflito como algo inerente às relações humanas em que adultos, jovens e crianças podem aprender a lidar com estes de forma crítica, reflexiva e transformadora. Sobre essa questão, considerando que a barbárie continuará a existir enquanto persistirem as condições para tal, Adorno (2012) afirma que é necessário uma educação dirigida para a autorreflexão crítica evitando, portanto, que as pessoas se agridam sem refletir a respeito de si próprias.

Outro aspecto importante destacado no documento refere-se ao reconhecimento da presença de conflitos e da necessidade de sua mediação não apenas entre os alunos ou entre professores e alunos, mas entre os próprios servidores, apontando para a importância de uma convivência democrática. Esse tema tem sido pouco discutido no interior da escola em que se costuma admitir problemas de relacionamento entre os discentes ou entre os discentes e docentes, mas pouco se fala sobre os conflitos entre os próprios profissionais da educação ou destes com a comunidade.

O documento destaca como atribuições das CMC nas unidades as seguintes ações:

I – mediar conflitos ocorridos no interior da Unidade Educacional que envolvam educandos(as) e Profissionais da Educação; II – orientar a comunidade escolar por meio da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos; III – identificar as causas das diferentes formas de violência no âmbito escolar; IV – identificar as áreas que apresentem risco de

As atribuições das CMC apresentadas evidenciam o seu papel preventivo destacando a necessidade de se identificar a natureza dos conflitos ou das manifestações de violência no interior da escola, suas possíveis causas e as áreas de incidência do fenômeno. Essa proposta vai ao encontro da ideia defendida por Charlot (2002) que ressalta a necessidade de se conceituar de maneira precisa os diferentes comportamentos generalizados como violência, a fim de garantir um efetivo enfrentamento do problema. Além disso, a perspectiva de lidar com tais fenômenos de maneira preventiva, obriga a escola a romper com uma postura de indiferença frente a essas manifestações. Para Adorno (2012), a “passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo”. (ADORNO, 2012, p.164)

A portaria também apresenta uma preocupação com a articulação entre a CMC, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, indicando que todos esses eixos estão imbricados na prevenção da violência. Assim, embora o ato da mediação em si, desenvolvido pelas CMC, contribua para a resolução de conflitos, favorece e estimula o diálogo entre as partes envolvidas, possibilitando conhecer a gênese do conflito com o objetivo de superar as diferentes formas de preconceito e discriminação, do racismo e da xenofobia. Conforme define o documento, não é desconsiderado a relevância de um projeto pedagógico, expresso no currículo, que contemple a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, cultural e no pluralismo de crenças e ideias como forma de prevenção da violência.

Outras noções propostas pelo documento referem-se à valorização e promoção do protagonismo infantojuvenil, o incentivo à autonomia, à responsabilidade e à solidariedade, não apenas de maneira formal, mas como exercício efetivo diante dos conflitos levando os envolvidos à reflexão e à corresponsabilização. Além dessas questões, estão presentes ainda a preocupação com a promoção dos direitos humanos e a articulação entre a escola e a rede de proteção social, o que indica o reconhecimento da violência presente na escola não como um fenômeno de ordem moral, endógeno, maniqueísta e isolado, mas como expressão de uma estrutura social.

Cabe ressaltar que a portaria sugere a responsabilização dos envolvidos em atos de violência e incivildades por meio da reflexão, além disso a ideia de punição, castigo ou qualquer referência a posturas autoritárias ausente no documento. A legislação enfatiza a ideia de prevenção, por meio da articulação de várias frentes (diagnóstico das manifestações de violência, PPP, currículo, rede de proteção social,

etc) e, dessa forma, rompe com uma cultura escolar que tende a individualizar as manifestações de violência e a analisá-las sob o julgo da moral. Essa conduta autoritária que perdurou muito tempo nas escolas, de acordo com Adorno (2012), se por um lado ela prejudica o objetivo educacional, visto que o sofrimento não forja o caráter, por outro lado, o apelo a vínculos de compromisso também não basta, por isso a mediação de conflitos em si, realizada de forma pontual, isolada de outras ações, dificilmente atingirá seu objetivo. Com relação a essa questão aponta o autor:

