

## ■ ARTIGOS

### ■ **Mediação de conflitos no contexto escolar: Avaliando o impacto dos programas de mediação por pares e sua relação com a cultura de paz**

 Bárbara Silva Diniz \*

**Resumo:** Este artigo busca contribuir para o debate sobre a cultura de paz a partir da análise do impacto de programas de mediação por pares no contexto escolar. Para tanto, apresenta considerações teóricas sobre os conceitos de educação para a paz, cultura de paz e mediação por pares. Em seguida, apresenta e discute o artigo Conflict Resolution in Educational Settings: Assesing the impact of peer mediation programs, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern. A quarta parte apresenta novos aspectos que devem ser considerados na instituição de políticas públicas e de pesquisas na área. A conclusão considera que há evidências de que a mediação por pares produz impactos positivos significativos na autoestima, no senso de valor e liderança de mediadores; diminui a violência no contexto escolar e melhora o clima disciplinar em geral, havendo necessidade de novas pesquisas com maior rigor metodológico e discussão sobre prevenção de delinquência e aplicação no sistema disciplinar quanto advertências, suspensões e expulsões de estudantes.

**Palavras-chave:** Cultura de paz. Educação para a paz. Mediação de conflitos.

---

\* Bárbara Silva Diniz é bacharela em Direito pela Universidade de Brasília – UnB (2004), especialista em Advocacia Cível pela Fundação Getúlio Vargas - FGV (2008) na área da mediação de conflitos institucional, e mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB (2014). Pesquisadora voluntária do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) e membro do grupo de pesquisa Direitos Humanos, Educação, Mediação e Movimentos Sociais, da Universidade de Brasília. Contato: barbaradiniz3@gmail.com.

## Introdução

Em maio de 2019, o Distrito Federal lançou, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Programa Educa DF – o Plano Estratégico da Rede Distrital de Educação, com objetivo de melhorar e modernizar o ensino público da capital. O plano é organizado em cinco eixos que orientam as macropolíticas escolhidas como primordiais para o setor, entre eles o eixo Educação para a Paz, com o propósito de criar um ambiente fraterno e formar cidadãos com valores, respeito e solidariedade.

Tendo-se como base esse contexto, o objetivo do presente artigo é contribuir para o debate sobre a cultura de paz a partir da análise do impacto de ações de mediação de conflitos no contexto escolar. Como objeto direto de ação, escolheu-se apresentar e discutir o artigo *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs*, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern, relacionando-o à realidade brasileira atual, em especial à ideia de educação para a paz e cultura de paz.

Para melhor desenvolver a concepção inicial, este artigo está dividido em cinco partes principais. Inicialmente apresentam-se os conceitos a serem trabalhados, ou seja, educação para a paz, cultura de paz e mediação de conflitos no âmbito escolar – chamada aqui de mediação por pares. Em seguida segue-se para o contexto de criação e de desenvolvimento do artigo estudado: quem são seus autores, o objetivo do artigo, os aspectos históricos envolvidos, e então apresenta-se, resumidamente, as discussões e os achados. Essa parte está dividida em duas, uma que apresenta a proposta de forma geral e, em seguida, a terceira parte, que apresenta o artigo em si, com breves considerações. A quarta parte busca relacionar as questões lançadas por Slyck e Stern e os conceitos trabalhados na parte inicial ao momento atual vivido a partir do Programa EducaDF, em seu eixo Educação para a Paz, buscando-se um diálogo que efetive uma real cultura de paz. A conclusão apresenta um apanhado geral do trabalho e caminhos para novas reflexões.

### 1. Conceitos iniciais

Os conceitos analíticos sujeitos à presente discussão não são conceitos fechados, estabelecidos de forma definitiva. São, antes, ideias em permanente debate, sujeitas a disputas ideológicas e históricas. São, assim, construtos históricos.

Diante disso, não se pretende, por óbvio, tecer uma análise detalhada de cada um dos conceitos aqui colocados, o que foge ao escopo deste trabalho, mas apenas apresentar as perspectivas com que esses temas são vistos. Nesse sentido, os conceitos a serem trabalhados

aqui serão a cultura de paz, a educação para a paz e a mediação de conflitos. Todos eles já foram trabalhados em outros textos, de forma que apenas faço remissão a esses, tais como em Diniz e Costa (2016) e Diniz (2017; 2018), para uma maior reflexão sobre os temas.

Em relação à cultura e à educação para a paz, o termo que emerge como comum é justamente o conceito de paz. Nesses termos, a paz é compreendida de acordo com a perspectiva da moderna teoria do conflito, isto é, dentro de uma perspectiva crítica que a percebe como processo, e não como uma situação dada e definitiva, sujeito a uma permanente construção e reconstrução, a partir de suas dinâmicas e contradições, de recepção ao conflito e de reconhecimento do Outro como sujeito autônomo, passível de estar em conflito e de ser escutado e considerado em suas necessidades.

A paz, nesse sentido, emerge como a capacidade de cada grupo, comunidade ou nação florescer em sua incomparável forma, tal como preceitua Ivan Illich (2006), numa aproximação ao conceito de cosmopolitismo de Boaventura de Sousa Santos (2004) e num processo constante de ampliação do espaço público.

Ao ser qualificada pelos precedentes de cultura e educação, a paz traz consigo outros significantes. A cultura de paz não se presta a uma cultura em que não há conflitos. Ela também não se limita à perspectiva do Manifesto 2000, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), já que o referido texto não foi dirigido a equipes gestoras ou autoridades estatais, mas ao indivíduo, responsabilizado, então, isoladamente, pela construção da paz (UNESCO, 2000), pois o presente artigo busca justamente uma reflexão sobre a ação estatal e a instituição de políticas públicas.

A cultura de paz também não pode ser compreendida apenas considerando-se a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 6 de outubro de 1999, pois, conforme Diniz (2018), os termos que integram tal cultura são em si mesmos tão sujeitos a discussões quanto a própria paz, gerando como consequência um conceito vazio que age mais como um guarda-chuva de quaisquer ideologias e que se constitui, em última instância, em simples falácia.

A cultura de paz que se defende aqui é compreendida numa perspectiva crítica. Considerando-se, como Raimundo Pannikar (2004), que não há culturas absolutas e que todas são incompletas, a própria cultura de paz é percebida como um processo em permanente discussão, desenvolvido a partir do diálogo das múltiplas culturas que a constituem, no que o autor chama de hermenêutica diatópica.

Sendo um país tão culturalmente diverso como o Brasil, que tem no Distrito Federal um centro de seus

cadinhos<sup>1</sup>, a cultura de paz pensada é aquela aberta a todas as demais culturas, em permanente diálogo com as mais diversas populações na descoberta do que permite seu florescimento. É uma cultura que rechaça todas as formas de violências, especialmente as mais veladas, submersas em decisões heterônomas exclusivamente do tipo *top-down* ou em formas simbólicas violentas, pautando-se, em grande medida, em ações voltadas à prevenção geral, daí seu enfoque na educação.

Com isso, a educação para a paz é justamente a educação que busca a preparação para a vida em uma cultura de paz. Mais do que isso, é a educação que propõe a construção permanente dessa cultura. Conforme Betty A. Reardon (2007, p. 61), na atualidade, “a educação para a paz assume vários nomes: resolução de conflitos, educação multicultural, educação para o desenvolvimento, estudos sobre a situação mundial e, mais recentemente, educação ambiental”. Todos esses são conceitos que almejam atender a um grupo específico de problemas, mas que, em última medida, buscam realizar valores a fim de alcançar a justiça social e fomentar um mundo melhor para as futuras gerações.

