

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS**

**BÁRBARA MIQUELINE PEIXOTO DE FREITAS**

**ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FORMAS CONSENSUAIS DE  
SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CURSO DE DIREITO:  
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**INHUMAS  
2021**

**BÁRBARA MIQUELINE PEIXOTO DE FREITAS**

**ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FORMAS CONSENSUAIS DE  
SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CURSO DE DIREITO:  
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em “Educação, Instituições e Políticas Educacionais” (Mestrado Acadêmico) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Marra Madeira Freitas.

**INHUMAS  
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS**

F866e

FREITAS, Bárbara Miqueline Peixoto de  
Ensino-aprendizagem na disciplina formas consensuais de solução  
de conflitos no curso de Direito: contribuições da teoria histórico-cultural /  
Bárbara Miqueline Peixoto de Freitas. – Inhumas: FacMais, 2021.  
99p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.  
“Orientação: Dr. Raquel Marra Madeira Freitas”.

1. Educação. 2. Mediação. 3. Mediação de conflitos. 4.  
Mediação didática. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDU: 37



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
 COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO  
**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**






No dia **27/08/2021** às 14h, via webconferência em plataforma digital, de acordo com a portaria 36/2020 CAPES, **BÁRBARA MIQUELINE PEIXOTO DE FREITAS**, discente do Programa de Pós-Graduação Educação – Mestrado Acadêmico - da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, expôs, em Sessão Síncrona e Remota de Defesa de Dissertação de Mestrado, o trabalho intitulado **ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CURSO DE DIREITO**: contribuições da teoria histórico-cultural, para a Banca Examinadora composta pelos docentes **Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas** (Faculdade de Inhumas - FacMais, Presidente da Banca), **Dr<sup>a</sup> Lucineide Maria de Lima Pessoni** (Faculdade de Inhumas, Integrante Convidada Interna), **Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Integrante Convidada Externa). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pela docente Presidente que, inicialmente, após apresentar os docentes integrantes da Banca, concedeu 30 minutos à mestranda para que esta expusesse a Dissertação. Após a exposição, a docente Presidente concedeu igual tempo a cada integrante da Banca Examinadora para que estes arguissem a mestranda. Após o encerramento das arguições, a Banca Examinadora, reunida isoladamente, avaliou o texto, a exposição e a defesa da Dissertação apresentada pela Mestranda, deliberando o seguinte parecer:

**A Banca Examinadora considerou a Mestranda Aprovada para obtenção do Título de Mestre em Educação pela FACMAIS**

A Comissão de Avaliação pode sugerir alterações de forma e/ou conteúdo considerado aceitáveis, não impeditivo da aprovação do trabalho. As alterações deverão ser indicadas no Anexo ao presente documento e/ou podem constar na versão lida pelo membro da Comissão de Avaliação para a sessão de defesa da dissertação. Neste caso, a versão lida corrigida deverá ser entregue à discente candidata no final da sessão. A discente candidata terá o prazo de sessenta (60) dias para os ajustes e entrega da versão final na Secretaria PPGE/ FACMAIS, contado a partir da data da sessão de defesa da dissertação.

**A Banca Examinadora considerou a Mestranda Reprovada para obtenção do Título de Mestre em Educação pela FACMAIS**

A Comissão de Avaliação determina que o trabalho apresentado não satisfaz as condições mínimas para ser considerado dissertação de mestrado válida à obtenção do título de Mestre em Educação.

A Banca Examinadora (Assinaturas):	Para uso da Coordenação/Secretaria do PPGE-FACMAIS:
<p>Documento assinado digitalmente</p> <p> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas            Data: 10/09/2021 13:33:18-0300            Verifique em <a href="https://verificador.iti.br">https://verificador.iti.br</a></p> <p><b>Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas</b>            Presidente            Faculdade de Inhumas - FACMAIS</p>	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi            Data: 13/09/2021 14:30:27-0300            Verifique em <a href="https://verificador.iti.br">https://verificador.iti.br</a></p> <p><b>Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi</b>            Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado            PPGE/FACMAIS</p>
<p>Documento assinado digitalmente</p> <p> Lucineide Maria de Lima Pessoni            Data: 12/09/2021 19:22:09-0300            Verifique em <a href="https://verificador.iti.br">https://verificador.iti.br</a></p> <p><b>Dr<sup>a</sup> Lucineide Maria de Lima Pessoni</b>            Integrante Convidada Interna            Faculdade de Inhumas - FACMAIS</p>	<p><b>Observações:</b></p> <p>1. O Presidente da Banca deverá informar qual recurso foi utilizado para realização da banca.</p> <p>2. ( ) Zoom</p> <p>3. (X) Google Meet</p> <p>4. ( ) Outro(s)</p> <p>Informar: _____</p>
<p>Atesto participação</p> <p>Documento assinado digitalmente</p> <p> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas            Data: 10/09/2021 13:34:11-0300            Verifique em <a href="https://verificador.iti.br">https://verificador.iti.br</a></p> <p><b>Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta</b>            Integrante Convidada Externa            Pontifícia Universidade Católica de Goiás</p>	<p>Visto Secretaria:</p> <p>Documento assinado digitalmente</p> <p> Lais Breitenbach Simão            Data: 14/09/2021 15:21:48-0300            Verifique em <a href="https://verificador.iti.br">https://verificador.iti.br</a></p>

Dedico à minha família, amigos e colegas de trabalho que orientaram a minha formação como profissional. Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela oportunidade de ter caminhado até aqui e por ter me dado forças nesta caminhada.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Raquel Marra Madeira Freitas, que com sua paciência me mostrou que, mesmo sendo bacharel em Direito, seria possível pesquisar uma nova área e me ajudou a delimitar a minha pesquisa. Espero um dia alcançar o seu domínio de conhecimento.

À Banca Examinadora pelo aceite em ler minha dissertação, pelas contribuições feitas e por fazer parte de um momento tão especial em minha vida.

Aos meus pais, que contribuíram diretamente na minha formação, de forma material e emocional. Obrigada por toda ajuda, que se iniciou desde a educação infantil.

Às minhas irmãs e aos meus familiares.

Ao meu esposo Tales, que muitas vezes foi trocado pelos livros e pelo computador, mas que, ainda assim, incentivou-me a continuar estudando.

Ao meu amigo Tulio Fernando, que foi meu apoio nos momentos de desespero e essencial para que eu terminasse a pesquisa. Gratidão eterna por sua ajuda.

À minha colega de trabalho e amiga Vanessa de Almeida, que foi quem me incentivou a adentrar o caminho da formação em mediação de conflitos.

Ao meu antigo superior hierárquico, Dr. Pedro Silva Corrêa, pelo apoio e por ter permitido que eu cursasse as aulas presenciais do mestrado sem prejuízo das minhas atribuições, o que foi de suma importância para sua conclusão.

Ao Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, por reconhecer a Educação como uma área de interesse do Poder Judiciário para pesquisa.

Às minhas colegas de mestrado que se tornaram amigas no caminho em busca de novos conhecimentos.

Aos professores da Faculdade de Inhumas por toda disposição em compartilhar o seu conhecimento e brilhantismo nas exposições.

Por fim, agradeço a todos que colaboraram para que eu alcançasse o meu objetivo. Gratidão.

"O Conflito é algo criativo, o que é negativo é o Confronto.  
O Conflito é a divergência de postura,  
o Confronto é a tentativa de anular a outra pessoa"  
Mario Sergio Cortella

## RESUMO

Pesquisa realizada na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas. Situada no campo teórico-investigativo da Didática, a pesquisa aborda a mediação enquanto categoria jurídica e objeto da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, bem como a mediação como categoria filosófica e pedagógica na formação do aluno na referida disciplina. Considerando-se que a teoria histórico-cultural tem, como um de seus conceitos centrais, o de mediação e, ainda, a necessidade de impulsionar o desenvolvimento dos alunos na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos para o fortalecimento de sua capacidade mediadora, o problema que motivou a pesquisa foi: Que contribuições a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece para o ensino na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos? Definiu-se como objetivo geral demonstrar a contribuição da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, do curso de Direito. Os objetivos específicos foram: apresentar a evolução histórica, cultural e legislativa da mediação de conflitos no Brasil; analisar os conceitos principais da teoria histórico-cultural apontando suas contribuições para o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos do curso de Direito; e discutir o papel da mediação na concepção da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para o ensino-aprendizagem nesta disciplina. Utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica e realizou-se um estudo natureza qualitativa teórico-narrativa. Foram analisadas publicações, em especial artigos e livros, além da legislação que regulamenta a mediação. Concluiu-se que a aplicação da teoria histórico-cultural à disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos possibilitará que o aluno evolua gradualmente, capacitando o aluno para solucionar, de modo pacífico, inclusive os seus próprios conflitos diários e, com isso, ser capacitado também a auxiliar a resolução de conflitos de terceiros, tornando-se, após sua formação, sujeito ativo na pacificação dos conflitos.

**Palavras-chave:** Mediação. Ensino-aprendizagem. Didática. Formas consensuais de solução de conflitos. Teoria histórico-cultural.



## ABSTRACT

The research is part of the Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes Research Line of the Master's Degree in Education at the Faculty of Inhumas. Situated in the theoretical-investigative field of Didactics, the research addresses mediation as a legal category and object of the Consensual Forms of Conflict Resolution discipline, as well as mediation as a philosophical and pedagogical category in the training of students in that discipline. Considering that the cultural-historical theory has mediation as one of its central concepts and also the need to boost the development of students in the Consensus Forms of Conflict Resolution discipline to strengthen their mediating capacity, the problem that motivated this research was: what contributions does Vygotsky's cultural-historical theory offer to teaching in the Consensus Forms of Conflict Solution discipline? It was defined as a general objective to demonstrate the contribution of Vigotski's historical-cultural theory to teaching-learning in the Consensual Forms of Conflict Solution discipline, in the Law degree. The specific objectives were: to present the historical, cultural and legislative evolution of conflict mediation in Brazil; to analyze the main concepts of the cultural-historical theory pointing its contributions to the teaching-learning in the Consensual Forms of Conflict Resolution discipline of the Law degree; and to discuss the role of mediation in the conception of Vygotski's Historical-cultural theory for teaching-learning in this subject. The bibliographical research was used as a procedure, a theoretical-narrative qualitative study was carried out. Publications were analyzed, especially articles and books, in addition to the legislation that regulates mediation. It was concluded that the application of the cultural-historical theory to the Consensus Forms of Conflict Resolution discipline will allow the student to gradually evolve, enabling the student to peacefully resolve daily conflicts, including their own, and, with this, be trained as well to help resolve conflicts of third parties, becoming, after their formation, an active subject in the pacification of conflicts.

**Keywords:** Teaching-learning. Didactic mediation. Consensual forms of conflict resolution. Historical-cultural theory.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1 DA HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO MUNDO E NO BRASIL.....	17
1.2 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	26
1.3 A CULTURA DO LITÍGIO E A MEDIAÇÃO DE CONFLITO.....	31
<b>2 DA CATEGORIA MEDIAÇÃO.....</b>	<b>36</b>
2.1 MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA JURÍDICA.....	36
2.2 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA CATEGORIA MEDIAÇÃO.....	41
2.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	49
2.4 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA MEDIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	54
<b>3 DA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO PARA A MEDIAÇÃO.....</b>	<b>63</b>
3.1 DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES E A FORMAÇÃO TÉCNICA E CRÍTICA.....	63
3.2 DA CAPACITAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR PELO PODER JUDICIÁRIO.....	67
3.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FORMAS CONSENSUAIS DE CONFLITOS.....	78
3.3.1 A importância da interação social na formação do aluno, futuro mediador de conflitos.....	79
3.3.2 A importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na formação do aluno, futuro mediador de conflito.....	83
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

O conflito entre diferentes agrupamentos e posições acerca de algum tema específico existe desde os primórdios da humanidade e constitui parte integrante do devir histórico das mais variadas culturas e civilizações. A dinâmica do conflito – que se pode definir como sendo a contraposição de interesses, ideias, sentimentos – é parte intrínseca das sociabilidades e do desenvolvimento de qualquer sistema organizacional. Pereira, Marques e Jusevicius (2012) consideram que o conflito está presente em qualquer relação humana, envolvendo interesses, ideias ou sentimentos opostos. “Por isso, os conflitos se configuram como experiências práticas, naturais e inevitáveis à convivência entre as pessoas [...]” (PEREIRA; MARQUES; JUSEVICIUS, 2012, p. 201).

Tendo a compreensão que o conflito é inerente ao ser humano, como um processo social e cultural ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, a presente pesquisa concentra suas atenções no ensino-aprendizagem da disciplina Formas Consensuais e Soluções de Conflitos no curso de graduação em Direito. Para empreender tal projeto, partiu-se da necessidade de um estudo mais aprofundado da mediação de conflitos no espectro jurídico, já que esta relevante questão atende a necessidades sociais que não se limitam ao âmbito judiciário.