É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático 'não déves'. Ainda assim considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromisso que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa -, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas percebe-se muito prontamente. (ADORNO, 2012, p.124)

De acordo com a proposta ainda, a CMC não deve se limitar ao ato de mediar conflitos, mas deve estar envolvida, inclusive, nas discussões acerca de um currículo, articulado com o PPP da unidade, que contemple a temática dos Direitos Humanos e, portanto, da diversidade. Embora essa proposição apresente avanços em relação as medidas estritamente punitivas desarticuladas com as práticas pedagógicas, Adorno (2012) nos indica a insuficiência da formação intelectual, ou seja, não basta trabalhar determinado conteúdo de maneira formal, é necessário a experiência. Dessa forma, a escola deve sair do plano da abstração e demonstrar disposição para experimentar certos conceitos como o de democracia, por exemplo, o que implicaria o envolvimento de toda a comunidade escolar e não apenas ações pontuais promovidas por alguns professores. Essa tarefa não é fácil visto que a escola não está isolada da sociedade, muitas vezes, autoritária e violenta.

Além disso, não é possível tratar de certos conteúdos como Direitos Humanos, sem trabalhar a realidade objetiva, caracterizada por uma estrutura social cuja essência é a exploração e a desigualdade, de forma crítica. Sendo assim, embora Adorno (2012) reconheça a importância da escola na adaptação do indivíduo à sociedade, afirma ser necessário também desenvolver uma reflexão crítica por parte do aluno acerca da sociedade, tal como está, possibilitando sua superação. As condições para o exercício da crítica e a contraposição, segundo o autor, são o esclarecimento e a autonomia do indivíduo.

O reconhecimento da importância do papel da escola na formação do indivíduo esclarecido e autônomo não significa desconsiderar as limitações da instituição visto que “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a

escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”. (ADORNO, 2012, p.116). No entanto, “este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seus alcances e possibilidades (...) somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso”. (ADORNO, 2012, p.116)

Nesse sentido, é possível reconhecer aspectos progressistas no documento uma vez que este não restringe a atuação da CMC ao pós fato, com o intuito de promover uma conciliação entre as partes, mesmo que momentânea e formal, mas pretende intervir em várias frentes possibilitando não apenas a prevenção, no sentido da contenção, mas propõe uma mudança na concepção de enfrentamento ao problema da violência. Assim se, por um lado, a criação da CMC, por meio de legislação, não deixa de ser expressão da judicialização das relações escolares visto que tende a institucionalizar as relações, com o risco de tornar-se um “tribunal inquisitório” dentro da escola, caso a lei seja mal interpretada ou intencionalmente deturpada, por outro lado, ela impõe a comunidade escolar que reflita sobre o cotidiano e sobre a qualidade das relações entre os seus membros, agindo possivelmente como um espelho que mostra aquilo que se quer ocultar ou que não é possível enxergar dada a complexidade da vida escolar.

3 | RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da publicação da Portaria nº 2.974, a Secretaria Municipal de Educação mobilizou as 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) a fim de organizar e oferecer cursos de formação aos profissionais da educação, viabilizando a implementação e implantação das Comissões de Mediação de Conflitos (CMC). A presente pesquisa foi realizada em uma DRE da Zona Leste da cidade de São Paulo, durante o curso “Mediação de Conflitos na Perspectiva da Cultura de Paz e Não Violência”, no qual os autores desse artigo participaram como formadores.

O curso foi organizado em cinco encontros em que foram abordados: conceito e histórico da mediação de conflitos, função social da escola, violência, indisciplina, incivilidade, autoridade e autoritarismo, rede de proteção social, além da legislação para implantação das CMC nas unidades. Participaram da formação representantes de mais de 100 unidades, dos segmentos: Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da DRE em questão, entre eles, professores, coordenadores, diretores e assistentes técnicos educacionais. No entanto, serão apresentados neste trabalho apenas os dados coletados entre representantes de 22 EMEF’s, membros das CMC nas unidades, que participaram da pesquisa.