No entanto, o uso de cada concepção significa a adoção de opções políticas. Assim, assumir o termo educação para a paz denota uma escolha pelo núcleo temático da violência – “seu controle, sua redução e sua eliminação” (REARDON, 2007, p. 61). Fazendo um paralelo com a discussão de Muñoz (2006) sobre os estudos para a paz, o que se enfoca, conceitua, discute, problematiza, quando se utiliza esse termo, é a violência, não a paz, de forma que essa passa a ser apenas um termo negativo – o contrário da violência.

Por outro lado também é possível encontrar o termo resolução ou transformação de conflitos como exemplo de educação para a paz. Contudo, o uso desses termos geralmente se aplica ao ensino de técnicas e métodos voltados para a solução de problemas de disciplina e de violências no contexto escolar, buscando-se propagar valores de justiça e não violência, tal como ocorre em programas de mediação por pares. Para Reardon (2007) essa escolha direciona-se a uma orientação mais pragmática e, muitas vezes, sem referencial normativo ou reflexão ética e sem a compreensão sobre os aspectos culturais e sistêmicos dos conflitos.

Sem negar a validade de quaisquer dessas abordagens, ao contrário, considerando-as todas bastante eficazes, Reardon (2007) faz, então, uma escolha pelo termo de educação para os direitos humanos, por essa expressão enfatizar o núcleo conceitual da dignidade humana – seu reconhecimento, realização e universalização, bem como o estudo das causas de suas violações (violências) e a postura ética que exige a construção de uma sociedade pautada em valores conforme aos direitos humanos.

Com essa explanação pretende-se dizer que, neste trabalho, a educação para a paz só pode ser compreendida como uma educação para os direitos humanos. A opção do conectivo “para” ao invés da grafia educação em direitos humanos tem o objetivo de enfatizar a percepção de que essa educação dá-se principalmente de forma transversal, relacionando-se à vivência escolar desenvolvida cotidianamente e enfatizando-se a coerência entre meios e fins, tal qual enunciado por Paulo Freire (2001). Assim, o objetivo da educação para a paz não é apenas diminuir, prevenir ou enfrentar violências, mas construir sujeitos críticos de direito, capazes de lidar com a diversidade e com os conflitos da vida cotidiana e agir criticamente para que violações de direitos não ocorram, entre outras questões que envolvem a educação para os direitos humanos.

Dentro dessa perspectiva, a mediação de conflitos – e todas as ferramentas que compõem o espectro da resolução ou da transformação de conflitos – é percebida como uma metodologia transversal de educação para a paz/os direitos humanos que, aplicada diretamente ao contexto escolar, pode se desenvolver dentro de diversas perspectivas, tal como expresso em Diniz e Costa (2016), entre as quais a mediação por pares.

A mediação por pares é apenas um dos enfoques possíveis para aplicação da mediação de conflitos no contexto escolar. Por meio dela, programas são desenvolvidos em escolas com o objetivo de formar adultos e (ou) estudantes para se tornarem mediadores, que agirão para transformar os conflitos entre colegas, nos pátios, ao longo dos recreios ou intervalos ou ainda dentro das salas de aula e núcleos de mediação.

Esses programas podem funcionar por meio da co-mediação entre equipes de profissionais da educação e estudantes, para lidar com conflitos entre estudantes e essas equipes, ou ainda por meio de mediações de conflitos nas quais apenas estudantes são mediadores ou mediadoras – o que tem sido mais propagado. Conforme Heredia (1998; 2008) a mediação por pares pode se desenvolver de forma paralela ao sistema disciplinar da escola, pode ainda anteceder-lo ou sucedê-lo bem como, a depender da perspectiva adotada, substituir completamente o modelo tradicional punitivo.

Considerando os pontos explicativos desse capítulo, é importante agora discutir sobre o artigo *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs* para então retornar relacionando-os a esses tópicos já mostrados.

## 2. Slyck e Stern: entendendo a proposta

Michael Van Slyck é pesquisador vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade de Keiser University-Clearwater, na área de psicologia experimental, é PhD em psicologia pela Universidade do Estado de

Nova York, na cidade de Buffalo, na temática de conflito social, tendo sido diretor do Instituto de Pesquisas em Resolução de Disputas. Atualmente, dedica-se a desenvolver ferramentas de avaliação de atitudes e comportamentos de pessoas em relação ao conflito.

Marilyn Stern é também PhD, mas em aconselhamento pela Universidade do Estado de Nova York, na cidade de Buffalo, atuando hoje no estudo de fatores que favorecem a sobrevivência de crianças e adolescentes com câncer. Foi professora assistente de aconselhamento psicológico pela Universidade do Estado de Nova York em Albany e seus interesses em pesquisa incluem o impacto dos processos de criação de estereótipos no desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade para lidar com estresses e saúde, bem como a mediação de conflitos entre pais e filhos.

O artigo que eles desenvolveram surgiu a partir de uma bolsa de pesquisa do Fundo para Pesquisas em Resolução de Conflitos. Ele se situa dentro da temática de resolução ou transformação de conflitos como prática que Reardon (2007) considera como educação para a paz. Por isso sua escolha para esta apresentação. À época, Slyck era diretor de pesquisas do Instituto de Resolução de Conflitos, de Buffalo, e Stern realizava seu PhD, sendo bolsista pelo mesmo fundo para estudar conflitos intrafamiliares.

A publicação do artigo ocorreu na obra *Community Mediation: a handbook for practioners and reseachers*<sup>2</sup>, de 1991, que buscou realizar um diálogo entre os defensores e praticantes da mediação de conflitos e pesquisas baseadas em evidências, apresentando divergências e pontos em comum entre tais grupos (DUFFY; GROSH; OLCZAK, 1991).

Apesar da distância de quase trinta anos entre a data da publicação e o período atual, o artigo foi escolhido porque espelha o momento que vive o Brasil, na questão da resolução de conflitos, especialmente o Distrito Federal. Além disso, apresenta informações que ainda não foram vistas em publicações nacionais.

Cabe lembrar, também, que, nos Estados Unidos, a mediação por pares começou seu desenvolvimento no final dos anos 1960 (HEREDIA, 2008; JARES, 2002; FINN, 1995; PRUTZMAN et al., 1978), tendo decorrido cerca de 23 anos para o então estado da arte expresso no artigo.

No Brasil, de acordo com Sales (2007), a primeira experiência data de 2001. No Distrito Federal seu início deu-se a partir de 2009, com a experiência do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) da Universidade de Brasília (UnB) (SANTOS, BELEZA, CONFESSOR, 2016). No entanto, esse processo ocorreu a partir das experiências surgidas em outros países, não apenas nos Estados Unidos, chegando ao Brasil já com os questionamentos que se desenvolviam à época em outros lugares.

A proposta do estudo de Slyck e Stern surge porque havia uma diversidade de experiências na seara da resolução de conflito nas escolas estadunidenses. Essa diversidade de experiências – existente também no Brasil – pode ser vista no trabalho de Diniz e Costa (2016), que apresenta a existência de propostas que são desde simples programas curriculares até as que podem ser enquadradas como experiências de revolução da estrutura escolar como um todo. Faço aqui ao leitor e à leitora um convite para a leitura da obra citada para melhor compreensão dessa diversidade de experiências.