No atual contexto mundial, marcado por tensões e contradições históricas, faz-se necessária a vivência de valores como liberdade, diálogo e justiça, que se constituem como importantes bases para o respeito à vida e à diversidade humana. Nesse contexto, é extremamente importante a inclusão da mediação dentro do escopo dos profissionais do Direito – e como se verá, também da educação – para a capacitação para o diálogo. A amplitude e a diversidade de visões e definições acerca do que se entende por conflito leva, conseqüentemente, a diversas interpretações acerca de seu funcionamento e dinâmica.

Corsi (2011, p. 280) afirma que o senso comum compreende o conflito como “[...] algo próximo ao perigoso, algo que se confunde com afrontamento, rebeldia [...]”. Neste sentido, o conflito pode ser interpretado como atividade negativa nas relações humanas. A referida autora também aponta outro aspecto que se pode considerar positivo e construtivo: o conflito como movimento de constituição dos sujeitos, sendo este, portanto, uma particularidade sem a qual a vida social e psíquica não se desenvolveria. “Contemplando essa perspectiva, o conflito é compreendido, portanto, enquanto movimento necessário na formação dos sujeitos e não como algo negativo que degrada a constituição da identidade destes” (CORSI, 2011, p. 289).

A mesma autora também distingue conflito de violência, mostrando que, enquanto um está ligado à ideia de destruição, o outro reforça as posições em debate dentro de uma relação que pode se mostrar como construtiva. Trata-se de uma constatação de que o conflito não pode ser interpretado apenas levando-se em consideração o seu lado negativo, tendo como base uma concepção de nocividade, de algo ruim. Bianca Corsi recorre a Izabel Galvão para afirmar que “[...] a violência floresce quando o conflito falha, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição” (GALVÃO, 2004, p. 7 *apud* CORSI, 2011, p. 290). Em outras palavras, o conflito, quando mediado, pode contribuir para preservar a alteridade, que seria um estado que se constitui por intermédio de relações de contraste, distinção e diferença – e essa dinâmica reforça a relação; já a violência seria uma espécie de ato de crueldade, de coação, e está fundamentada justamente na negação do outro, no fim da alteridade.

Quinquiolo (2017) aponta algumas consequências ao se enxergar no conflito uma instância construtiva. A partir do momento em que se passa a enxergar o conflito não mais como visão ligada a violência e passa-se a enxergá-lo como um estado que beneficia a alteridade pelo contraste, pela distinção, pela diferença, é que se percebe também a necessidade de pessoas que identifiquem e compreendam o conflito. É certo, afirma Quinquiolo (2017), que os conflitos podem ser vistos como desagradáveis, difíceis de lidar, mas eles também são um momento propício para o desenvolvimento de valores importantes para a sociedade e para a formação da individualidade.

Assim, para atender a uma necessidade social surgiram instâncias de mediação, isto é, o estabelecimento de uma comunicação entre as partes a fim de resolver o conflito instaurado. Moreira (2007, p. 50) afirma que a mediação, como procedimento que possibilita resolver conflitos através da interferência de um terceiro, é uma prática recorrente desde as mais antigas civilizações, “[...] as comunidades bíblicas judaicas já a utilizavam para a resolução pacífica das controvérsias, o que se revelava, também, como fator de agregação cultural”. Não se tratava, é certo, de uma mediação sistemática como se encontra atualmente no sistema judiciário. Antes eram mediações encontradas na comunidade, de forma cotidiana e assistemática. De modo que só a partir do século XVIII que a mediação adquiriu novos aspectos, a partir de mudanças sociais decorrentes da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Como se verá adiante de forma mais detida, estas duas revoluções modificaram a natureza dos conflitos, gerando a necessidade de mudança na forma de tratar a negociação e a mediação de conflitos.

Especificamente no Brasil, alguns ajustes estruturais minaram a permanência e a estabilidade de políticas públicas garantidoras de direitos para minorias pauperizadas (PIRES; DEMO, 2006). Em virtude de uma situação histórica muito específica, apenas depois da década de 1990 a prática da mediação começou a se firmar

[...] a partir de experiências como o Programa Casa de Mediação Comunitária – CMC, no estado do Ceará, bem com o surgimento de algumas instituições especializadas, como o CONIMA – Conselho Nacional de Instituições de Mediação e Arbitragem, e o MEDIARE – Centro de Administração de Conflitos. (MOREIRA, 2007, p. 81).

De acordo com Neves (2013, p. 27), no Brasil “[...] somente no ano 2000 apareceram algumas instituições interessadas em regulamentar esta prática oferecendo cursos de formação acadêmica de Professores em Mediação de Conflitos na área jurídica”. Em um contexto neoliberal, em que os direitos sociais são colocados como responsabilidade individual, eximindo o Estado como mediador destas garantias, a construção do conceito de mediação no bacharelado em Direito é consequência de um processo histórico característico.

Particularmente no estado de Goiás, alterações relevantes ocorreram no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO) a partir de 2011. A Resolução 18/2011 regulamenta a implantação, em Goiás, da Política Judiciária Nacional para o tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário Estadual (GOIÁS, 2011c). O Decreto Judiciário 157/2011 estabelece a Semana Nacional da Conciliação e o Decreto Judiciário 1413/2011 criou um Grupo de Trabalho para promoção de cursos de capacitação para conciliadores do Movimento pela Conciliação do TJGO (GOIÁS, 2011a, 2011b). O Decreto Judiciário 1609/2012, por sua vez, estabelece uma composição do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (GOIÁS, 2012). O Provimento 007/2013, da Corregedoria Geral de Justiça (CGJ), do TJGO, dispõe sobre o tratamento das conciliações pré-processuais e processuais nos sistemas informatizados utilizados pela justiça estadual goiana (GOIÁS, 2013a). A Resolução 49/2016 regulamenta os CEJUSCs no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás, o Cadastro Estadual de Conciliadores e Mediadores Judiciais e das Câmaras Privadas de Conciliação e Mediação e define a política de remuneração desses profissionais (GOIÁS, 2016).

Moreira (2007) salienta que a mediação de conflitos no Brasil foi ampliada porque a população tinha grande dificuldade em lidar com o sistema judiciário tradicional. Esta distância, fruto dos chamados ajustes estruturais da consolidação do neoliberalismo, também se configura como uma crise da cidadania, pois fez gestar um afastamento dos indivíduos

vistos enquanto cidadãos, da esfera judiciária (CHAUI, 1992). Ainda que o judiciário se coloque como um dos poderes que compõem os pilares tradicionais do Estado-Nação, sua natureza burocrática, de certa forma, mostra-o como indisponível para parte da população. Tais fatores dão, à mediação como prática social, um caráter mais inclusivo dentro de contextos e instâncias que, pela sua organização tradicional, acabam por consolidar trâmites complexos.

Com a ampliação da prática jurídica de mediação de conflitos, surgiu a necessidade social de uma formação humana e crítica que implique o desenvolvimento humano e, com isso, dar maior autonomia às pessoas para a resolução de seus conflitos. Em especial ao bacharel em Direito que venha a atuar em tal seara, inserindo, no ensino jurídico, no nível de bacharelado, o ensino sobre mediação de conflitos. A ampliação se deu com a introdução de um conteúdo obrigatório no curso de graduação, inclusive implicando a criação de uma disciplina específica: Formas Consensuais de Solução de Conflitos, o que possibilita uma melhor formação possível em relação à mediação de conflitos. E que, por conseguinte, motivou o interesse por este tema e a propositura desta pesquisa.

É necessário esclarecer que sou servidora do Poder Judiciário, no cargo de analista judiciária – área judiciária, e que atualmente exerço a função de conciliadora. No Poder Judiciário a mediação é um instrumento altamente prático que permite sanar conflitos por intermédio de um mediador sem a intervenção direta do juiz. As partes são levadas a resolver as questões com autonomia, o que gera um sentimento de maior satisfação na solução do caso e previne conflitos posteriores, melhorando, inclusive, o relacionamento entre as partes.

Como suporte teórico essencial, este trabalho foi construído diretamente sob a teoria histórico-cultural desenvolvida e aplicada dentro do contexto escolar por Lev Vygotsky. Para ele o ser humano não se relaciona com o mundo de forma direta, mas, fundamentalmente, de maneira mediada. Esta mediação é realizada por instrumentos materiais e psicológicos e influencia na aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa (VYGOTSKY, 2000). Este conceito tem grande repercussão nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, uma vez que ressalta o conceito de mediação como parte fundamental nesse processo. No contexto escolar, em que ocorre a relação entre sujeito e objetos de conhecimento (SFORNI, 2008), a mediação é um processo fundamental.

Vygotsky (2000) explica a constituição da cognição no processo de desenvolvimento psicológico humano mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela

atividade individual, regulada pela consciência. No contexto do ensino-aprendizagem escolar há uma dupla mediação: uma que se refere à relação entre o estudante e o objeto de conhecimento; outra que se refere à relação entre o professor e os estudantes para potencializar sua relação com os conhecimentos (SFORNI, 2008). Libâneo (2011) e D'Ávila (2008) também argumentam que no ensino se configura uma dupla mediação. Enquanto a mediação cognitiva liga o aluno aos pressupostos do conhecimento, a mediação didática é um processo que liga o professor à relação do aluno com os saberes e práticas de conhecimento. Essa dupla mediação contribui para “[...] propiciar as condições ótimas de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber” (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

Toma-se como exemplo dessa mediação aplicada ao contexto escolar o aprendizado em relação à língua, seja escrita ou falada, já que este é um dos principais instrumentos de mediação na sociedade letrada e figura, comumente, como elemento de mediação nas situações de comunicação. Para Silva (2004) as ações em atividades de comunicação remetem à função do professor na interação em sala de aula. Essa interação revela a relação construída entre o professor e os alunos, provocando efeito na aprendizagem e no desenvolvimento desses últimos, não significando que os professores saiam incólumes da situação. As estratégias de mediação, refletidas em atividades didáticas e na fala do professor, podem ser configuradas como desafios que avançam o conhecimento já possuído pelos alunos, desencadeando a aprendizagem. As interações entre os próprios alunos em sala de aula também são situações motivadoras da aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase na compreensão da aprendizagem como resultado do contato do homem com seus semelhantes, em um espaço construído social e historicamente, é um dos aspectos centrais de identificação desta teoria. Conforme o citado autor, “[...] o trabalho de mediação do professor deveria funcionar desta forma, pois, após exposições, conversas e discussões, espera-se que os alunos internalizem o conteúdo trabalhado, garantindo-lhes autonomia” (SILVA, 2006, p. 474).

Outro ponto a ser mencionado é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola: qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 2003), fator que precisa ser considerado pelo professor no processo de ensino, daí a importância do constante diagnóstico para observar. Assim, todos os conflitos vivenciados pelo aluno, seja dentro do ambiente escolar, seja fora dele, interferem na sua forma de aprendizagem.

Evidencia-se, assim, a importância da mediação da aprendizagem do aluno pelo professor. Nesse sentido, pode-se compreender que a disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos no curso de Direito se concretiza a partir de duas mediações: a dupla



mediação – cognitiva e didática, além da mediação de conflitos, que é o objeto da aprendizagem dos alunos como a base para as formas consensuais de solução de conflitos.

Para desenvolver a pesquisa ora apresentada utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, em especial a legislação brasileira e publicações sobre mediação e teoria histórico-cultural. Em consultas à plataforma do Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Google Scholar, verificou-se que há uma carência de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem nesta disciplina. Ao buscar estudos e pesquisas que abordam esta questão, localizou-se, utilizando ‘mediação’ como palavra-chave, 6.049 artigos no Portal Capes; ao utilizar ‘mediação de conflitos’ obteve-se retorno de 889 artigos, sendo 552 em português; utilizando ‘mediação de conflitos no Brasil’, foram 1.190 artigos; e utilizando ‘formas consensuais de solução de conflitos’, 118 artigos, sendo 61 em português.

Entretanto, os textos encontrados e consultados focam no caráter conceitual da mediação, em especial na mediação de conflitos, não debatem a disciplina em si. Isso porque, apesar de a formação do mediador no âmbito do poder judiciário se dar desde 2006, o conteúdo, no âmbito do ensino da graduação, só se tornou obrigatório recentemente, por meio da Resolução n. 5, de 2018, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018) O que, em regra, é desenvolvido na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, no entanto, não há muitos estudos sobre o assunto, ou seja, sobre a disciplina em específico. Justificando, assim, esta pesquisa, já que a sua obrigatoriedade acarreta reflexos tanto na Educação quanto nos trabalhos do Poder Judiciário. A pesquisa pode, então, contribuir para a melhoria do ensino da disciplina e, conseqüentemente, para a formação de operadores do Direito, que estarão mais capacitados para a solução de conflitos pelas formas consensuais.