Para coleta de dados foi aplicado um questionário contendo 13 questões,

sendo 10 abertas e 03 fechadas, referentes as formas de manifestações de violência, indisciplina e incivilidade na escola, medidas adotadas como estratégias de prevenção ou combate a tais fenômenos, a relação da escola com a família no enfrentamento de tais questões e o posicionamento da comunidade escolar frente a proposta de implantação das CMC nas unidades.

Já no segundo encontro foram distribuídos questionários, para que os participantes tivessem tempo suficiente de responder juntamente com os demais membros das CMC nas unidades, sendo recolhidos no último encontro.

Os dados coletados revelaram que o tema da violência, da indisciplina e da incivilidade estão presentes no cotidiano escolar. No entanto, tais temas não têm sido suficientemente discutidos de forma sistematizada em todas as unidades. Das 22 EMEF's pesquisadas apenas 13 afirmaram discutir regularmente os temas; 4 declararam discuti-los, embora não o suficiente; 5 disseram que esses assuntos não são objeto de discussão sistematizada. Quanto ao envolvimento das famílias nas discussões sobre tais fenômenos, 2 unidades responderam que as famílias não participam desses debates; 7 que o tema é abordado com as famílias apenas nas reuniões de Conselho de Escola; 16 que esta prática ocorre apenas nas reuniões de pais; 8 destacaram que tratam do tema no momento em que as famílias são convocadas mediante situações pontuais envolvendo conflitos com alunos entre si ou entre professores e alunos.

Quanto às manifestações de violência, indisciplina e incivilidades, as informações coletadas indicam que são fenômenos presentes nas 22 EMEF's pesquisadas e que todas elas se utilizam de estratégias para prevenir esses comportamentos. Dentre as estratégias adotadas estão: o investimento na formação de professores (3 escolas); o desenvolvimento de projetos diversos como jogos escolares, cinema na escola, olimpíadas do conhecimentos, entre outros (11 escolas); a apresentação de filmes sobre a temática (4 escolas); o diálogo (9 escolas); a implantação de Grêmios Estudantis (4 escolas); a aplicação do Regimento Escolar (5 escolas); intervenções no intervalo como divisão de turmas e distribuição de jogos (3 escolas); a implementação e liderança de alunos monitores (2 escolas), entre outros.

Além do trabalho de prevenção, os participantes também apresentaram diversas ações adotadas no tratamento frente as situações de violência, indisciplina e incivilidades ocorridas no cotidiano escolar. Dentre as ações mais recorrentes estão: o diálogo (19 escolas); a convocação dos responsáveis (14 escolas); o registro de ocorrência (8 escolas); encaminhamento ao Conselho Tutelar e/ou outros órgãos externos à escola (5 escolas); solicitação de apoio da direção (3 escolas), reuniões com pais (2 escolas), entre outras.

No que se refere a implantação das CMC nas unidades, a grande maioria

dos participantes afirmou que a comunidade escolar acolheu a proposta de forma positiva. Dentre as 22 EMEF's foram identificados os seguintes resultados: 17 escolas aceitaram bem a proposta; 3 escolas afirmaram que sentem receio e que precisam de mais informações e 2 escolas demonstraram resistência, uma vez que os membros da CMC não serão remunerados ou não obterão qualquer vantagem por participar.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que os problemas de violência, indisciplina e incivilidade estão presentes no interior de todas as escolas participantes do estudo e que existe uma preocupação por parte dos profissionais da educação em prevenir estes fenômenos utilizando diferentes estratégias, principalmente, projetos e o diálogo. No entanto, um elemento importante de ser destacado se refere ao fato de que grande parte das escolas não discute sistematicamente o tema.

Além disso, os dados revelam que a participação da família no enfrentamento destes fenômenos ocorre de forma pontual, geralmente, após a manifestação de tais comportamentos. Nesse sentido, talvez as CMC foram bem aceitas pela comunidade escolar, na grande maioria das unidades pesquisadas, pelo fato de prever a participação dos pais na sua constituição garantindo um envolvimento direto das famílias nas discussões sobre a prevenção desses fenômenos.