Contudo, Slyck e Stern (1991) identificaram um problema nessa diversidade – os programas não dialogavam entre si: projetos curriculares não desenvolviam efetivos programas e os programas de mediação por pares eram implementados sem um currículo abrangente. Ao mesmo tempo, o foco desses programas era quase que exclusivamente o estudante: baseados em levantamento de Edleson (1981) e Kalmakoff e Shaw (1987, ambos *apud* SLYCK; STERN, 1991), ainda que houvesse programas do tipo, praticamente nenhuma pesquisa mencionava a equipe pedagógica como mediadora ou tinha como foco conflitos entre professores e estudantes.

Essa é uma realidade que se expressa ainda hoje e, mesmo que não seja possível aferir um percentual exato – o que pode sugerir novas pesquisas – também aqui no Brasil as menções a essa área centram-se na meta de educar o estudante e de prevenir ações de violência realizadas por estudantes. Aliás, é essa a mesma proposta apresentada pelo Plano Estratégico da Rede Distrital de Educação.

Em razão dessas questões, e da hipótese levantada pelos autores de que a aplicação da resolução de conflitos no contexto escolar teria maior potencial de impactos e, portanto, levantaria questões mais interessantes, é que o artigo de Slick e Stern foca na mediação por pares, realizada para e por estudantes do ensino fundamental e médio. A ideia seria identificar a natureza desses impactos e as questões a eles relacionadas.

### 3. Resolução de conflitos no âmbito educacional: avaliando o impacto da mediação por pares

O trabalho de Slyck e Stern (1991) é organizado em seis partes, além da introdução, que apresenta as justificativas para as escolhas realizadas. Cada sessão é direcionada a um aspecto: no início, eles trabalham questões históricas da mediação de conflitos no contexto escolar e na segunda parte discutem as metas e os objetivos dos programas então existentes. A partir disso, é realizada uma discussão sobre as pesquisas desenvolvidas nas áreas e, em seguida, uma avaliação das evidências encontradas, passando à apresentação de

uma teoria capaz de suportar esses achados. As conclusões apresentam os passos para a construção de políticas públicas baseada em evidências.

Dentro do objetivo deste trabalho, esta sessão vai apresentar o contexto geral do trabalho de Slyck e Stern (1991), sem deixar de relacioná-lo a outras obras que se direcionem à realidade brasileira ou mesmo tecer comentário aos autores. Ao longo do texto, quando não informado especificamente, trata-se de referência direta a Slyck e Stern (1991). Menções a outros autores ou a análise crítica deste artigo serão identificados.

### 3.1. O contexto histórico

A primeira sessão do artigo de Slyck e Stern se relaciona às raízes históricas da mediação por pares. Nesse sentido, há um consenso sobre situá-las no final dos anos 1960, o que pode ser obtido em outras obras, como Heredia (1998, 2008), Jares (2002), Finn (1995); Prutzman e outros (1978) e Crawford e Bodine (1996).

O que diferencia Slyck e Stern (1996) é separar essa origem em duas orientações diferentes: a primeira relacionada ao “movimento justiça e paz”, que apresenta uma visão mais ampla do conflito e envolve questões como violência e paz, e uma segunda orientação oriunda da área da psicologia educacional, com foco na aprendizagem colaborativa e com a finalidade de buscar uma maior proficiência acadêmica e social. A separação nessas duas macropercepções é comum aos demais autores, sendo apresentada de forma resumida em Diniz e Costa (2016) mas não no que se refere à identificação com os movimentos mencionados.

Slyck e Stern relacionam a ideia da mediação por pares ao movimento de resolução de conflitos comunitários – dentro do movimento justiça e paz, com surgimento nos anos 1970 - e maior crescimento nos anos 1980. O fortalecimento dessa área, contudo, deu-se a partir do próprio interesse de educadores, expresso em diversas conferências realizadas à época, que culminaram com a criação da Associação Nacional de Mediação na Educação, ou *National Association for Mediation in Education*, no original.

Com isso, teria havido uma tendência de crescimento mais organizado, com escritórios de divulgação e pontos de obtenção de recursos de forma que, à época, apesar de não ser possível especificar o número real de experiências, estimava-se, a partir de uma leitura geral da literatura disponível, a existência de centenas de programas.

Apesar desse escritório central, bem como da divisão inicial entre duas grandes vertentes, os programas de mediação por partes então existentes não eram homogêneos. As experiências seguiam um ou outro modelo, variavam num continuum entre os dois grandes modelos ou ainda mudavam sua orientação ao longo do

tempo. Um exemplo desse último tipo foi justamente mencionado por Slyck e Stern (1991) pelo artigo estudado. Esse programa teria se originado do programa mediação comunitária do próprio sistema judiciário do estado de Nova York. Assim, em seu início, os casos mediados na escola eram incluídos no quantitativo total do sistema estadual de justiça. Posteriormente, a escola saiu do programa estatal e continuou suas ações de forma independente.

### 3.2 Metas e objetivos dos programas de mediação por pares

Outra questão levantada por Slyck e Stern (1991) foi quanto às metas e objetivos dos programas de mediação por pares. À época do artigo, parecia haver um questionamento sobre se o movimento de resolução de conflitos de forma geral estaria alcançando suas metas iniciais.

Para autores citados por Slyck e Stern, as metas e objetivos propostos pelos programas de mediação de conflitos em geral, e especificamente pelos modelos escolares, teriam sido baseados em expectativas irreais. A ideia de buscar a transformação das relações, a criação de um mundo mais pacífico, de pessoas melhores, de pacificar a sociedade parecia algo difícil, senão impossível, de se alcançar.

Acontece – e esse é um aprendizado que é possível levar para a construção de quaisquer políticas públicas – que Slyck e Stern (1991, p. 260-261) colocam que os objetivos criados para um programa influenciarão o foco de qualquer avaliação de impacto. Se os objetivos são definidos de forma ampla e não podem ser facilmente observáveis e mensuráveis, não são sujeitos a um acompanhamento e a uma análise efetivos.

Por outro lado, se são descritos em termos observáveis e mensuráveis, torna-se possível realizar pesquisas que apresentem evidências sobre a natureza e a qualidade do programa. Assim, desenvolver os objetivos, as metas e as expectativas de programas de mediação por pares de forma clara e mensurável seria pré-requisito para se avaliar os impactos desses programas.

A questão é que os dois grandes modelos de mediação por pares também podem ser classificados de acordo com suas metas e objetivos: de longo prazo, versus metas pragmáticas, de curto prazo.

O “movimento justiça e paz” considera que é responsabilidade da escola modelar habilidades e competências de resolução pacífica de conflitos, envolvendo crianças em alternativas de manutenção de paz antes que elas se tornem violentas na sociedade. De acordo com Davis (1986 *apud* Slyck; Stern, 1991), os fundamentos de programas de ensino escolar deveriam focar, além dos tradicionais 3R, em inglês, *Reading, Writing and Arithmetics*, ou, em português:



ler, escrever e aritmética, um quarto R: o aprendizado de habilidades em resolução de conflitos. Por isso, os programas voltados a essa perspectiva estariam direcionados a questões gerais de conflito na sociedade e seus objetivos estariam centrados em formar melhores cidadãos, capazes de lidar com a diversidade e os conflitos da vida contemporânea de forma pacífica.