Considerando que a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky apresenta uma contribuição relevante para o processo de ensino-aprendizagem, em especial se tratando do conceito de mediação, notaremos que em sua rede conceitual, esta teoria representa uma referência para melhor assegurar o ensino que visa promover o desenvolvimento de capacidades gerais e específicas dos alunos. Nesta pesquisa se explora esta questão buscando responder à pergunta e ao problema norteador: Em que a teoria histórico-cultural pode contribuir para o ensino na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos?

Definiu-se, como objetivo geral, o de demonstrar a contribuição da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, do curso de Direito. E, como objetivos específicos: apresentar a evolução histórica, cultural e legislativa da mediação de conflitos no Brasil; analisar os conceitos principais da teoria histórico-cultural apontando suas contribuições para

o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos do curso de Direito; e discutir o papel da mediação na concepção da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para o ensino-aprendizagem nesta disciplina. De nossa parte, há a preocupação em apresentar a evolução histórica, cultural e legislativa da mediação de conflitos no Brasil, apontando os principais conceitos de mediação em suas diversas categorias e, em especial, discutindo o papel da mediação na concepção da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky para o ensino-aprendizagem, apresentando suas contribuições para o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos do curso de Direito.

Inicialmente, por meio de revisão narrativa de literatura, buscou-se explorar o tema. Posteriormente, para responder ao problema da pesquisa, realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, do tipo bibliográfica, conforme definição de Gil (2008) e de Lima e Miotto (2007). Foram utilizadas obras de Lev Vygotsky disponíveis, em forma impressa ou digital, em língua portuguesa e/ou espanhola, a partir de 1984 até 2020, incluindo-se livros e artigos em periódicos científicos. Foram incluídas também publicações de estudiosos sobre a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky que contribuem para a interpretação e explicação do conceito mediação na obra deste autor, considerando-se o mesmo período de abrangência. A definição do ano inicial, 1984, deve-se ao fato de ser este o ano em que ocorreu a primeira publicação de Lev Vygotsky por uma editora brasileira, em língua portuguesa – trata-se do livro *A formação social da mente*, pela editora Martins Fontes, demarcando o início da divulgação do pensamento deste autor no País. O ano de 2020 foi definido como final para possibilitar abranger as publicações mais atuais sobre o pensamento e as contribuições deste autor. Adicionalmente, foram utilizados documentos jurídicos, como as legislações referentes à regulamentação da mediação de conflitos e da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, do curso de Direito, para a discussão acerca das necessidades formativas que essa legislação passa a demandar para o curso e suas relações com esta disciplina.

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro para leitura e análise, conforme recomendam Lima e Miotto (2007). Neste roteiro foram considerados os principais conceitos da teoria histórico-cultural, em particular o conceito mediação. A partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, elaborou-se uma série de categorias conceituais relacionadas aos objetivos da pesquisa, de modo que a categoria de análise da mediação figura como central.

Nos próximos capítulos será encontrada a seguinte estrutura: na primeira parte empreende-se um levantamento sobre a mediação buscando apreendê-la em seu percurso histórico. Buscou-se demonstrar que a mediação possui larga tradição nos mais variados agrupamentos humanos e nas mais diferentes culturas desde os primórdios da humanidade.

Parte-se do macro para o micro, no sentido de que se busca afunilar as análises para que o tema seja mais direcionado a contextos mais próximos de nossa realidade. Neste ínterim, também se faz análises da mediação em contexto escolar e como esta prática jurídica se estende para ferramenta pedagógica enquanto uma série de proposições de políticas públicas desdobradas por variadas gestões.

No capítulo seguinte a mediação é vislumbrada enquanto sua ampla dimensão simbólica dentro dos estudos de suas diversas categorias. O levantamento filosófico foi feito no sentido de fornecer subsídios que permitam compreender a importância da mediação no contexto pedagógico escolar. Por fim, no próximo capítulo, busca-se demonstrar como a teoria histórico-cultural, baseada especialmente nos estudos de Lev Vygotsky, pode amparar os estudantes do curso de Direito a serem profissionais preparados para lidar com a mediação em contextos práticos.

Em um primeiro momento se busca vislumbrar a importância da referida teoria e de sua aplicabilidade em sala de aula por professores, que, obviamente, precisam estar inteirados do conteúdo. Posteriormente se discorre sobre a apreensão destes conteúdos pelos alunos, bem como se sugere formas didáticas para que os mesmos possam se compreender como profissionais preparados para lidar com as mais variadas situações práticas, uma vez que se defende que a teoria histórico-cultural, em sua ampla dimensão heurística, é basilar para a prática da mediação.

Com esta contribuição não se pretende esgotar um tema tão complexo e importante do ponto de vista social jurídico e acadêmico, mas espera-se que as discussões aqui empreendidas sejam um norte epistêmico no sentido de expandir os debates acerca da aplicabilidade da mediação de conflitos enquanto suas muitas variantes teóricas e práticas.

# 1 DA HISTÓRIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

## 1.1 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO MUNDO E NO BRASIL

Neste capítulo se aborda elementos que constituíram a mediação de conflitos procurando localizar sua gênese como uma prática humana advinda de necessidade social e histórica e sua progressiva modificação até tornar-se um dos objetos no meio jurídico burocrático no Brasil contemporaneamente. Em seguida discorre-se sobre a mediação enquanto categoria jurídica para, então, abordá-la como categoria teórica dentro da perspectiva histórico-cultural que apresenta desdobramentos importantes para o ensino-aprendizagem, notadamente na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, no curso de graduação em Direito.

Autores como Felipin (2011), Moreira (2007) e Oliveira (2013) afirmam que a origem dos mecanismos de mediação de conflitos remonta aos primeiros agrupamentos humanos e sua necessidade de autodefesa para sobreviver. Era uma mediação ligada aos conflitos cotidianos, o mediador era, em geral, alguém próximo das partes em conflito, uma vez que se vivia em comunidade. Por se tratar apenas de uma indicação que remete à gênese da mediação de conflitos, não se desmembra aqui a discussão. Discorre-se principalmente sobre a mediação de conflitos desenvolvida sistematicamente na contemporaneidade, mais especificamente a partir do século XVIII.

A ideia de que as partes resolvem seus próprios conflitos, ou mesmo que os poderosos devem decidir por um lado das partes em conflito, só aparece com a formação dos Estados modernos. Esse desenvolvimento formativo estatal se consolidou a partir de processos históricos embrenhados em várias particularidades. Os senhores feudais da Europa, por exemplo, não deram simplesmente lugar ao primeiro-ministro. Esta formação decorre de dinâmicas sociais que não podem ser apartadas de modelos econômicos em curso, como a colonização de variados territórios e a configuração do capital.

É importante saber, no entanto, que o Estado-nação não teria razão de ser sem o capitalismo. O motivo da sua existência é o capitalismo, ao mesmo tempo em que o capitalismo também não existiria – até hoje – sem ele. A reprodução e a acumulação do capital só é possível com a presença ativa do Estado, que media e subsidia de diversas formas a apropriação e a exploração do trabalho e da natureza. As formas pelas quais se dão a apropriação e a exploração estão articuladas de tal maneira que perpassam todos os âmbitos inerentes à vida da sociedade capitalista, em um sistema de dominação que age como uma engrenagem. Esse poder de articulação só é possível por meio da estrutura estatal. (SILVA, 2015, p. 4484).

Foi a partir do século XVIII que a mediação de conflitos ganhou novos aspectos e sistematizações. Ocorreram mudanças sociais, como a chamada burocratização do Estado, e a transição das populações para a urbanidade, com cidades formadas a partir do cercamento do campo e da privatização da terra (HARVEY, 2005). A Revolução Industrial e a Revolução Francesa são expressões dessas transformações sociais que influenciam a natureza dos conflitos e que demonstram a necessidade de ensejar mudanças nas formas de negociação e mediação dos mesmos.

Alguns historiadores sustentam que nossa contemporaneidade, enquanto espectro político, é fruto destas duas revoluções citadas, pois a partir delas houve parâmetros comparativos em eventuais processos políticos procedentes. Tais revoluções se tornaram marcos históricos, pois mudaram os sentidos de manifestações posteriores, alterando os agentes participantes, o que fez, de ambas, eventos totalizantes, como define Hobsbawm (2001), pois a Revolução Francesa não teria sido apenas política, nem a Industrial meramente econômica. Ambas trouxeram formas inéditas de se repensar repertórios sociais, manifestações culturais, outras formas de se debater políticas e de se gerar riquezas.

A Revolução Industrial emerge como expressão econômica de uma burguesia ascendente e que, já em sua gênese, utilizava jornadas de trabalho de até 16 horas em comunhão com maquinários que começavam a ser instalados nas indústrias (MERLO, 2007). Este acréscimo das máquinas, que paulatinamente foram substituindo o trabalho artesanal, ajuda a consolidar o capitalismo expansionista que produz em escala industrial e que também ocasiona crises e disputas, uma vez que os trabalhadores são cada vez mais substituídos pelos maquinários. Estas transformações sociais somadas ao abalo sofrido pelo absolutismo pós Revolução Francesa, mais a ascensão da burguesia responsável pela condução do movimento revolucionário na Europa, são marcos importantes da sociedade ocidental que repercutem também nas formas de condução dos conflitos. De acordo com Moreira (2007, p. 51), “[...] a negociação passou, então, a se constituir em alternativa adequada e eficaz para as disputas, o que fez com que surgisse a necessidade de análise e aprofundamento sobre sua prática”.

No texto de Moreira (2007) não são explicitadas quais são as ocorrências principais em torno da mediação de conflitos ocorridas no século XIX. O que se nota daquele século são as tensões econômicas e políticas que ocorreram e que, no século seguinte, causaram mudanças e trouxeram novidades para a mediação de conflitos (MOREIRA, 2007). Um exemplo significativo dessas ocorrências não trazidas pelo autor são as lutas camponesas na Inglaterra do final do século XVIII contra a imposição das regras de mercado para a regulação do preço dos chamados bens para manufatura, ou da própria comida, disputas estas

que chegaram até meados do começo do século XIX (THOMPSON, 1998). Os conflitos camponeses demonstram que as tensões sociais também tinham um caráter de antagonismo das classes sociais.

Já no século XX o estabelecimento dos Estados-Nação, no contexto de duas guerras mundiais, cujo palco principal foi a Europa, juntamente com o advento dos Direitos Humanos, fez com que o interesse pela mediação de conflitos fosse aumentado. Moreira (2007) afirma que nas décadas de 1960 e 1970, em estudos conduzidos na Universidade de Harvard, a mediação de conflitos foi um dos temas mais estudados por pesquisadores. A partir de então passou a existir uma intensa sistematização, com a organização das técnicas da mediação de conflitos, a fim de sempre se obter mais soluções em desacordos. Se existem os métodos alternativos de solução de conflitos hoje, a citada autora salienta que é porque a Universidade de Harvard impulsionou a pesquisa acerca desta temática. Estas demandas acadêmicas também se justificam para fins econômicos, pois, como salienta Oliveira (2013, p. 116), “[...] as mudanças sociais que ocasionaram essa mudança na forma de enxergar a mediação de conflitos estão ligadas a diversos fatores, entre eles, a facilidade em relacionar-se, comercialmente, entre outros”.

Neves (2013, p. 26) afirma que “[...] algumas atuações na Europa surgiram na década de 1970, sendo mais avivado nos Estados Unidos, na França e em Portugal. Nasce então a prática denominada de [...] Meio Alternativo de Resolução de Conflitos”. A autora salienta que essas formas de mediação, apesar de serem alternativas, não serviam para substituir completamente o sistema judiciário, mas atuavam em uma perspectiva complementar, ajudando suas demandas. Oliveira (2013, p. 116) comenta que meios alternativos de acordos (MARCAs) “[...] é a denominação mais utilizada no tratamento dos mecanismos que permitem a obtenção da resolução de um conflito à margem da via jurisdicional”. Por sua vez, Morgado e Oliveira (2009, p. 45) alertam para se ter cuidado com a expressão ‘meio alternativos’, pois, segundo ela, esses meios “[...] não substituem os tribunais, poderíamos dizer que se apresentam como meios apropriados de gestão e resolução de conflitos”.