Vale destacar que os dados coletados apresentam limites visto que não possibilitam a compreensão das manifestações da violência, da indisciplina e da incivilidade quanto as suas especificidades, no sentido de identificar quais fenômenos são mais recorrentes nas unidades, a sua periodicidade, quais as diferentes formas de enfrentamento, entre outros aspectos importantes. Embora o questionário já conceituasse determinados termos, deixando claras as diferenças entre eles, optou-se por apresentar perguntas genéricas como: *Quais trabalhos a escola já realiza para prevenir situações de violência, indisciplina e incivilidade?*

Essa escolha metodológica atendia a preocupação de utilizar o instrumento como um primeiro diagnóstico da presença desses fenômenos na escola, sem a intenção de se aprofundar nas especificidades de cada comportamento, visto que estávamos no início do curso para implementação das CMC e ainda não havia ocorrido discussões acerca dos conceitos. Estes foram apresentados no questionário com a intenção de provocar estranhamento e promover o debate, desnaturalizando a generalização do termo violência. O instrumento foi utilizado pelas unidades como uma ferramenta inicial para problematização das relações e possíveis caminhos para atuação das CMC.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de socialização e aprendizagem onde se estabelece múltiplas relações, interações sociais, além de uma comunicação pessoal e dinâmica entre os diversos atores sociais. Nesse sentido, por ser uma instituição social, a dinâmica das relações e interações sociais é permeada diretamente pelos contextos socioeconômicos, históricos e culturais onde se desenvolvem, possibilitando a interação dos sujeitos com o território no qual está inserido permitindo conhecer e vivenciar a diferença.

Um dos grandes desafios presentes no cotidiano escolar é a manifestação dos emergentes conflitos constituídos a partir da intersecção entre classe, raça, gênero, religião, cultura e geracional. Assim, podemos considerar que questões conflituosas que fazem parte do cotidiano escolar se manifestam em forma de fenômenos como indisciplinas, incivildades e violências e estão inseridos em um contexto social mais amplo e complexo.

Nesse novo contexto escolar, que deixa de ser o lugar protegido dos conflitos destinado a socialização de grupos homogêneos, o enfrentamento à diversas manifestações da barbárie se torna urgente. Talvez, a forte aceitação da comunidade escolar frente a proposta de implantação das CMC expresse o anseio por alternativas que ofereçam respostas a tal situação, visto que as escolas têm apresentado dificuldade no trato da questão recorrendo, inclusive, à órgãos externos como o Conselho Tutelar, a Vara da Infância e Juventude, entre outros.

Dessa forma, se reconhece a relevância da proposta de constituição das CMC nas unidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como a possibilidade da construção de um espaço problematizador das relações no interior das instituições e fomentador de discussões acerca dos Direitos Humanos. Embora exista atualmente a tendência a judicialização das relações escolares, em que a CMC poderia ser a expressão da institucionalização e burocratização das relações, é importante destacar o seu caráter preventivo no combate à barbárie. Esse aspecto preventivo destacado na Lei nº16.134/2015 revela uma política pública que pretende considerar o fenômeno na sua complexidade, considerando a interação entre indivíduo e coletivo, entre o micro e o macro, evitando a posição de culpabilizar o sujeito desconsiderando o contexto social em que este está inserido.

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: _____; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

_____; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

CAUDAU, Vera Maria F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan/mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso: maio de 2017.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso: maio de 2017.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do Conflito Escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso: maio de 2017.

CHRISPINO, Álvaro, CHRISPINO Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol.16, no.58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

IANNI, Otávio. A violência na sociedade contemporânea. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 12, 2002.

Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/644>. Acesso: maio de 2017.

SAMPAIO, Lia Regina Castaldi; BRAGA NETO, Adolfo. **O que é mediação de conflitos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

SÃO PAULO (município). **Lei nº16.134**, de 12 de março de 2015. Dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflito na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

SÃO PAULO (município). **Decreto nº 56.560**, de 29 de outubro de 2015. Regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino.