Em contraste, a orientação por aprendizado cooperativo situa sua ênfase primária no curto prazo, em impactos pragmáticos de atividades de resolução de conflitos, com foco específico nos potenciais benefícios à educação, à melhoria da proficiência acadêmica e ao clima escolar.

O movimento de resolução de conflitos comunitários apresentou objetivos dentro das duas categorias, ou seja, de curto e de longo prazo. Exemplos de objetivos de longo prazo seriam a promoção da cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, seriam de curto prazo objetivos como melhorar a comunicação entre os estudantes, ensinar habilidades de negociação ou melhorar o clima escolar.

O primeiro grupo parece ser mais valorizado pelos programas de mediação por pares e por uma perspectiva educacional mais emancipadora. Contudo, conforme Slyck e Stern (1991), esses programas teriam mais dificuldades de uma medição quantitativa: se seu objetivo é promover a paz e (ou) diminuir a violência comunitária, parece difícil gerar evidências em curto prazo para avaliar seu sucesso. Assim, as ações precisam pensar em continuidade, monitoramento e avaliações de longo prazo.

Por outro lado, e este é um questionamento da autora deste artigo, a perspectiva de formar estudantes mais críticos e transformadores de sua realidade, ou mesmo de diminuir a violência comunitária, esbarra na dificuldade de se isolar esses programas em relações a outras ações intersetoriais que também colaboram positivamente para essas transformações. Como as relações de causa e efeito entre uma ou outra ação são difíceis de se mensurar, apresentar essa abordagem em um projeto de mediação por pares pode parecer uma escolha desafiadora para uma ação que se pretenda uma política pública.

Já a perspectiva pragmática busca um impacto imediato e, conseqüentemente, é mais passível de medição e validação no curto prazo. Por isso mesmo, Slyck e Stern (1991) defendem que somente quando os defensores da mediação de conflitos abraçarem objetivos e metas mais pragmáticos é que haverá uma maior probabilidade de se desenvolver uma base de dados sólida referente aos impactos reais de tais programas. Assim, eles fazem uma escolha por esse recorte na análise de programas do tipo.

### 3.3 Uma pesquisa inicial sobre mediação por pares

A terceira parte do artigo trata das pesquisas sobre mediação por pares até então disponíveis nos Estados Unidos. Os autores fazem uma revisão bibliográfica em 14 publicações, tanto de base qualitativa quanto quantitativa, estabelecendo as bases empíricas sob as quais os impactos dos programas poderão ser avaliados.

A partir da análise, eles encontram três áreas de maior potencial. A primeira é o clima escolar – definido tanto como percepção e faculdade sobre questões de disciplina e violência, quanto o número real de problemas disciplinares e incidentes violentos ocorridos na escola. A segunda área relaciona-se ao efeito do curso de mediação nos estudantes que se tornaram mediadores – incluindo aqui aspectos de autoimagem e autoestima. A terceira e última área de impacto analisada refere-se aos efeitos nos estudantes que participaram de sessões de mediação como partes em conflito - incluindo a quantidade e a natureza dos problemas disciplinares experimentados após a participação nas sessões.

A partir disso, eles apresentam um programa que fora implementado em uma escola de ensino fundamental (do 6º ao 8º ano) no estado de Nova York, que também será apresentado aqui, apesar do tempo transcorrido, por se relacionar ao escopo deste trabalho e possuir importantes questões para a problemática atual. É importante considerar que o resumo a seguir, sobre essa experiência, estará centrado em Slyck e Stern (1991), apesar de os autores terem publicado inicialmente o trabalho em outra obra (STERN et. al, 1986).

A escola – cuja identificação ficou em sigilo - estava localizada em uma área sujeita a um currículo de educação especial e com um grande número de estudantes matriculados em programas de recuperação. A maioria dos estudantes possuía déficits educacionais anteriores e era originada de famílias de baixa renda, sendo meta-de beneficiária de programas sociais.

Os adolescentes (com idade média de 13,1 anos) foram treinados como mediadores ao longo de três semanas. As aulas foram conduzidas por um instrutor profissional e focadas na aquisição de habilidades básicas em mediação de conflitos.

Os participantes foram escolhidos pela própria administração escolar de forma a representar a população discente. Isso significa que cerca de metade do grupo possuía notas abaixo da média e mais de 1/3 estavam em programas de recuperação, sendo alguns considerados modelos negativos de liderança. No outro extremo, mais de 1/3 participavam do conselho escolar e eram vistos como modelos de liderança positiva.

O estudo incluiu medições antes e depois da intervenção. Para examinar o impacto geral do programa,

um mesmo questionário foi distribuído a todos os estudantes participantes e aos professores antes do início do programa e ao final do ano letivo. Esse questionário foi desenvolvido a partir da ementa do curso e buscou avaliar atitudes dos estudantes quanto às abordagens. Além disso, um outro questionário, buscando percepções gerais quanto ao programa, foi apresentado aos professores ao final do ano escolar.

Além desses questionários, outra bateria de testes foi respondida apenas pelos estudantes. Essa bateria incluiu duas escalas de autoimagem (educação moral e vocacional) de um questionário padronizado, o "*Offer Self-Image Questionnaire*" (OSIQ). Esse instrumento mede a autoimagem do respondente a partir de escalas, sendo que as mais altas pontuações indicam um ajuste positivo.

Outras três subescalas (negação, culpa e domínio ativo/resolução de problemas) também foram utilizadas a fim de avaliar as estratégias para lidar com conflitos ou com situações estressantes. Além disso, outro questionário enfocando os aspectos do treinamento em mediação de conflitos, liderança e percepção de si mesmo em relação aos pares e familiares foi respondido pelos participantes.

Finalmente, para avaliar a efetividade do programa sobre as partes em conflitos, os estudantes que passaram por sessões preencheram um questionário de avaliação do processo, do eventual acordo obtido e da disciplina envolvida.

O questionário sobre o clima escolar respondido pelos mediadores mostrou um significativo aumento nas atitudes positivas. Esses estudantes mostraram também uma percepção de aumento do número de outros estudantes capazes de assumir responsabilidades na escola e ser capazes de expressar seus próprios problemas.

O resultado do questionário dos professores também mostrou melhorias quanto à disciplina escolar. Especificamente, esses resultados mostraram melhorias na percepção quanto à capacidade dos estudantes em resolver problemas, no envolvimento escolar, no cumprimento de regras e na percepção sobre a disciplina geral bem como a habilidade do corpo docente em discutir seus próprios conflitos. Além disso, a maioria dos professores apresentou a percepção de que os conflitos estariam diminuindo na escola. Apesar disso, os resultados dos estudantes não mostraram essa mesma percepção.

Os resultados mais interessantes, no entanto, relacionaram-se à autoimagem dos mediadores. A média do OSIQ antes da formação, nos aspectos Morais, relacionados a um senso de "dever, responsabilidade e preocupação com os outros", mostrou que não havia diferenças entre os sexos, com a pontuação de ambos, feminino e masculino, estando quase exatamente na média padrão.

Após o curso, no entanto, houve um aumento significativo para ambos os sexos, de 1,5 no desvio padrão (o desvio padrão é uma medida de variação usada para expressar quão distante está qualquer dado de uma média geral de pontuações). Esse aumento indica que os mediadores desenvolveram um maior senso de "dever, responsabilidade e preocupação com os outros" ao longo do programa de mediação.