No Brasil, diferentemente do que ocorreu em outros países, a prática da mediação foi ganhando espaço de forma paulatina. No final da década de 1990 experiências como o Programa Casa de Mediação Comunitária (CMC), no estado do Ceará, e o surgimento de algumas instituições especializadas – como o Conselho Nacional de Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA) e o Centro de Administração de Conflitos (MEDIARE) – (MOREIRA, 2007) são alguns exemplos primordiais destas práticas. Por aqui existia, ainda

no período colonial (entre os séculos XVI e XIX), a tentativa, pelo magistrado, de conciliar as partes antes de iniciar o litígio, conforme previsto nas Ordenações Filipinas, Livro 3, Título 20, §1º, o qual tratava ‘Da ordem do Juízo nos feitos cíveis’, que assim estabelece:

E no começo da demanda dirá o Juiz a ambas as partes, que antes que façam despesas e se sigam entre eles os ódios e dissensões se devem concordar, e não gastar suas fazendas por seguirem suas vontades porque o vencimento da causa sempre é duvidoso. E isto, que dissemos de reduzirem as partes à concórdia, não é de necessidade, mas somente de honestidade nos casos, em que o bem poderem fazer. Porém, isto não haverá lugar nos feitos crimes, quando os casos forem tais, que segunda as Ordenações a Justiça haja lugar. (DA ORDEM..., [1603], p. 587).

No século XX o Código de Processo Civil de 1939 já não fazia menção à conciliação das partes no momento inicial do processo ou em qualquer outro momento. Os meios alternativos só voltaram a ser mencionados no Código de Processo Civil de 1973. Apesar disso, é claro que o referido código ainda era baseado em um sistema adversarial, em que autor e réu eram vistos como adversários e o magistrado, equidistante das partes, apresentava uma posição superior e presidencialista, em um sistema de triangulação processual.

Nos anos de 1980 houve a instalação dos chamados Conselhos de Conciliação, sendo que em 1982 foi criado o conselho pela Associação dos Magistrados do Rio Grande do Sul. Logo após, foi promulgada a Lei 7.244, de 7 de novembro de 1984, que trata da criação dos Juizados de Pequenas Causas, que tinham, como uma das suas principais finalidades, a de privilegiar a conciliação como forma de resolução de conflitos. Na sequência, a promulgação da atual Constituição em 1988 traz, em seu bojo, a criação dos Juizados Especiais com ênfase no incentivo à conciliação.

O que se observava por parte da população era o aumento da demanda por mediação de conflitos e, ao mesmo tempo, a ineficiência por parte do legislativo em acompanhar tais solicitações. É nesse sentido que Moreira (2007, p. 82) afirma que “[...] no Brasil, a prática da mediação de conflitos ocorreu antes da existência de previsão legal, o que lhe conferiu um caráter espontâneo e mais adaptado à realidade”.

Oliveira (2013) chama esse aumento de demanda por mediação por parte da população de ‘crise paradigmática do Direito’. Ou, como Morgado e Oliveira (2009) afirmam, trata-se de uma crise da justiça. O Estado, que é responsável por tutelar os interesses das pessoas, não consegue responder à demanda por falta de estrutura. Assim, sem ferir a lei, visa-se a produção de mecanismos que ajudem a atingir a justiça.



Nas últimas décadas, o reconhecimento de mais direitos e de maior exigência do cidadão no respeito por esses direitos, a par da complicada teia de relações interpessoais características das ditas sociedades modernas, terá resultado exponencial aumento da conflitade e da sua complexidade. São estes fatores que levam a que se recorra cada vez mais à tutela judicial para garantia dos direitos do cidadão. (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 44).

Oliveira (2013) utiliza as palavras de Mauro Cappelletti para apontar alguns possíveis motivos para o aumento repentino da procura por meios alternativos de resolução de conflitos. Para Cappelletti (1998 *apud* OLIVEIRA, 2013), a justiça conciliatória pode produzir benefícios qualitativamente mais valorosos do que os processos litigiosos. O relacionamento entre os pares conflitantes pode, através da mediação de conflitos, ainda se manter em funcionamento e não haver ruptura absoluta. Além disso, o autor afirma que esses mecanismos alternativos costumam ser de fácil acesso e não causam grandes despesas econômicas. Morgado e Oliveira (2009, p. 45) concordam com essa colocação, na qual Oliveira (2013) afirma que os meios alternativos (e entende-se aqui por ‘alternativo’ o apropriado) de solução de conflitos “[...] garante-se, por um lado, uma maior adequação das respostas aos interesses e necessidades do cidadão e obtém-se, por outro lado, menores custos quer econômicos quer emocionais”. É isto que a própria Oliveira (2013) diz:

Enquanto os MARCs, (mediação, conciliação, arbitragem, negociação, avaliação neutra de terceiro e suas combinações) revelam atributos atraentes, informalidade, celeridade, confidencialidade, perfil prospectivo, tendencial adesão à decisão alcançada, já o comando judicial, momento o condenatório, resente-se de deficiências que o vão desprestigiando aos olhos da população: perfil retrospectivo, reportado a acontecimento pretéritos, não raro irreversíveis; lentidão, em virtude mesmo do excesso da demanda e do formalismo procedimental; imprevisibilidade, assim quanto à duração do processo como quanto ao seu desfecho final; onerosidade, que desequilibra o custo-benefício. (OLIVEIRA, 2013, p. 121).

Moreira (2007) acredita que as análises que defendem que os meios alternativos de solução de conflitos estão completamente distanciados do próprio sistema judiciário estão equivocadas. Em verdade, a mediação é adequada ao sistema judiciário e, portanto, tomá-la como uma prática completamente independente do sistema judiciário, e mesmo incompatível com este, não corresponde aos diferentes usos que se pode dar a ela. Como a própria autora afirma, “[...] a relação que deve existir entre mediação e Poder Judiciário deve recair na colaboração mútua, tendo em vista o objetivo comum de pacificação social” (MOREIRA, 2007, p. 82). Esta autora também afirma que, muitas vezes, argumenta-se que os mecanismos alternativos de solução de desacordos são, na verdade, condição para que exista um funcionamento adequado do Poder Judiciário.



No início da década de 1990 a cultura da conciliação e mediação de conflitos ainda não estava inserida de maneira mais sistematizada na sociedade brasileira, havendo ainda a mentalidade de que somente o Poder Judiciário estaria apto a solucionar os conflitos disseminados na sociedade; assim como apenas ele seria capaz de dizer, dentro de uma lide, quem estava certo e quem estava errado. Fora desta alçada as tentativas de acordo estavam mais situadas no seio comunitário, baseadas nas tentativas de acordo de maneira amigável.

Somente em 1995 o Legislativo passou a tentar inserir, no ordenamento jurídico, uma nova forma de solução de conflitos: a conciliação. Essa seria uma nova ferramenta disponibilizada pela legislação processual brasileira, seja como uma fase na audiência de instrução e julgamento, na qual seria realizada pelo próprio magistrado; ou ainda alocada dentro da lei que regulamenta os juizados especiais cíveis e criminais (Lei 9.099/1995), a qual possibilita que a conciliação possa ser realizada por leigos.

Com a conciliação já instaurada, houve abertura para uma outra forma alternativa para que a mediação tomasse corpo pragmático viável dentro da alçada judiciária, o que ocasionou a criação do CONIMA, em 1997. A primeira iniciativa reguladora que tentou ordenar a mediação de conflitos em território nacional foi o Projeto de Lei n. 4.827 de 1998. Entretanto, no referido projeto, a mediação seria um procedimento não-obrigatório que poderia ser instaurado no curso do processo judicial, ou até antes do processo, desde que a matéria objeto de acordo admitisse conciliação, reconciliação, transação ou acordo de outra ordem.

De acordo com Moreira (2007), a previsão legal acerca da mediação de conflitos só existia no âmbito trabalhista e, em respeito aos diversos âmbitos em que se podia usar tal recurso, não havia legislação para os demais campos. Em outras palavras, não havia regulamento para as mediações em outros âmbitos do direito, especialmente o extrajudicial. Apesar de a Constituição Federal de 1988 prever formas conciliatórias para resolução de conflitos e o Código Civil dispor o Juiz como conciliador, de acordo com Neves (2013, p. 27), no Brasil “[...] somente no ano 2000 apareceram algumas instituições interessadas em regulamentar esta prática oferecendo cursos de formação acadêmica de Professores em Mediação de Conflitos na área jurídica”.

Em 2003 o Projeto de Lei que visava a regulamentação da mediação foi atualizado, “[...] esta nova versão surge como fruto do trabalho desenvolvido em audiência pública realizada pelo Ministério da Justiça” (MOREIRA, 2007, p. 84). E em 2006, com novas mudanças e atualizações, o Projeto de Lei, com suas regulamentações, fiscalização, controle e princípios éticos, foi aprovado com mudanças no texto original.

Em 26 de maio de 2009 o Brasil assinou o II Pacto Republicano de Estado por um Sistema de Justiça mais Acessível, Ágil e Efetivo. O documento prevê, entre os objetivos do pacto, “[...] aprimoramento da prestação jurisdicional, mormente pela efetividade do princípio constitucional da razoável duração do processo e pela prevenção de conflitos”. Entre os compromissos está a pauta de “[...] fortalecer a mediação e a conciliação, estimulando a resolução de conflitos por meios autocompositivos, voltados à maior pacificação social e menor judicialização” (BRASIL, 2009). Com a assinatura do referido pacto, o Brasil assumiu compromisso internacional para a instituição e valorização dos meios alternativos de solução de conflitos, especialmente a conciliação e a mediação.

O interesse do Poder Judiciário em estimular o desenvolvimento dos meios alternativos de solução de conflitos ganhou contornos mais evidentes com a edição da Resolução n. 125 de 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão responsável pela estruturação da política judiciária nacional (BRASIL, 2010). Este diploma normativo se tornou um marco na implementação da mediação de conflitos no Poder Judiciário brasileiro e trouxe novas diretrizes ao desenvolvimento da mediação no País, tendo um papel fundamental no seu fortalecimento.

Com a resolução houve a determinação para que os Tribunais dos estados criassem os Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMECs). Essa disposição foi alterada em 2013, quando passou a constar a obrigatoriedade de instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs) em locais com até quatro Juízos, Juizados ou Varas cíveis, fazendárias, previdenciárias ou de família.

Importante ressaltar que em 2009 foi convocada uma Comissão de Juristas, ratificando o compromisso internacional pactuado pelo Brasil no mesmo ano. Na referida comissão houve debates que culminaram na criação do novo Código de Processo Civil (CPC), em vigor desde 2016. Os diálogos traziam sempre uma grande preocupação, por parte dos membros responsáveis por sua elaboração, com os meios alternativos de solução de controvérsias, com ênfase para a conciliação e a mediação de conflitos (PINHO; CABRAL, 2016).

Em 16 de março de 2015, foi publicado então o novo Código de Processo Civil Brasileiro, a Lei 13.105, que nos seus artigos 165 e seguintes regulamenta as diretrizes e o procedimento de mediação de conflitos judicial (BRASIL, 2015a); e, em 29 de junho de 2015, a Lei n. 13.140, que dispõe sobre a mediação de conflitos entre particulares como meio de

solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública (BRASIL, 2015b)

Acerca da normatização da mediação de conflitos no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO), alterações relevantes ocorreram a partir de 2011. A Resolução 18/2011 regulamentou a implantação da Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesse no âmbito do Poder Judiciário Estadual. Essa resolução do TJGO foi embasada na Resolução 125/2010 do CNJ e por meio dela foi instituído o Nupemec em Goiás – então composto pelo Presidente do Tribunal de Justiça, um Juiz Auxiliar da Presidência, um Juiz Auxiliar da Corregedoria e um Juiz Coordenador, todos escolhidos pelo Presidente do TJGO, além de um magistrado aposentado indicado pela Associação dos Magistrados do Estado de Goiás (ASMEGO) (GOIÁS, 2011c)

Em seu art. 6º a Resolução 18/2011 prevê que o Nupemec deve contar com uma Secretaria Executiva, além das Gerências de Conciliação e Mediação, Gerência de Capacitação e Convênios e Gerência de Cidadania, cuja estrutura de servidores seria instituída por lei. Ademais, em seu art. 11, previu a criação dos CEJUSCs, aos quais compete a realização e fiscalização da Política Judiciária Nacional de tratamento de conflitos de interesse, tendente a assegurar a todos o direito à solução dos conflitos por meio da conciliação e mediação de conflitos, bem assim prestar atendimento e orientação nas atividades de cidadania (GOIÁS, 2011c). Estabelece ainda, em seu art. 14 e seguintes, os trabalhos dos Centros. Estes devem atuar em conciliações processuais e pré-processuais, bastando que houvesse interesse das partes na solução de seu conflito pelo referido sistema (GOIÁS, 2011c).

Nas conciliações processuais os autos devem ser solicitados ao magistrado que preside o feito, pedido este realizado por qualquer das partes, e a remessa fica a critério do presidente do feito, levando em consideração as circunstâncias do caso concreto. Caso resulte exitoso o procedimento de conciliação, o acordo é lavrado pelo Centro e o processo encaminhado ao presidente do feito para análise e homologação; sem êxito, os autos devem ser encaminhados ao magistrado para normal seguimento (GOIÁS, 2011c). Já nas conciliações pré-processuais, às partes cabe solicitar a homologação judicial e as peças devem ser encaminhadas via sistemas SPG/SSP ou Projudi para que haja registro das atividades judiciais de análise e homologação de acordos (GOIÁS, 2011c).