SÃO PAULO (município). **Portaria nº 2.974**, de abril de 2016. Dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, prevista na Lei nº 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto nº 56.560/2015, e dá outras providências.

SCHILLING, Flávia. Violência nas escolas: explicitações, conexões. In: **Enfrentamento à violência nas escolas**. Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, v.4. Paraná: Secretária de Estado da Educação, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol2.pdf. Acesso: maio de 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à Justiça 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 318

Acusatório 205, 206, 207, 211, 212, 318

Adoção 4, 7, 128, 206, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 229, 261, 292, 294, 297, 298, 299, 303, 309, 310, 311, 318

Algemas 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 318

Animais não humanos 191, 192, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 202, 318

Atividade Policial 70, 74, 78, 79, 80, 318

C

Carandiru 36, 37, 38, 39, 318

Chacinas 36, 37, 39, 318

Cláusulas abusivas 98, 101, 102, 105, 318

Conflitos 59, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 128, 131, 173, 180, 184, 194, 210, 228, 279, 318

Contratos Bancários 98, 100, 102

Cultura de Paz 107, 117, 318

D

Direitos Fundamentais 1, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 26, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 52, 54, 72, 79, 85, 86, 87, 90, 93, 94, 95, 97, 135, 165, 170, 172, 191, 197, 199, 201, 202, 208, 212, 221, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 266, 295, 297, 301, 304, 305, 310, 312, 314, 318

Direitos Humanos 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 21, 36, 37, 38, 39, 40, 115, 116, 120, 121, 123, 124, 165, 168, 169, 171, 172, 215, 216, 253, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 294, 302, 317, 318

Direito Social 1, 2, 3, 4, 14, 87, 100, 185, 318

Direitos Reprodutivos 168, 169, 170, 171, 172, 318

Discrecionariade 70, 72, 162, 163, 164, 211, 304, 305, 318

Diversidade biológica 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 235, 238, 240, 241, 242, 318

E

Elitização 173, 175, 183, 187, 189, 318

Estádios 173, 174, 175, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 318

Execução Fiscal 132, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 318

F

Fusões 269, 270, 271, 272, 277, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 318

G

Generalidade 84, 87, 94, 110, 169, 318

H

Habeas Corpus 191, 192, 193, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 249, 251, 253, 315, 319

I

Identidade de Gênero 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 319

Insegurança Jurídica 2, 205, 206, 211, 244, 247, 252, 319

J

Judicialização 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 111, 117, 120, 121, 210, 212, 319

Justiça Gratuita 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 319

L

Legalidade 71, 73, 103, 158, 159, 160, 209, 214, 246, 309, 314, 315, 319

M

Mediação 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 319

N

Neoconstitucionalismo 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 319

Núcleo 30, 32, 33, 34, 35, 208, 256, 265, 319

O

Ordem Judicial 158, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 319

Ordenamento Jurídico 6, 8, 13, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 59, 65, 75, 77, 78, 85, 89, 91, 99, 125, 132, 135, 138, 146, 149, 150, 159, 161, 164, 169, 198, 204, 211, 220, 248, 249, 252, 258, 292, 305, 309, 314, 319

P

Parto Anônimo 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 319

Performance 41, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 255, 319

Personalidade Jurídica 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 198, 204, 263, 319

Poder Constituinte Originário 254, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 319

Proteção animal 197, 204, 319

R

Reforma Trabalhista 52, 55, 61, 62, 67, 68, 122, 123, 124, 130, 131, 319

Retrocesso 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 122, 123, 204, 212, 248, 264, 319

Romance 168, 319

S

Sistema prisional 38, 184, 320

Subsidiariedade 84, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 106, 139, 320

T

Teletrabalho 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 320

Teoria dos Jogos 269, 270, 273, 277, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 320

Tribunal do Júri 41, 42, 43, 45, 46, 47

 **Atena**
Editora

2 0 2 0