Fazendo um recorte de gênero, a média do questionário OSIQ para adolescentes do sexo feminino na subescala Educação Vocacional ficou dentro da faixa normal, ou seja, da pontuação média. Já os adolescentes do sexo masculino exibiram uma autoimagem bem mais baixa que seus pares femininos, cerca de dois pontos abaixo da média.

No entanto, o aumento na pontuação para os meninos foi maior: sua pontuação aumentou de uma baixa autoimagem para uma pontuação acima da média (um aumento de mais de dois pontos do desvio padrão). Já as adolescentes saíram da média para uma pontuação significativamente acima da média. Esse ganho indica que o programa por pares favoreceu o desenvolvimento de um maior senso de importância pessoal quanto à vocação e à autorrealização, principalmente entre os meninos.

Em relação ao perfil dos mediadores, antes da intervenção, mostrou-se preferência para estilos de negação e de autocensura, ao invés de assertividade para lidar com os próprios conflitos. Os estilos de negação do conflito e de autocensura são considerados estilos de base emocional associados a um baixo funcionamento social.

A hipótese levantada foi de que um treinamento e a consequente experiência com o processo de mediação de conflitos poderiam desenvolver, nos adolescentes, um estilo mais assertivo para lidar com seus conflitos. No entanto, isso não foi percebido na comparação entre os questionários antes e depois da intervenção. Não ficou claro se a mediação não teria um impacto ou se a medida utilizada não conseguiu perceber mudanças potenciais nessa área.

Quanto à experiência no programa, os estudantes se mostraram mais ansiosos e entusiasmados sobre serem mediadores após a intervenção do que antes dela. Os meninos se mostraram menos entusiasmados que as meninas no início, mas se tornaram mais entusiasmados do que elas ao final do ano escolar. Também ocorreu um aumento significativo na percepção sobre a importância de ser um bom líder entre o antes e o depois do programa. Finalmente, os mediadores afirmaram que sentiram seu talento para a mediação de conflitos aumentar do início do programa ao final do ano letivo.

Em relação às experiências de mediação de conflitos, foram mediados 81 casos. Cerca de metade se

relacionava a fofocas. A outra metade envolveu casos de assédio ou efetiva luta física. Das partes que participaram das sessões, 75% informaram que teriam lutado entre si se não fossem encaminhadas ao programa. Os registros escolares sobre brigas também foram examinados ao final do ano e mostraram uma diminuição de 16,7% no número de incidentes de lutas em relação ao ano anterior.

Os resultados sugerem que o programa de mediação por pares teve impacto em todas as três áreas examinadas: clima escolar, impacto nos mediadores e nos mediados. O aumento positivo das avaliações docentes sobre a atitude dos estudantes quanto à disciplina e o aumento positivo na própria percepção dos mediadores nessa mesma dimensão sugerem um impacto positivo geral no aspecto disciplinar da escola. No entanto, parece que esse aumento está limitado àqueles mais ativamente envolvidos ou conscientes sobre o programa de mediação por pares.

Já a percepção de menor incidência de conflitos pelos professores, a indicação de que uma briga teria ocorrido se não passassem pela mediação e a efetiva diminuição de lutas e brigas em relação ao ano anterior sugerem um efetivo impacto no clima disciplinar escolar e fornecem suporte para a afirmação de que programas de mediação por pares reduzem a violência nesse contexto.

Apesar disso, Slick e Stern (1991) consideraram que o aspecto mais excitante dos resultados foi aquele relacionado à autoimagem dos mediadores, especialmente nas áreas de moralidade e atitudes vocacionais.

Esses resultados indicam que a implementação de um programa de mediação por pares possui um impacto positivo na escola, reduz o nível de problemas disciplinares violentos e possui efeito benéfico junto àqueles que passam pela formação.

Apesar dessa percepção positiva, Slyck e Stern (1991) também trabalharam deficiências encontradas, não apenas na pesquisa que foi comentada por eles como também nos demais trabalhos na área. Assim, eles retomam a revisão bibliográfica do início e avaliam as evidências encontradas quanto à qualidade dos achados.

### 3.4 Avaliando as evidências sobre a mediação por pares

Esse é um aspecto importante que diz respeito ao Brasil e aos locais que buscam desenvolver monitoramento e avaliação de programas de mediação por pares. Essa questão já foi levantada em Diniz e Costa (2016) e Diniz (2017; 2018) sobre a importância de se realizar pesquisas empíricas sobre o tema da mediação de conflitos.

A importância dessa avaliação, ainda em atenção à realidade brasileira, tem aspectos tanto micro como

macroestruturais. No aspecto micro, apresenta questões que podem subsidiar futuros projetos de pesquisa. No entanto, é no aspecto macro que residem as principais reflexões, uma vez que se direcionam ao planejamento e ao financiamento de pesquisas sociais que, por sua vez, podem impactar a ação de políticas públicas em andamento ou que vieram a ser constituídas.

Quanto a isso, chama a atenção o atual estado da arte, com cortes financeiros importantes nas áreas de educação e pesquisa, que podem impedir a construção de investigações de qualidade com o rigor metodológico necessário para evidências consistentes e de credibilidade. Por outro lado, é importante creditar importantes instituições capazes de subsidiar tais ações, como a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), que em 2019 aprovou financiamento para a pesquisa “Experiências de educação em direitos humanos e de mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal”, sob coordenação da professora doutora Nair Heloísa Bicalho de Sousa, que tem justamente o objetivo de suprimir uma lacuna nesse sentido.

Assim, Slyck e Stern (1991) são muito claros em colocar que a questão chave em avaliar o impacto da mediação por pares é a qualidade da evidência relacionada ao seu impacto, sendo que a falta de rigor metodológico prejudica enormemente a qualidade da evidência gerada. A partir da revisão, as falhas encontradas pelos autores envolvem:

- Ausência de grupos de controle: isto é, normalmente os estudos não apresentem uma comparação entre estudantes que são treinados em mediação por pares e os que não são. Em geral, fala-se apenas dos estudantes mediadores. O problema dessa ausência é que as mudanças encontrada ao longo do tempo podem ser atribuídas a outros fatores, como o efeito Hawthorne ou, no caso de adolescentes, ao desenvolvimento normal da maturidade. Em relação ao efeito Hawthorne, refere-se a uma melhoria da situação geral pelo simples fato de se ouvir ou de se prestar atenção às pessoas. Trata-se de um efeito placebo: funciona, mas muito mais pela sensação das pessoas por pertencimento. Nesse sentido, em Diniz (2014), por exemplo, é comum estudantes envolvidas com a mediação de conflitos dizerem que se sentiram acolhidas porque as pessoas que integravam o projeto eram mais carinhosas e as escutavam, parecendo realmente se importar com sua situação. Isso era diferente da percepção que tinham quanto à equipe pedagógica da própria escola, que passava a sensação de não se importar com elas. Esse efeito pode se desenvolver com qualquer programa ou política pública.

- Ausência de avaliação entre antes e depois da



intervenção: muitas pesquisas não estão na origem ou mesmo durante o próprio desenvolvimento da intervenção. O problema disso é que dificulta a avaliação do impacto. Assim, é importante um acompanhamento contínuo de programas do tipo.