O Decreto Judiciário 157/2011 foi o ato que previu a Semana Nacional da Conciliação (GOIÁS, 2011a). O Decreto Judiciário 1413/2011 criou um Grupo de Trabalho para promoção de cursos de capacitação para conciliadores do Movimento pela Conciliação

do TJGO (GOIÁS, 2011b). O Decreto Judiciário 1609/2012, como exemplo, estabeleceu uma composição do Nupemec (GOIÁS, 2012). Posteriormente a Resolução 006/2013 alterou a Resolução 18/2011 para acrescentar, na composição do Núcleo, um Juiz Coordenador Adjunto, sendo assim, a composição passou a ser: Presidente do Tribunal de Justiça, um Juiz Auxiliar da Presidência, um Juiz Auxiliar da Corregedoria e um Juiz Coordenador, todos escolhidos pelo Presidente do TJGO, além de um Juiz Coordenador Adjunto, a ser indicado pelo Coordenador e nomeado pelo Presidente, e de um magistrado aposentado indicado pela Asmeço. O art. 15 também foi alterado para especificar que as peças fossem encaminhadas, em vez de via sistemas SPG/SSP ou Projudi, por meio de sistemas informatizados (GOIÁS, 2013b).

A Deliberação 001/2013 dispõe sobre o procedimento de solução de conflitos pré-processuais referentes às demandas da área cível na Comarca de Goiânia. A Deliberação 001/2014 disciplina a atuação dos conciliadores e mediadores voluntários nos CEJUSCs do TJGO, bem como a formação de cadastro junto ao Nupemec. A Deliberação 001/2016 disciplina o credenciamento, a atuação, o controle de produtividade, a suspensão e a exclusão das Câmaras Privadas de Conciliação e Mediação no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

O Provimento 007/2013 da Corregedoria Geral de Justiça (CGJ) do TJGO dispõe sobre o tratamento das conciliações pré-processuais e processuais nos sistemas informatizados utilizados pela Justiça Estadual goiana (GOIÁS, 2013a). A Resolução 49/2016 passou, então, a regulamentar os CEJUSCs no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás, o Cadastro Estadual de Conciliadores e Mediadores Judiciais e das Câmaras Privadas de Conciliação e Mediação e definir a política de remuneração desses profissionais. Nessa mesma resolução se definiu ainda os papéis do conciliador e mediador (GOIÁS, 2016).

Art. 2º O conciliador atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes e poderá sugerir soluções para o litígio, vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

Art. 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará os interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios. (GOIÁS, 2016).

A Resolução 49/2016 também reitera que, para o exercício das funções de Conciliador e Mediador Judicial, perante o Poder Judiciário do Estado de Goiás, há a necessidade de capacitação específica segundo os parâmetros estabelecidos pelas Leis

13.105/2015 e 13.140/2015, bem como CNJ ou Ministério da Justiça, e inscrição no Cadastro Estadual de Conciliadores e Mediadores Judiciais (GOIÁS, 2016). A referida resolução foi alterada pela Resolução 80/2017, a qual estabelece critérios para pagamento dos mediadores, bem como regulamenta a sua atuação em processos nos quais houve o deferimento da justiça gratuita (GOIÁS, 2017b).

Com a Resolução 6/2016 da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), houve a autorização do credenciamento de instituições de ensino parceiras para a capacitação de mediadores e conciliadores judiciais pelas Escolas Judiciais e pelos Nupemec (BRASIL, 2016b). Já a Resolução 78/2017 regulamenta o credenciamento de Instituições de Ensino Formadoras de Mediadores e Conciliadores Judiciais no âmbito do Poder Judiciário Estadual (GOIÁS, 2017a). Assim, estabelecida a importância da formação acadêmica do mediador para atuar também dentro do Poder Judiciário, apresenta-se a seguir como foi desenvolvida a mediação no âmbito escolar.

## 1.2 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Furlanetto, Machado e Martins (2016) afirmam que o conflito no âmbito escolar é decorrente de mudanças econômicas, da situação familiar, do preconceito étnico e religioso, entre outros fatores. Recentemente o *bullying* e *cyberbullying* acresceram a lista de questões pedagógicas conflituosas amplamente ocorridas no seio escolar. Bezerra (2008) afirma que, antes de tudo, é necessário se analisar o contexto em que esses conflitos estão inseridos.

Surgiram vários estudos partindo do princípio de que a violência nas escolas não pode ser analisada como um fenômeno social isolado, pois é parte de um processo mais amplo que diz respeito a um contexto social como um todo. As causas da crescente violência geralmente são externas à escola, incluindo-se aí o governo, a família, o sistema de ensino; outros dizem respeito, especificamente, ao trabalho pedagógico que se realiza no interior das escolas. (BEZERRA, 2008, p. 57).

É na perspectiva de superar esses tipos de conflitos, ou de buscar caminhos dialógicos para a melhor resolução daqueles, que a mediação de conflitos deve ser instituída na escola e pela escola. Assim, somadas às questões concernentes ao ensino e à aprendizagem, a escola deve se preocupar com os desacordos inerentes a seu espaço e também aos arredores dele.

Neves (2013, p. 27) afirma que “[...] a história da mediação de conflitos escolares é relativamente recente, tendo seu surgimento há cerca de trinta anos” e se deu principalmente

a partir dos grupos comprometidos com a não-violência. A mediação de conflitos no âmbito escolar, afirma, visa contribuir para uma convivência mais harmoniosa nas escolas e estimular a cultura da paz. Morgado e Oliveira (2009) consideram que a mediação deriva da relação entre os discentes e a comunidade direta e indiretamente envolvida no espaço pedagógico. Os autores também afirmam que o meio escolar pode ter muito a aprender com a comunidade, uma vez que esta possui diferentes formas de resolução de desacordos, “[...] sendo que a mediação constitui uma forma de prevenir futuros conflitos, pois apela para o espírito de colaboração [...]” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 46).

De acordo com Neves (2013), nos Estados Unidos a gestão Jimmy Carter foi a primeira a construir centros de mediação de conflitos. Morgado e Oliveira (2009, p. 45) complementam que “[...] o objetivo desses centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava”. Mas os fins estabelecidos para esses centros tomaram diferentes proporções daquelas firmadas em sua criação. Em detalhes, “[...] averigua-se no início dos anos 1980 um aumento considerável de casos envolvendo menores e jovens estudantes, onde estes centros atuavam fazendo uso da mediação para solucionar disputas judiciais, que haviam sido principiadas dentro da escola” (NEVES, 2013, p. 27). Por conta do aumento dos casos com adolescentes, e principalmente porque esses casos tinham iniciado no ambiente escolar, fez-se necessária a implementação da mediação de conflitos nas escolas.

Bezerra (2008) observa que a mediação de conflitos, que inicialmente foi implantada visando a melhoria da convivência, pode resultar em algo mais amplo. Na verdade, a mediação de conflitos em âmbito escolar pode repercutir até mesmo na relação ensino-aprendizagem. Oliveira (2013, p. 139) acredita que “[...] a instituição escolar, como espaço de socialização, se encontra em crise no mundo, e talvez a mediação de conflitos escolar represente uma excelente oportunidade para ajudar a eliminar o mal-estar e iniciar um processo de mudança”. Bezerra (2008) afirma que a questão do conflito nas escolas chamou a atenção de pedagogos, psicólogos, antropólogos e outros, o que possibilitou uma interdisciplinaridade em relação à mediação de conflitos. “A violência e a resolução de conflitos na escola têm uma grande tradição pedagógica e evolução, sobretudo, na segunda metade do século XX, ainda que sua implantação [...] nos sistemas educacionais seja recente” (BEZERRA, 2008, p. 58). Trata-se de utilizar a mediação de maneira interdisciplinar, como possível ferramenta de solução do crescente número de conflitos dentro das escolas, algo historicamente legítimo à temporalidade do neoliberalismo na tentativa da mediação dos problemas sociais desse mesmo sistema econômico (KRAWCZYK, 2005).

Algumas medidas acerca da mediação de conflitos na área da educação se firmam principalmente em decisões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em um período de tomada de posição no cenário internacional, fruto da reorganização dos Estados operada pela globalização. Entidades como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) intervinham em soberanias que consideravam necessitadas de políticas pedagógicas mais alinhadas às suas políticas institucionais (GADOTTI, 2006).

A UNESCO, que tem como missão a construção da paz, enumera como um de suas propostas o desenvolvimento cultural de paz, por meio da educação, incluindo os meios de resolução pacífica de conflitos. Tomando como base as propostas da UNESCO, vários países já estão desenvolvendo a mediação de conflitos, e também a mediação escolar como meio de pacificação social. (OLIVEIRA, 2013, p. 140).

Conforme Neves (2013, p. 27), é neste mesmo sentido que surge a chamada Community Boards de San Francisco para intensificar e sistematizar a colaboração dos centros de mediação de conflito com as escolas. O que demonstra que o alinhamento citado anteriormente, através da Unesco, tem vinculação direta com políticas norte-americanas. Nos Estados Unidos foi criada a Associação Nacional de Mediação Escolar (NAME), em 1984, e em 1985 esta associação se fundiu com o Instituto Nacional de Resolução de Litígios, dando origem à Rede de Resolução de Conflitos na Educação (CRENET). Costa e Silva (2010) comenta que em Portugal os fenômenos de caráter conflituoso dentro das escolas só ganharam atenção nas últimas décadas. Neves (2013, p. 27) defende que isso ocorreu graças à “[...] implementação de meios chamados RAC (Resolução Alternativa de Conflitos) ou RAL (Resolução Alternativa de Litígios)”. Morgado e Oliveira (2009, p. 46) contam que “[...] progressivamente, os programas de resolução e mediação de conflitos no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, atualmente, existem experiências maduras na Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá [...]”.

É no movimento da Educação pela Paz que as resoluções de conflitos nas escolas se inserem. Esse movimento tem como objetivo a criação de uma cultura de paz que visa estender o respeito pela diversidade humana, bem às diferentes religiões, culturas e povos. É nesse aspecto que o desenvolvimento de capacidades comunicativas, de sensibilidade e empatia é essencial aos alunos (as).

A escola, com suas especificidades de natureza organizativa, abre espaço para a expressão da diversidade socio-histórica e cultural e, desta forma, torna-se também lugar de encontro de manifestações culturais. Mas não se pode esquecer que neste ambiente também



são gestadas relações nem sempre harmoniosas, o que torna tal lugar um ‘laboratório’ onde se pode observar finalidades educativas/interativas da multiplicidade social. Para Duarte (2008), “[...] a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente. Existe uma mediação entre a formação do indivíduo em sociedade com o processo histórico e os conflitos no geral”. A escola se torna, assim, uma extensão das ressonâncias de conflituosidades sociais, o que a torna local onde necessariamente se deve aprender e ensinar formas criativas de gerir eventuais desacordos (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Assim, Morgado e Oliveira (2009) vão afirmar que o objetivo não é somente alertar os professores e gestores das escolas para a possível ferramenta escolar que é a mediação de conflitos e que eles podem utilizar, mas educar os estudantes no mesmo sentido, formando então novos mediadores. Este é o chamado movimento de Educação para a Resolução de Conflitos.

Movimentos dessa ordem estão em consolidação no Brasil. De acordo com Bezerra (2008), entre 2000 e 2001 foi desenvolvido um projeto piloto em duas escolas do Rio de Janeiro, chamado Escola de Mediadores. Esse projeto buscava “[...] estimular uma atmosfera pacífica nas escolas, a partir da criação da cultura do diálogo e da resolução dos conflitos por meio da solução apresentada pelos próprios indivíduos” (BEZERRA, 2008, p. 75). Resultou daí a formação de 35 jovens capazes de atuar como mediadores de forma colaborativa.

No Estado de São Paulo, entre os anos de 1996 e 2010, surgiram múltiplos projetos referentes à solução de conflitos em escolas e que também visavam a promoção da cultura da paz. Furlanetto, Machado e Martins (2016, p. 576) afirmam que inicialmente essas ações práticas podem ser delimitadas em dois grupos: “No primeiro, os que incentivam a participação da comunidade na escola e desenvolvem atividades de atenção à saúde”. As autoras também incluem neste grupo os projetos Prevenção Também se Ensina, Programa Escola da Família e Comunidade Presente. Em um segundo agrupamento o foco é no sentimento de pertencimento à comunidade escolar e no estímulo da prevenção contra as drogas. Os projetos exemplares desse segundo grupo são: Projeto Prevenção ao Consumo de Álcool nas Escolas Estaduais e Projeto Justiça Restaurativa em Heliópolis e Guarulhos: Parceria para Cidadania (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS, 2016, p. 576).

Também é importante salientar o desenvolvimento de projetos de mediação de conflitos em âmbito escolar no Estado de São Paulo. Surge todo um movimento “[...] cujo objetivo central aponta a necessidade de se instaurarem na rede pública de escolas do estado



ações para prevenir, mediar e resolver conflitos” (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS, 2016, p. 576). Esses grupos de projetos referentes à solução e mediação são a base para que novos sistemas de proteção escolar possam surgir ulteriormente. De acordo com Neves (2013, p. 29), em São Paulo ocorreu um passo importante para os meios alternativos de resolução de conflitos.

No ano de 2009, foi criado o Sistema de Proteção Escolar, pela Secretaria da Educação. Este sistema tem como principal objetivo, sugerir ações inerentes à Escola e a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, agindo na prevenção de um ambiente hostil nos espaços escolares, evitando conflitos, propondo formas de resolução dos mesmos de maneira integrada, imparcial e principalmente onde os envolvidos consigam solucionar satisfatoriamente seus próprios problemas. (NEVES, 2013, p. 29).

Neves (2013) dá cinco exemplos de instrumentos facilitadores de procedimentos de mediação de conflitos criados para o uso em escolas a fim de preservar os direitos da criança e do adolescente. Em primeiro lugar está a criação do Registro de Ocorrências Escolares (ROE) – esta é uma ferramenta online para que os gestores das escolas registrem os delitos ou faltas disciplinares graves cometidas pelos alunos a fim de que a Secretaria da Educação possa monitorar esses registros e dar o devido suporte técnico. Em segundo lugar foram criadas as Normas Gerais de Conduta Escolar – este ponto remete aos documentos que proporcionam diretrizes padronizadoras dos comportamentos requisitados para um convívio em harmonia com seus pares. Em terceiro lugar firma-se a presença de um Professor Mediador Escolar e Comunitário, que acompanha os alunos no dia a dia para melhor assegurar a proteção da criança e do adolescente. Em quarta posição, o Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Educação e a Polícia Militar do Estado de São Paulo, que visa desenvolver políticas de combate às drogas no meio escolar. Por último, existe a elaboração de um Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, no qual há apontamentos sobre o estabelecimento da paz, da cidadania, dos direitos da criança e do adolescente, a solução de conflitos, a resistência às drogas, a não-violência e a erradicação do *bullying* nas escolas.

O Ceará é outro Estado empenhado em desenvolver uma cultura que leve em conta a mediação para a resolução de conflitos escolares. Bezerra (2008) conta que no Ceará foram implantados dois Núcleos de Mediação Escolar, mas para que isso fosse possível o projeto contou com a parceria do Ministério Público Estadual. Apesar da experiência com a mediação de conflitos em âmbito escolar estar apenas no início, conforme salientado, ela já demonstra ser bastante promissora. No interior do Brasil cidades como Araçatuba e Birigui, em São Paulo, já utilizam técnicas de mediação para solução de conflitos nas escolas. Neves

(2013) afirma que, nestas cidades, o que se visa – tal qual já mencionado anteriormente – são técnicas em prol da cultura da paz, conforme as recomendações da Unesco. Nas palavras da autora, “[...] os responsáveis pela introdução da prática são os Educadores da Paz, projeto do Espaço Interação, instituição voltada para a não violência na escola, sendo que os mediadores são professores, funcionários ou alunos do local” (NEVES, 2013, p. 31). Assim, como se vê, são as instituições voltadas para a não violência que estimulam fortemente a mediação de conflitos no âmbito escolar brasileiro.

Furlanetto, Machado e Martins (2016) acreditam ser interessante salientar que vem crescendo no Brasil a procura advinda das escolas por esses sistemas de proteção. Segundo eles, de 2009 até 2010 houve um aumento de 50% na procura feita pelas escolas pelo sistema de proteção escolar. Por outro lado, estes dados também sugerem que tal procura “[...] pode indicar a ampliação de situações de conflito envolvendo professores, alunos, direção e funcionários” (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS, 2016, p. 578).

### 1.3 A CULTURA DO LITÍGIO E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Para que haja uma mudança da ‘cultura do litígio’ para uma ‘cultura da paz’, que valorize o uso de métodos pacíficos de solução de conflitos, alguns fatores essenciais devem ser observados para além da renovação legislativa já perpetuada pelo Poder Legislativo. É necessário que se pense em uma transformação da educação em geral, principalmente do ensino jurídico, na promoção de políticas públicas pelos poderes Executivo e Judiciário, para a mudança do comportamento social.

Sobre o primeiro aspecto, é preciso considerar as soluções dos problemas de acesso à justiça. Cappelletti e Garth (1988) definem três soluções para os problemas do acesso à justiça, denominadas ‘ondas de acesso à justiça’. A primeira onda é a responsável por promover medidas que propiciam o acesso aos tribunais pela população mais carente e, portanto, cuida da assistência judiciária. A segunda onda diz respeito à defesa dos direitos difusos e coletivos, uma vez que garantir a assistência individual não é suficiente na defesa dos direitos de interesses de grupos vulneráveis. A terceira e última onda visa a criação de uma forma paralela de resolução de conflitos, como por meio da conciliação e mediação de conflitos. Sobre o intuito dessas reformas os citados autores explicam:

Essas ondas de reformas se traduzem em múltiplas tentativas tendentes a obter fins diversos, mas conectados entre eles por diferentes modos. Dentre estes fins surgem:  
a) o de adotar procedimentos acessíveis mais simples e racionais, mais econômicos,

eficientes e especializados para certos tipos de controvérsias; b) o de promover e fazer acessível um tipo de justiça que, em outro lugar, definimos como ‘coexistencial’ quer dizer, baseada sobre a conciliação e mediação e sobre critérios de equidade social distributiva, onde seja importante ‘manter’ situações complexas e duradouras de relações entre indivíduos e grupos, em lugar de uma relação isolada, com rígidos critérios jurídicos de ‘razão’ e ‘sem razão’ essencialmente dirigidos ao passo; c) o de submeter a atividade pública a formas frequentemente novas e de qualquer maneira mais acessíveis e quanto mais descentralizadas e ‘participatórias’, com a participação, em particular, de membros daqueles mesmos grupos sociais e comunidades que estejam diretamente interessados na situação ou controvérsia em questão, e que são, particularmente, conscientes desta situação ou controvérsia. (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 389-390).

Destacam-se, assim, dois fenômenos da política processual civil nacional, quais sejam a ‘desformalização do processo’ e a ‘desformalização das controvérsias’, como forma de melhorar o desempenho do aparelho judicial. De um lado tem-se a desformalização do próprio processo, em busca de um processo mais rápido, simples, econômico e de fácil acesso. Como exemplo dessa técnica cita-se a criação dos Juizados Especiais e a de procedimentos mais céleres. Já pelo outro método, aspira-se vias equivalentes à jurisdição oficial, as quais sejam capazes de evitá-la (GRINOVER, 1988).

Grinover (1988), ao tratar da temática da Justiça Conciliativa, identifica três fundamentos das vias conciliativas. O primeiro é o funcional, que é o efficientismo dessas vias, e, segundo a autora, “[...] deixa-se, assim, de lado o aspecto negocial envolvido no acordo, realçado em épocas anteriores, para se considerar essas vias como verdadeiros equivalentes jurisdicionais, o que acaba se refletindo em uma diversa terminologia” (GRINOVER, 2011, p. 1). O segundo fundamento é o social, que consiste no papel inegavelmente pacificador de tais métodos; ao invés de uma decisão imposta por um terceiro, tem-se a reconciliação das partes e a promoção da autonomia dessas com a prolação de uma solução que foi realizada com a contribuição direta de ambos e que partiu diretamente deles, sem imposições exteriores.

Quanto ao aspecto ligado mais ao plano cultural, poucos avanços podem ser apontados. A sociedade brasileira ainda está pouco familiarizada com a matéria e não está habituada a utilizar esses métodos, visto que, pelo aumento exponencial das demandas nos últimos anos, vislumbra-se que a judicialização litigiosa é a forma consolidada de atuação de grande parte dos profissionais do Direito. De fato, essas vias consensuais não são práticas historicamente presentes em nossa cultura como já pinceladas. Tanto que os resultados das normas anteriores que previam a conciliação, como, por exemplo, a lei que trata dos Juizados Especiais Cíveis – Lei 9.099, não lograram o êxito esperado (PINHO; CABRAL, 2016). A exhaustiva regulamentação, conferida concomitantemente pelo Código de Processo Civil e pela

Lei de Mediação, ainda que tenha proporcionado alguns progressos, não foi contemplada por planejamento específico e/ou acompanhamento de sua concretização.

Com isso, é possível destacar a importância de se estabelecer políticas públicas direcionadas à educação-aprendizagem e à transformação cultural voltada para a pacificação através da formação a respeito das formas consensuais de solução de conflitos. Dentro dessa perspectiva educacional, o ensino da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos tem papel importante. Sua implementação é necessária, principalmente no campo jurídico, inserindo-se matérias relacionadas a este ponto do processo civil no currículo e nos estágios supervisionados para que o aluno se familiarize com o tema. Trata-se de um percurso complexo, assim como a discussão sobre educação formal versus educação informal.

[...] um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não-formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual [...]. E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares. (MARANDINO, 2008, p. 15).

A mudança mais significativa adveio com a Resolução n. 5, de 2018, do MEC (BRASIL, 2018). A referida resolução estabelece que o curso de graduação em Direito deve assegurar, ao graduando, o domínio das formas consensuais de composição de conflitos, bem como capacitá-lo para desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; além da formação técnico-jurídica que abrangeria as formas consensuais de solução de conflitos, o que demonstra uma tentativa de modificação de seu pensamento acerca do litígio. Felipin (2011), ao fazer algumas considerações sobre a paz e a justiça, afirma que a mediação de conflitos é um importante instrumento para o estímulo de uma cultura voltada para o desenvolvimento da paz. Nas palavras do autor, “[...] se o ser humano é capaz de errar, esse mesmo ser é capaz de encontrar saídas para acertar. Basta lhe dar oportunidades. O caminho para o exercício da cidadania pode estar contido na Mediação” (FELIPIN, 2011, p. 46). Por outro lado, Bezerra (2008) considera que, no Brasil, ainda há resistência em relação às técnicas de resolução de conflitos porque ainda se vê uma predominância da cultura de litígio, a despeito da cultura da paz já estar sendo estimulada a tempos.

É certo que, em referência à totalidade da sociedade, a Polícia Militar ou qualquer outra instituição, sozinha, não consegue lidar com todos os conflitos existentes. De acordo

com Gadelha (2019, p. 40), “[...] a ação da Polícia Militar tem diversos limites, seja pela forma de atuar, dentro das molduras da legalidade, a fim de se evitar a prática de arbítrios, seja no mérito, pela eficiência e sucesso na conquista de uma pacificação social”. Assim, para Gadelha (2019), o verdadeiro agente nesses conflitos deve ser a sociedade como um todo e não apenas uma instituição como a polícia. Deste modo, diante da impossibilidade de gestão geral dos conflitos por parte somente do Estado, ressalta a importância de os indivíduos serem responsáveis também pela solução de seus próprios conflitos, quando desnecessária a intervenção estatal. É o chamado movimento pela cultura de pacificação.

É nesse sentido que algumas ideias têm sido discutidas. Nas palavras do próprio Gadelha (2019, p. 40), “[...] uma das correntes que já está sendo discutida é a do Pluralismo Jurídico Comunitário Participativo, especialmente com foco nas comunidades menos favorecidas, onde o Estado não se mostra legítimo para resolver e solucionar as querelas das pessoas”. Trata-se de privilegiar a participação da sociedade, em espaços públicos, para instaurar direitos na comunidade. O autor complementa: “[...] a ideia central é justamente de se perceber e valorizar os meios e mecanismos alternativos de solução de conflitos na busca do alcance da justa satisfação das pessoas envolvidas” (GADELHA, 2019, p. 41). Para este autor, um dos elementos que pode estimular essa participação comunitária e democrática é a mediação de conflitos. Através da mediação de conflitos se cria um espaço de protagonismo social, pois ela permite “[...] que os litigantes criem e construam suas próprias soluções” (GADELHA, 2019, p. 41).

É visando esses objetivos que já se vê a criação, estimulada pelo poder público, de núcleos de mediação de conflitos comunitários. Especialmente no Ceará, Gadelha (2019) conta que há mais de dez anos o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria Pública buscam se apropriar dos núcleos de mediação de conflitos comunitários. Ele salienta, porém, que “[...] o Poder Executivo, que detém o dever de buscar o bem social da sociedade, ainda se mostrava ausente na priorização de políticas na implantação da mediação” (GADELHA, 2019, p. 50). Na cidade de Fortaleza, como exemplo, a mediação de conflitos implantada pelo governador Cid Gomes, como ferramenta cultural, já está sendo utilizada largamente; prova disso são os diversos núcleos de mediação de conflitos comunitários criados vinculados à Secretaria de Segurança Cidadã.