- Ausência no uso de instrumentos quantitativos padronizados, confiáveis e validados (i.e., aquelas medidas que estabelecem normas que produzem resultados consistentes e medem o que pretendem medir): o uso de medidas padronizadas permite uma comparação entre estudantes sujeitos à mediação por pares e um grupo padrão. Essa abordagem colabora para evitar dados enviesados e a interferência do pesquisador. Isso é importante porque muitas pesquisas sobre mediação por pares são feitas por defensores dela, o que pode gerar o enviesamento, sendo essa uma alternativa para resolver a questão.
- Excesso de confiança em dados qualitativos: as pesquisas sobre mediação por pares são realizadas principalmente por métodos qualitativos. Ainda que tais métodos sejam apenas mais um aspecto da pesquisa em geral, não havendo hierarquia entre as bases qualitativas ou quantitativas, o uso exclusivo de pesquisas qualitativas evita uma aferição mais longitudinal e uma generalização nos achados.
- Ausência de estudos de longo prazo: esse tipo de pesquisa é importante para se verificar resultados duradouros, até porque certos aspectos só podem ser mensurados no longo prazo. Ao mesmo tempo, um estudo do tipo poderia colaborar na reflexão sobre programas com objetivos e metas mais globais, de difícil aferição nas pesquisas realizadas até o momento.

Um problema adicional apresentado por Slyck e Stern (1991) quanto às falhas nas pesquisas está relacionado com a inconsistência com que áreas de impacto são definidas e examinadas: por serem centrados principalmente em estudos de caso, de curto prazo e de base qualitativa, poucos estudos avaliam as mesmas variáveis. Mesmo quando o mesmo impacto (por exemplo, a disciplina escolar) é examinado, ele frequentemente é definido e operacionalizado de formas diferentes em cada pesquisa. Essas deficiências, como um todo, limitam a validade e a generalidade das descobertas.

Apesar disso, os autores consideram, diante da revisão bibliográfica feita, que há evidências de que os programas possuem impactos positivos sobre os mediadores, sobre o clima disciplinar e sobre o *quantum* geral de violência no contexto escolar. Em todos os trabalhos, os impactos mais consistentes são os relacionados aos próprios mediadores, especialmente quanto à melhoria da auto-imagem ou autoestima. Contudo, também

foram encontrados efeitos positivos quanto às atitudes frente a conflitos, conhecimento e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a percepção quanto ao clima disciplinar e a atitude geral sobre as escolhas e experiências de liderança.

Outra área que apresentou impactos consistentes foi a relacionada ao clima disciplinar da escola. Os autores consideraram que estudantes e professores reportaram uma melhoria da atmosfera geral na escola, reforçado por indicadores de diminuição de violência (i.e., número de incidentes violentos relatados).

Com isso, o que Slyck e Stern (1991) concluem é que o maior impacto dos programas de mediação por pares se dá nos estudantes que são selecionados, treinados e que passam pela experiência de ser mediadores. Há uma pequena evidência indicando impacto também entre aqueles que não passaram pela formação completa, e sim apenas pelas sessões de mediação como partes, mas mesmo onde há indicação de que os efeitos se estenderiam para o corpo geral discente, eles foram mais forte entre os mediadores.

Por outro lado, apesar de haver diminuição no número de brigas e de incidentes violentos, as pesquisas não mostraram diminuição de detenções, suspensões ou expulsões e não foram mencionados impactos quanto à prevenção de delinquência – o que gera um questionamento sobre as razões disso. Finalmente, não parece haver evidências de uma melhoria significativa nas notas gerais da escola.

Em suma, os resultados das pesquisas sobre mediação por pares sugerem dois pontos principais. De um lado, a maioria dessas pesquisas não emprega um rigor metodológico aceitável. De outro, é possível considerar que há uma consistência geral nos resultados encontrados, especialmente quanto aos mediadores, no clima disciplinar e nos níveis de violência geral da escola. Essas conclusões vão justamente ao encontro da teoria geral sobre mediação de conflitos e, especificamente, da teoria psicologia de Erickson (1969) sobre o conflito dependência-independência.

### 3.5 Aspectos teóricos para a mediação por pares

A existência de uma teoria robusta por trás das pesquisas permite uma maior credibilidade nos achados e a consequente compreensão sobre o fenômeno estudando. Nesse sentido, Slyck e Stern (1991) voltam-se para suas origens no campo da psicologia, trazendo à lume uma estrutura teórica que foca o desenvolvimento adolescente – já que a maior parte dos programas é direcionada a esse grupo – mencionado na literatura como “conflito de independência-dependência”.

Os autores não explicam esse conflito nem as tarefas necessárias para sua resolução, mas se pode dizer, de

forma simplificada, com base em Erikson (1969), que ele surge no seio intrafamiliar, em decorrência do desenvolvimento adolescente. Nesse processo, o adolescente busca sua independência e autonomia quanto às regras e valores familiares ao mesmo tempo em que se volta a um grupo e à busca de aceitação social.

Tal conflito exige uma resolução adequada para a formação de uma personalidade adulta sadia, o que pode ser facilitada por um ambiente familiar que encoraje a aquisição de habilidades de resolução de conflitos, entre as quais a assertividade e a flexibilidade. Por outro lado, o desenvolvimento de tais habilidades melhoram o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Essa perspectiva relaciona-se de forma geral à teoria dos conflitos. Isso porque o movimento de resolução pacífica de conflitos em geral, e da mediação de conflitos especificamente, preza pelo empoderamento dos sujeitos, que passam a lidar com seus conflitos sem precisar recorrer ou depender de mecanismos de resolução autoritários ou heterônomos, encorajando-os a assumir a responsabilidade por suas decisões e a desenvolver um senso de autonomia.

Assim, a orientação prevalente da mediação de conflitos vai ao encontro das condições necessárias para uma resolução ótima da tarefa do conflito dependência-independência de adolescentes.

Essa análise sugere uma explicação teórica para os achados quanto ao impacto dos programas de mediação por pares, especialmente quanto ao aprimoramento da autoestima e da aquisição de habilidades. Ela também apresenta uma explicação sobre o fato de que o impacto mais consistente é encontrado nos mediadores e não em outros estudantes, já que o curso é voltado à prática de resolução de conflitos. Com isso, observa-se o motivo pelo qual a real aquisição e a prática de habilidades, e não apenas a mera exposição de conceitos teóricos, são imprescindíveis.

A análise pode ser especialmente rica quando pensada para estudantes em situação de vulnerabilidade ou integrantes de grupos de risco, que possuem maiores riscos na resolução da questão dependência-independência. Isso porque esse processo pode se desenvolver por meio da aceitação de modelos negativos, resultando em maior consumo de drogas, maiores taxa de evasão escolar, iniciação sexual precoce e gravidez não planejada. Como os programas de mediação por pares apresentaram maior impacto na autoimagem, especialmente quanto aos adolescentes do sexo masculino, eles também podem ter um grande potencial de impacto como um método primário de prevenção geral em relação a futuras atitudes de risco. Esses são dados importantes para se pensar a questão da disciplina e da violência no contexto escolar do Distrito Federal.

## 4. Para uma política pública baseada em evidências

O que esse trabalho mostra são algumas evidências sobre a mediação por pares: ela diminui de forma geral a violência no contexto escolar (cerca de 17% se consideradas as lutas/brigas entre estudantes); melhora a autoestima de mediadores e favorece o clima disciplinar escolar, e isso numa escola com déficits educacionais, com mais da metade de estudantes sendo beneficiários de programas sociais – indicando vulnerabilidade social – e localizada em área de atenção especial. Essa situação indica que a mediação por pares também pode se adequar à realidade das escolas públicas distritais.

Além disso, esses resultados também são sustentados por teorias tanto da psicologia quanto da área de conflito, especificamente relacionada ao desenvolvimento adolescente e à mediação de conflitos. Aqui, é importante também lembrar que se inserem no teoria geral da educação para a paz, visto como educação para os direitos humanos. Isso porque ela se mostrou uma metodologia eficaz, transversal, de fomento a uma cultura baseada na prevenção geral positiva, de escuta diante das diferenças, em contraste aos aspectos punitivos ou na prevenção geral ou especial negativa.

Contudo, é preciso também olhar de outra forma para essa questão. É importante considerar que a experiência reportada aqui seguiu pontos muito precisos que precisam ser repensados para o objetivo de tornar a mediação por pares uma ação efetiva de política pública local direcionadas à área educacional.

Primeiramente é preciso lembrar que a formação dos mediadores deu-se ao longo de três semanas, incluindo questões teóricas e simuladas. Isso indica um compromisso da própria escola com o desenvolvimento do programa ao disponibilizar espaço e horário certos para que os mediadores passassem pela formação. Não foram ações esporádicas, diluídas ao longo do período letivo. Foram ações inseridas na própria dinâmica escolar. Isso indica que um programa, para ser eficaz, deve ser intensivo, estar integrado às ações da escola e ter efetivo apoio institucional.

Também sugere a profissionalização da ação, pois o curso fora ministrado por instrutor que, pelo menos ao longo das três semanas, esteve disponível para a ação, o que cria reflexões sobre as relações de trabalho e de remuneração e afasta a perspectiva completamente voluntária que pode ser comum nessas áreas e que, portanto, tornam as ações mais esporádicas. Por outro lado, pode também sugerir a abertura de parcerias entre a escola e outras instituições a fim de que a profissionalização não impacte financeiramente o sistema educacional.

Outro ponto a ser observado foi a preocupação com o grupo de mediadores, a fim de que fosse representativo

do grupo geral discente da escola, mesclando-se lideranças positivas e negativas, estudantes com baixo aproveitamento e integrantes de programas sociais. Esse também pode ser um dado a ser considerado porque parece dar legitimidade aos mediadores: são parte da comunidade, reconhecidos como pares pelos demais.

A institucionalização da mediação por pares também chama atenção: em um período letivo, os estudantes foram selecionados, passaram pelos testes de avaliação e pela formação de três semanas e atenderam, até o final do ano, 81 casos, todos devidamente registrados e reportados, o que culminou na diminuição em mais de 17% dos casos reportados de brigas na escola. Isso indica uma efetiva disposição em se difundir a mediação no âmbito escolar, havendo espaços para os atendimentos e, mais ainda, encaminhamento efetivo, sugerindo, mais uma vez, o apoio institucional para a ação.

Cabe ainda lembrar que o maior impacto percebido foi entre os próprios mediadores. Dessa forma, para que as questões de melhoria de autoestima, de valorização moral, de percepção de liderança sejam mais fortemente percebidas na escola como um todo, é importante uma difusão geral do programa e da formação. Não basta, portanto, a formação de cerca de dez mediadores por ano letivo em escolas com mais de mil estudantes.

Outro ponto que os casos registrados mostram é a existência clara de monitoramento e de avaliação de todas as fases, normalmente esquecidos quando o tema são políticas públicas.

Além disso, apesar dos resultados positivos, Slick e Stern (1991) observaram que os programas não dialogavam entre si. Ou eram projetos simplesmente curriculares, que não desenvolviam a práticas de mediação, ou eram cursos de mediação por pares focados exclusivamente em estudantes e eram implementados sem um currículo abrangente. Quanto a isso, lembrando a perspectiva da educação para a paz/direitos humanos a partir de Reardon (2007) bem como a própria teoria que embasou os achados de Slick e Stern, é importante pensar nas questões teóricas que embasam os cursos de mediação por pares: o reconhecimento, a realização e universalização da dignidade humana, o estudo das causas de violações e violências bem como a questão da ética e de valores. Isso, talvez, pode permitir que o impacto positivo se espalhe para outras áreas.

Também cabe uma reflexão sobre o foco desses programas: são sempre estudantes, seja para educá-los de forma geral ou para prevenir ações de violência. Com isso, esquece-se da possibilidade de a equipe pedagógica agir como mediadora ou ainda construir um programa para lidar com conflitos também entre estudantes e profissionais da escola ou desses entre si ou ainda entre escola e família. Isso pode evitar o efeito Hawthorne e realizar um desejo de uma estudante, relato presente

em Diniz (2014), que declarou que, ao fazer o curso de mediação, os estudantes estariam um passo à frente de saber lidar com as pessoas ao passo que os profissionais da escola, não.

Ou seja, enquanto os estudantes participam do curso e aprendem melhor a lidar com seus conflitos e as pessoas em geral, inclusive professores, esses últimos podem ter uma postura que dificulta as relações democráticas e o processo de aprendizagem da escola. Daí, mais uma vez, a importância de que todos da escola participem do programa.

O trabalho de Slick e Stern também mostrou que as expectativas, objetivos e metas dos programas devem ser desenvolvidos de forma realística, clara e mensurável. Nesse sentido, cabe mencionar que, apesar de haver diminuição das brigas e de incidentes violentos dentro da escola, as pesquisas não mostraram melhora da nota, diminuição de detenções, suspensões ou expulsões nem impactos quanto à prevenção da delinquência em geral. Essas questões levam à reflexão de que esses elementos são influenciados por outros fatores que vão além de habilidades dos estudantes em lidar com conflitos e demandam outras políticas públicas intersetoriais complementares.

Assim, pensar em projetos de mediação por pares capazes de resolver essas questões é pensar de forma simplista sobre os impactos desses projetos. A mediação por pares possui resultados eficazes, mas não é uma panacéia para a crise da educação.

Por fim, é importante salientar que essa não foi uma pesquisa realizada pelo Brasil ou pelo Distrito Federal. Trata-se da difusão de uma pesquisa produzida em território estrangeiro, o que tem seus méritos diante da necessidade de se conhecer e se divulgar tais experiências. Apesar de várias pesquisas no Brasil sobre o tema e do próprio NEP/UnB ser um espaço tradicional de estudos nessa área, dentro da perspectiva apresentada por Slick e Stern (1991), de base quantitativa e longitudinal, não foram encontradas pesquisas nacionais. Isso leva a uma sugestão para trabalhos futuros bem como à reflexão sobre o financiamento desses mesmos trabalhos.

Diante de todo o exposto, o que fica é a importância de se instituir políticas públicas a partir de evidências científicas. O Distrito Federal lançou em 2019, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o *EducaDF* com o objetivo de melhorar e modernizar o ensino público da capital, apresentando o eixo Educação para a Paz com o propósito de criar um ambiente fraterno e formar cidadãos com valores, respeito e solidariedade nas escolas distritais. As ações aqui apresentadas sugerem que a mediação por pares é uma ação efetiva dentro da perspectiva da educação e da cultura de paz podendo, assim, contribuir para que o *EducarDF* cumpra o propósito para o qual foi criado.