Porém, mesmo que a Polícia Militar não seja o principal agente mediador das comunidades, ela tem seu papel. O policial faz parte do grupamento de policiamento comunitário, com Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária, que consta na Matriz Curricular Nacional para a Polícia Comunitária de natureza nacional, nomeado pela

Portaria Senasp, n. 14, de 26/04/2006. Isso porque, na maioria das vezes, “[...] é justamente o policial, pela especificidade da atribuição e por estar trabalhando todos os dias e horários, passando pela comunidade que, em regra, tem o primeiro contato com uma pessoa em situação de conflito” (GADELHA, 2019, p. 56). É por isso que Gadelha (2019) aponta para a necessidade de formação dos policiais em resolução de conflitos, para que, dependendo do conflito deparado, eles possam encaminhar os conflitantes para os chamados núcleos comunitários de mediação de conflitos. Na cidade de Nova York, por exemplo, Gadelha (2019, p. 57) comenta que houve um aumento perceptível no sucesso da mediação na solução de conflitos comunitários e complementa: “[...] o departamento de Nova York há 03 (três) anos estava sendo formado com essas habilidades e que a mudança estava ocorrendo até mesmo no trato com os cidadãos [...]”. O que se visa em todos esses acontecimentos históricos da ordem da mediação de conflitos e da comunidade/cultura, é a criação de espaços de cidadania e estímulo da cultura de pacificação social.

## 2 DA CATEGORIA MEDIAÇÃO

### 2.1 MEDIAÇÃO COMO CATEGORIA JURÍDICA

As primeiras organizações sociais que não contavam com a intervenção dos estados nos litígios utilizavam da autotutela para a resolução dos conflitos. A autotutela consistia na resolução do conflito sem a intervenção de um terceiro, o que, muitas vezes, desencadeava o uso de meios violentos. Com o desenvolvimento das organizações sociais e da intervenção do Estado, este passou a impor, sobre os indivíduos, a sua decisão, sendo o terceiro elemento que passou a intervir diretamente na resolução do litígio (PÉREZ, 1989).

Com a evolução do modelo de Estado e, conseqüentemente, com a sua maior organização, na contemporaneidade, o Estado passou a intervir no conflito, organizando-se em torno de três funções essenciais: a pedagógica, a de desencargo e a institucionalizante (FERRAZ JÚNIOR, 2007). A pedagógica consiste na padronização da visão dos juristas diante de determinados conflitos sociais, o que, de forma simples, implica a uniformização da jurisprudência. A de desencargo se resume em direcionar a interpretação do julgador, apontando-lhe as soluções passíveis para o caso concreto, dentro dos limites estabelecidos pela normativa. Por último, a institucionalizante buscaria uma concepção jurídica comum para a formulação e aplicação das leis, o que legitimaria as decisões judiciais (Poder Judiciário) nos poderes responsáveis pela criação e operacionalização do Direito (poderes Legislativo e Executivo)

Rodrigues Júnior (2006) salienta que, com essas três funções, as decisões judiciais seriam embasadas apenas na cientificidade e na ideia normativista, sem considerar os elementos próprios e subjetivos das partes no conflito. Elege-se, assim, uma verdade – ou uma versão dela – e reprime-se o conflito, exigindo-se que as partes se conformem com a decisão, que pode não refletir as suas vontades e a complexidade de cada caso. O conflito poderia, assim, ser solucionado no plano jurídico e ainda assim subsistir no mundo fático. A respeito dessas limitações do processo judicial, destaca Rodrigues Júnior (2006):

No Judiciário, o litígio é submetido a uma forma rígida, em que o juiz decide a lide nos limites em que foi proposta, não podendo decidir a questão a favor do autor, de natureza diversa do pedido, nem condenar o réu em quantia superior ao objeto diverso do que foi demandado. Por isso, muitas vezes as decisões proferidas pelos juizes não conseguem a pacificação social, escopo último da jurisdição, pois o litígio não é resolvido de forma integral; a solução não é baseada nos verdadeiros interesses das partes. Tem-se a resolução da lide processual, deixando a lide sociológica de

lado, persistindo, assim, o conflito entre as partes. (RODRIGUES JÚNIOR, 2006, p. 302).

Para Rouland (2003), por mais que com a intervenção do Estado e a pluralização das formas pacificadoras de intervenção possa ter havido uma substancial superação de meios violentos, com a conseqüente extinção do direito à vingança e a imersão em um sistema normativo, não se pode olvidar, que, com essa avocação do Estado e com a cultura do litígio implantada, a demanda se tornou maior do que o Estado conseguiria suportar em médio prazo e, com isso, surgiram novas formas de resolução de conflitos.

Para a busca, então, da maior correspondência possível da aplicação do acesso à justiça, surgem institutos como a mediação e a conciliação para ao lado das formas tradicionais de resolver os litígios desafogarem o Judiciário, além de proporcionarem realmente um acesso à jurisdição de forma paritária. [...]. Dessa forma, a mediação desempenha um papel importante enquanto procedimento capaz de responder eficazmente aos conflitos emergentes nos mais diversos seguimentos socioeconômicos. (COLET, 2011, p. 81).

A mediação seria, portanto, uma forma consensual de resolução de desacordos que, ao lado das formas tradicionais de resolução de conflitos, buscaria desafogar as demandas do Judiciário. Mas em que consiste exatamente essa mediação, na concepção jurídica do termo?

A mediação é um processo extrajudicial de resolução de conflitos, no qual o mediador dá assistência às pessoas em conflito, com a finalidade de que possam manter uma comunicação produtiva à procura de um acordo satisfatório. Permite que as partes encontrem uma saída original para seus conflitos; que trabalhem por si próprias na resolução do litígio; que sejam autoras e não meras expectadoras da decisão a ser tomada. (COLET, 2011, p. 83).

O conceito de mediação não é uníssono na doutrina, havendo elementos teleológicos variantes, a depender das finalidades perseguidas pelo seu procedimento (MEDEIROS, 2012). Na perspectiva da corrente transformadora, a produção do acordo não é o escopo último, podendo ocorrer a mediação sem que haja, ao final, um denominador comum. A mediação se diferencia por ser um processo voluntário e confidencial, através do qual um terceiro (mediador) imparcial facilita a comunicação entre duas ou mais partes, onde o acordo mutuamente aceitável poderá ser um dos enlaces possíveis e necessários (SILVA, 2004).

Morais e Spengler (2008) afirmam que é essencial que o mediador seja hábil a fim de se comunicar muito bem, sendo capaz de exprimir seus pensamentos de forma simples e clara, e de receber os posicionamentos provenientes das partes, sabendo interpretá-los de



acordo com a intenção de quem os exprimiu. Afinal, é com as informações que recebe das partes que o mediador poderá trabalhar a fim de trazer à tona as possíveis estratégias de tratamento de conflito.

Portanto, não se pode reduzir a mediação jurídica a um método simples para que as partes cheguem a um consenso. Six (2001) esclarece que a mediação não é, a princípio, um simples instrumento com o fim de se realizar acordos, conformando-se, antes, em um trabalho sobre as relações humanas, visando propiciar o (re) estabelecimento de ligações entre uns e outros, em uma prática de criatividade, reparação e gerenciamento. A mediação, enquanto método de resolução de conflitos, possui etapas para seu procedimento. Vezzulla (1998) reflete que

O procedimento da mediação deve ser flexível, contemplando as necessidades e os tempos necessários dos clientes para relacionarem-se e poder, finalmente, ou chegar ou não a um acordo. Podemos saber como começar (semelhante à partida de xadrez), mas nunca como continuará, muito menos como culminará. Cada cliente é um mundo especial e, segundo isso, o mediador tomará tal ou qual caminho dentro das regras de não-imposição e imparcialidade. Como a mediação deve ficar liberada de rituais e demarcações excessivas, só indicar-se-á estruturas (unidades de tempo e objetivo) ou passos possíveis. Com plena consciência de que em muitas mediações se pularão etapas e em outras nos deteremos, e até, em muitos casos, voltaremos a etapas já ultrapassadas. (VEZZULLA, 1998, p. 69).

Não havendo um modelo correto para se adotar na mediação, tendo o mediador liberdade para escolher o procedimento mais adequado, Sales (2004) e Silva (2004) – demonstrando certos limites às estratégias de mediação – projetam um modelo de mediação composta por dois momentos: a pré-mediação e a mediação propriamente dita. Sendo que a mediação é desdobrada em seis etapas: apresentação, exposição, resumo, diálogo direto, conclusões, redação do acordo.

Medeiros (2012) explica que, no primeiro momento, as partes irão se apresentar e expor as razões de terem escolhido a mediação. O mediador, então, avaliará a viabilidade do método, ponderando sobre a disputa e o grau de equilíbrio dos envolvidos. É o momento adequado para o *rapport* – técnica utilizada para aferição do grau de comunicação entre as partes – que é a ferramenta que evidencia as condições encontradas no primeiro contato. Entra-se, a seguir, na primeira etapa, quando o mediador se apresenta e pergunta aos envolvidos por qual denominação – nome – eles preferem ser chamados, o que torna o procedimento mais pessoal. Deve o mediador, ainda, agradecer a presença das partes, ressaltar os aspectos positivos da mediação e fixar as regras de comunicação a serem seguidas. Nas palavras de Vezzulla (1998),

O primeiro momento do contato é de grande importância, pois a especial sensibilidade dos clientes pode ver-se atingida com suspeitas de parcialidade ou de armadilha que podem fazer fracassar a mediação. Como conseguiremos que os clientes confiem em nós e se abram com franqueza, se estão tão acostumados à solução adversarial, com desconfiança e temor de ciladas dominando o espírito dos adversários? (VEZZULLA, 1998, p. 74).

Vencida essa etapa, Medeiros (2012) explica que o mediador deve solicitar que as partes exponham o problema e deve ouvir com atenção cada um dos mediados, deixando-os confortáveis para expressar seus sentimentos. Deve, ainda, fazer perguntas no intuito de estimular as partes a falar e esclarecer seus pontos. Durante a escuta é fundamental que o mediador esteja atento a seus próprios gestos e atitudes, a fim de evitar que haja desconfiança acerca de sua imparcialidade.

Na terceira etapa o mediador apresenta um resumo dos relatos, ressaltando os pontos de aproximação e concordância. Deve apresentar os pontos incontroversos para demonstrar aos mediados que, embora haja divergências em relação a determinados aspectos, o conflito é um só e pode conter em si mais concordâncias do que imaginam. Lido o resumo, as partes devem se manifestar se estão de acordo com o que ali foi sintetizado, oferecendo-lhes oportunidade para correções e emendas. Logo após, é aconselhável que o mediador ordene os problemas apresentados, partindo dos que possuem solução mais simples à mais complexa (MEDEIROS, 2012). Explica Spengler (2010):

Esse resumo é de suma importância, uma vez que dá um norte ao processo de mediação e, sobretudo, centraliza a discussão nos principais aspectos presentes. Para o mediador, trata-se de uma efetiva organização do processo, pois se estabelece uma versão imparcial e prospectiva dos fatos identificando quais são as questões a serem debatidas na mediação e quais são os reais interesses e necessidades que as partes possuem. O resumo faz com que as partes percebam o modo e interesse com que o mediador tem focalizado a controvérsia, bem como possibilita a esse testar sua compreensão sobre o que foi indicado. (SPENGLER, 2010, p. 59).

Na quarta etapa as partes estabelecem um diálogo direto, garantindo-se a discussão dos pontos estabelecidos pelo mediador. Nessa fase pode o mediador realizar o chamado *caucus*, que consiste na reunião particular – sessões individuais – com cada uma das partes, tendo-se cautela para que seja mantida a confidência do que foi dito na sessão (MEDEIROS, 2012). No quinto momento, com a conclusão estabelecida, o mediador instiga as partes para que proponham ideias que eles considerem pertinentes e adequadas para a resolução do conflito. O objetivo é incentivar o protagonismo e observar os pontos de sintonia entre as partes. As opções geradas confluem para que haja a solução alcançada pela dialética

de convergências e divergências para que a mudança da intenção do domínio (um ganha, outro perde) para o crescimento recíproco (todos ganham). A sexta etapa, facultativa, é a redação do acordo (MEDEIROS, 2012).