## Conclusões e implicações

Este artigo teve o objetivo de contribuir para o debate sobre cultura de paz a partir da análise do impacto de ações de mediação de conflitos no contexto escolar por meio da apresentação do trabalho *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs*, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern (1991).

Para tanto, na primeira parte, foram apresentados os conceitos das categorias consideradas, como cultura de paz, educação para a paz e mediação por pares. Nesse sentido, a cultura de paz é percebida como um processo em permanente discussão, desenvolvido a partir do diálogo das múltiplas culturas que a constituem em prol da escuta do Outro, da recepção aos conflitos e de ampliação do espaço público. A educação para a paz, por sua vez, é a educação que favorece e busca o desenvolvimento da cultura de paz, voltada para o desenvolvimento de valores ancorados profundamente na ética de uma educação para os direitos humanos. Isso significa a desvinculação do enfoque na violência – ainda que não exclusivamente – e o direcionamento para uma forma transversal, que se relaciona à própria vivência escolar cotidiana, com ênfase na coerência entre meios e fins. Daí a importância da mediação por pares, vista aqui como um método prático de realização dessa educação, em que os estudantes e profissionais da escola atuam como mediadores dos conflitos da vida cotidiana escolar.

As segunda e terceira partes do artigo apresentaram o trabalho de Slyck e Stern (1991), cabendo à quarta parte apresentar uma relação com a realidade do Brasil e do Distrito Federal. Nessa perspectiva, percebe-se que a mediação por pares tem impactos consistentes quanto à autoestima e autopercepção, com relação a valores morais e de liderança nos mediadores, e ainda quanto ao clima escolar geral e aos níveis de violência na escola. Sendo assim, essas são as áreas que programas do tipo podem efetivamente impactar, devendo constituir-se em objetivos e metas capazes de monitoramento e avaliações futuras na área de educação para a paz e cultura de paz.

Por outro lado, não foram observados impactos de curto prazo na disciplina (casos de suspensão e expulsão na escola) nem possíveis efeitos de longo prazo na prevenção de delinquência ou no sucesso acadêmico. Apesar disso, as ações de mediação de conflitos no contexto escolar parecem efetivamente inserir-se numa perspectiva crítica de educação para a paz/para os direitos humanos, sendo importante, que ações nesse sentido sejam efetivadas, monitoradas e avaliadas justamente pelas áreas de educação em direitos humanos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Por fim, o trabalho foi hábil em apresentar espaços para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas. Além disso, diante das falhas metodológicas encontradas, ela apresentar sugestões sobre o desenvolvimento de maior rigor e a busca por meios de implementação de estudos controlados longitudinais, multidimensionais e randomizados. ■

## Notas

<sup>1</sup> Cadinho pode ser um vaso ou uma parte de um forno de siderurgia que serve para fundir metais. No sentido figurado significa um lugar onde as pessoas de diferentes origens se misturam. A ideia é que tanto o Brasil e, em especial, Brasília, são espaços formados a partir da confluência de diferentes culturas que, juntas, misturam-se e criam algo novo e original. Em relação a Brasília, faz referência a todos os diferentes migrantes que, posteriormente, fizeram-se candangos e de todos os grupos, de diferentes religiões, matrizes culturais e origens, que atualmente enriquecem a capital.

<sup>2</sup> Mediação de Conflitos, um manual para praticantes e pesquisadores, em livre tradução.

## Referências bibliográficas

CRAWFORD, Donna. BODINE, Richard. **Conflict Resolution Education A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings**. S. L. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. US Department of Justice. Safe and Drugs Schools Programs. Us Department of Education, October, 1996.

DINIZ, Bárbara Silva. 2014. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal. Dissertação** (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17843>> Acesso em 27 out 2016.

\_\_\_\_\_. Concepções de paz para uma educação para a paz. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org). *Cultura de paz, educação e espiritualidade*. Fortaleza: EdUECE; Impreco, 2016, p. 320 - 335.



- \_\_\_\_\_. Mediação de conflitos como promotora de pacificação social –contribuições teóricas para uma reflexão. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**. Rio de Janeiro. vol. 20, nº 3, 2018. pp. 73-98. Disponível em: < <http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/view/577>>. Acesso em 18 jun. 2019.
- \_\_\_\_\_; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. **RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016 (7). Disponível em: < <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/386>>. Acesso em 18 jun. 2019.
- DUFFY, G. GROSCH, J. OLCZAK. R. (eds). About the authors. In: **Community mediation: A handbook for practitioners and researchers**. New York: The Guilford Press, 1991.
- ERIKSON, Eric H. **Identity, youth and crisis**. New York: Norton, 1968.
- FINN, Mary. Quaker education. In: BARBOUR, Hugh et al.. **Quaker Crosscurrents – three hundred years of friends in the New York**. New York: New York Early Meeting of the Religious Society of Friends, 1995, p. 146-164.
- FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- HEREDIA, Ramón Alzate Saez. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, Flôrencia (Coord.). **Mediación escolar: ensaios y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- \_\_\_\_\_. Programas de convivência em el âmbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. **Revista Proyecto**. Madrid: Asociación Proyecto Hombre, n. 66, 2008, p. 15-18.
- ILLICH, Ivan. Desvincular Paz y Desarrollo In: DIETRICH, Wolfrang; ALVAREZ, Josefina Echavarría; KOPPENSTEINER (org.). **Schlüsseltexte der Friedensforschung. Key Texts of Peace Studies. Textos claves de la Investigación para la Paz**. Berlim: Lit, 2006, p. 315-324.
- JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUÑOZ, Francisco. La Paz Imperfecta. In: DIETRICH, Wolfrang; ALVAREZ, Josefina Echavarría; KOPPENSTEINER (org.). **Schlüsseltexte der Friedensforschung. Key Texts of Peace Studies. Textos claves de la Investigación para la Paz**. Berlim: Lit, 2006, p. 392-434.
- ONU (Organização das Nações Unidas). 1999. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral [sem remissão prévia a uma Comissão Principal A/RES/53/243], 6 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>> Acesso em 27 out 2016.
- PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, César (Org.). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro, São Paulo e Recife: Editora Renovar, 2004.
- PRUTZMAN, Priscila et al. **Friendly handbook for a small planet: a handbok on creative aproaches to living and problem solving for children**. New Jersey: Avery Publishing Group, 1978.
- REARDON, Betty. A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREPOULOS, George J. CLAUDE, Richard Pierre (orgs). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007, p. 61-80.
- SALES, Lilia Maia de M. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Editora Conceito, 2007.
- SANTOS, Cléssia Mara; BELEZA, Flávia Tavares; CONFESSOR, Michelle Ribeiro. Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 85-93, nov. 2016. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/119>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- SLYCK M, STERN M. Conflict resolution in educational settings. In: DUFFY, G. GROSCH, J. OLCZAK. R. (eds). **Community mediation: A handbook for practitioners and researchers**. New York: The Guilford Press. p.257-274, 1991.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: BALDI, Cesar (org.). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro, São Paulo e Recife: Editora RENOVAR, 2004, p. 239 a 277.
- STERN, Mary. VAN SLYCK, Michael; VALVO, S. Enchancing adolescents self-image: implications of a peer mediation program. Paper. **Annual Meeting of the American Psychological Association**, Washington, DC: august, 1986.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Desenvolvimento). **Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz**. 2000. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>>. Acesso em 28 out. 2016.