Assim, verifica-se que a mediação visa oferecer integridade e humanização ao homem, em termos de autonomia e emancipação. Pensa-se, assim, na mediação como pedagogia que ajuda a aprender a viver um novo paradigma da produção do direito que não mais considera o conflito como algo a ser punido. Há de se valorizar a sensibilidade que visa o religamento do homem com a natureza, com o outro e consigo mesmo. O Direito passa a ser visto muito além do normativo e a mediação pode ser concebida como direito da alteridade, enquanto realização da autonomia e dos vínculos com o outro (WARAT, 2004).

Warat (2004) ainda esclarece ser a mediação a melhor forma de realização da autonomia e emancipação, de maneira democrática e cidadã. Isto é, na medida em que incita ao debate, facilita e ajuda a produzir diferenças e a realizar tomadas de decisões sem a intervenção de terceiros – isso porque o mediador apenas orienta, não intervém. De certo modo, é se ocupar da capacidade das pessoas para se autodeterminarem em relação aos outros e com os outros, no sentido de produção da diferença e da manifestação da alteridade. Autonomia e emancipação que determinam identidades e configuram cidadania.

Aplicando-se a mediação, em sua concepção jurídica, à educação, verifica-se que ambas as áreas não estão desvinculadas. Isso porque, para emancipar, educar e formar o aluno como autônomo, é imprescindível que o professor se constitua como tal, exercendo a educação de forma emancipada e crítica (SOUZA, 2009). Em suas diversas formas de manifestação no contexto escolar, é possível notar, por exemplo, que as relações de autoridade, a responsabilidade e a participação nas tomadas de decisões podem ser fatores que contribuem para que o sujeito se desenvolva de maneira autônoma (PETRONI; SOUZA, 2010).

Tonet (2005), partindo dos pressupostos de Marx, aponta que a ação educativa tem de ser uma emancipação humana, não política. Esta emancipação humana seria ilimitada, possibilitando, ao sujeito, participar ativamente de sua construção como homem, como ser plenamente livre. O que equivaleria a ver-se como participante de uma comunidade, de um contexto social, em que a um só tempo constrói a si e ao meio, por intermédio de seu trabalho – categoria fundamental nesse processo. Já a emancipação política tem, como parte de si, a democracia e a cidadania, tão apregoadas pela Educação, mas que acabam sendo, de certa forma, limitadas, pois se ligam à sociabilidade que se funda no capital. Nesse sentido, a cidadania não deve ser nunca o fim da atividade educativa, mas pilar de emancipação humana. Nas palavras do autor: “[...] por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o

perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado” (TONET, 2005, p. 475).

Para a construção dessa autonomia, Vygotsky (1991) entende ser a autorregulação uma das mais importantes funções psicológicas superiores, e esta corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. Com a mediação do outro é possível desenvolver a autorregulação da conduta, o que confere, ao sujeito, a possibilidade de agir de forma emancipada e autônoma. Com isso, o sujeito seria capaz de agir, planejar sua ação, dominar seu comportamento e ser consciente de sua existência. Expõe Vygotsky (1991) que o sujeito autônomo seria o que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para se expressar livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão em que exerce sua liberdade. Portanto, a criação desta autonomia significa agir com responsabilidade e ter consciência de suas ações e das influências externas que dela emanam, bem como das consequências de seus atos.

## 2.2 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA CATEGORIA MEDIAÇÃO

A mediação aparece na filosofia como uma categoria ontológica, um elemento que deve ser pensado filosoficamente, e sua importância deve ser considerada para a totalidade da realidade humana. De acordo com Signates (1998, p. 38), “[...] o conceito de mediação procede principalmente de duas vertentes filosóficas: a idealista, de origem cristã, e a hegeliana, bem como a tradição marxista”. Nessa perspectiva, trata-se de explicitar a mediação compreendida não apenas como disciplina ou atividade assistemática, mas como categoria filosófica. Mais especificamente, busca-se apresentar como a mediação foi compreendida por pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, Lukács, Mészáros. Para abordar a visão idealista da concepção filosófica acerca da mediação recorre-se aos seguintes autores: Signates (1998), Nascimento (2014) e Losso (2012).

Na perspectiva idealista, a mediação foi compreendida como elo intermediário entre os pecadores e Deus, ou, conforme descreve Signates (1998, p. 38), ela é compreendida como “[...] herança teológica - mediação do Cristo entre Deus e o mundo, mediação dos santos entre os pecadores e Deus”. Assim, enquanto elemento intermediário do idealismo, a mediação aparece no patamar de santidade e de Cristo. Já na perspectiva hegeliana-marxista, a

mediação é pensada “[...] numa preocupação específica de explicar os vínculos dialéticos entre categorias separadas” (SIGNATES, 1998, p. 38).

De acordo com Nascimento (2014), a mediação já havia sido pensada filosoficamente, em um tempo pré-hegeliano, como um elemento intermediário entre conexões. O autor nota que a filosofia antiga já havia se preocupado com a mediação, sendo que os exemplos dados por ele acerca dessa mediação filosoficamente considerada são encontrados em Sócrates, Platão e Aristóteles.

Em Sócrates o elemento mediador considerado é o sujeito, por ser responsável por tornar “[...] a verdade visível aos contestadores, conhecendo-se bem as coisas, cujo conhecimento é desenvolvido num diálogo, junto à atividade reflexiva” (NASCIMENTO, 2014, p. 12). A mediação, nessa perspectiva, é posicionada entre confusão e esclarecimento, isto é, o sujeito mediador serve como meio para uma relação de desvelamento. Na visão de Nascimento (2014), Platão, discípulo de Sócrates, apresenta um conceito esclarecedor para a mediação. Para ele tal categoria de pensamento levará ao fim da ilusão e ao conhecimento da verdade. Ele esclarece que mediação ocorre entre as pessoas e as ideias através da metáfora. Para ele, ela existe “[...] para fazer compreender a diferença entre o conhecimento dos sentidos e das opiniões e o conhecimento verdadeiro” (NASCIMENTO, 2014, p. 12) e isso ocorrerá através da relação entre sujeito e ideia por meio do recurso metafórico.

Em Aristóteles, discípulo de Platão, Nascimento (2014) identifica a preocupação com o caráter de certeza do conhecimento. Não se trata apenas de acreditar ter a verdade, mas de transformar essa crença em certeza, de transformar a probabilidade de estar certo em certeza de estar certo, e isto ocorreria, “[...] em Aristóteles, ao redor do termo médio” (NASCIMENTO, 2014, p. 13). O autor também sustenta que, para Aristóteles, é o termo médio que servirá como elemento mediador funcional na relação entre as premissas, permitindo que se chegue a uma conclusão necessária.

Como visto, a categoria mediação tem uma função importante para pensadores gregos que são responsáveis diretos pela formação intelectual das ciências ocidentais. No decorrer dos séculos seguintes a Aristóteles, a mediação é trazida como ponto de partida heurístico para desdobrar elementos fundamentais da sociedade. Mas como este não é um trabalho que se propõe a esgotar os múltiplos sentidos da categoria em termos de estruturação filosófica, cabe adentrar nela segundo o pensamento de autores pós iluminismo, que fornecem luz a visualidades mais contemporâneas a este conceito.

A partir de Hegel, por exemplo, a mediação é pensada em seu caráter lógico, formal e racional em relação à realidade e o seu caráter mais teórico é deixado de lado. Pontes

(2002 *apud* LOSSO, 2012, p. 87) afirma que é Hegel quem apreende “[...] a categoria de mediação nos seus nexos lógicos corretos na realidade’. Do ponto de vista da concepção dialética, Hegel considera que “[...] o que dá sentido à própria palavra dialética e o que promove o devir, é a ‘mediação’, porque é ela que articula e relaciona imediato/mediato” (HEGEL 1974 *apud* LOSSO, 2012, p. 944).

Mas, conforme adverte Losso (2012), apesar de Hegel apontar para a importância da mediação nas conexões reais, ele não levou sua concepção à radicalidade, pois acabou pensando a mediação como mediação do espírito com o mundo. O autor considera que é apenas com Marx que a mediação é alcançada como uma categoria filosófica material. Segundo Losso (2012, p. 88), “Marx reconhece a revolucionária visão histórica de Hegel do processo histórico e do seu movimento”, porém, Marx nega, ou melhor, inverte o idealismo hegeliano. Se para Hegel a base do processo histórico remete ao espírito absoluto, Marx afirma que a base não é espiritual, mas material. Diferentemente da mediação do espírito, a mediação nas conexões reais é transposta para o plano material a partir de Marx. Essa interpretação inverte de forma absoluta a compreensão da dialética.

Quando Marx afirma que é necessário colocar a dialética hegeliana ‘de cabeça para cima’ ele está, na verdade, reivindicando a prioridade da ontologia. Enquanto Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que chamava de ideia absoluta, Marx subordinava os movimentos da realidade ao conjunto de relações concretas que os homens estabelecem entre si para a produção de sua existência material e social. (LOSSO, 2012, p. 88).

Esta inversão proposta por Marx requer necessariamente ideias percorridas por autores (as) que se proponham a abordar a concepção materialista da mediação. Neste sentido, recorreu-se a autores como Barros e Silva (2018); Batista, Oliveira e Paes (2018); Darcoletto (2009); Losso (2012) e Masson (2018) para elaborar a argumentação.

Barros e Silva (2018) esclarecem que, para Marx, não é a lógica do espírito absoluto que determina a realidade, são as condições materiais que o fazem. “Enquanto categoria marxiana de análise da realidade, a mediação está inserida no contexto da ontologia do ser social” (BARROS; SILVA, 2018, p. 7). Portanto, para Marx, não é o pensamento que produz o real, não é o espírito que edifica o material, mas, ao contrário, é o material que condiciona o espiritual. É aqui que se configura uma inversão do método hegeliano, conforme ressaltam Batista, Oliveira e Paes (2018).

Marx estabelece o seu método a uma relação oposta ao de Hegel, pois transita numa perspectiva de dissolução da ordem social e para além de conhecer o processo

histórico que estrutura o ser social burguês [...]. Para Hegel, o processo do pensamento é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Já para Marx, o ideal não é mais o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. (BATISTA; OLIVEIRA; PAES, 2018, p. 55).

Assim, ao invés de ser o pensamento que produz o real, de ser o pensamento que identifica as necessidades materiais, são as necessidades materiais que condicionam o pensamento. É também neste sentido que se apreende a temática educacional, pois, segundo Marx, antes de haver o provimento da formação intelectual, os indivíduos precisam ser providos de sua formação biológica. É também daqui que advém a ideia apregoada por Freire (1998), quando este esclarece que, para que o indivíduo possa ter plenas capacidades de aprender, ele precisa estar atendido em suas necessidades fisiológicas. Em outras palavras, para um melhor desempenho escolar, por exemplo, os alunos precisam ter acesso a uma boa alimentação. Para Marx, “[...] o homem é o único animal dotado de capacidades e poderes para transformar a natureza e, com isso, transformar a si próprio, já que é parte específica de tal natureza e, por isso, distingue-se dela” (DARCOLETO, 2009, p. 22). Significa dizer que, imediatamente o ser humano tem necessidades, mas é só mediatamente, isto é, de forma mediada, é que a humanidade consegue acabar com elas.

Para Darcoletto (2009) a categoria de mediação em Marx tem a ver com a relação de imediatividade que a humanidade mantém para com a natureza, de modo que este imediatismo seja transformado em instrumentos adequados aos seus objetivos materiais. Para suprir suas necessidades, desde as necessidades físicas básicas, o ser humano estabelece uma relação com a natureza que é de transformação. Assim, para que continue a viver, é preciso que o ser humano crie, a partir do imediato, ferramentas de sobrevivência. Marx acredita que esse ato de criar recursos para sobrevivência é o primeiro ato histórico existente. Sem a satisfação das necessidades primitivas o ser humano não conseguiria se manter vivo e as ferramentas manipuladas por ele podem possibilitar que essas necessidades sejam contempladas (DARCOLETO, 2009).

Ao manipular a natureza a humanidade consegue manipular a si mesmo. Ao criar ferramentas para satisfazer suas necessidades básicas, o homem, conseqüentemente, manipula o meio envolvente, criando, assim, novas necessidades, diferentes daquelas mais elementares. Deste modo, a relação entre ser humano e natureza contém, ao mesmo tempo, uma relação de mediação simultaneamente a uma automeiação.

É uma relação de mediação porque o homem (gênero humano) não se apropria da natureza na sua forma imediata, mas, de outro modo, há uma tensão entre ambos, na



qual o homem, a partir dos objetos imediatos da natureza, cria instrumentos e modos adequados para transformar essa imediatez em favor de seu desenvolvimento. A mediação entre homem-natureza é realizada, de acordo com Marx, pelo trabalho. (DARCOLETO, 2009, p. 24).

A mediação efetivada pela humanidade supera a imediatez da natureza através da dialética. Mas isso não quer dizer que essa mediação exclua a natureza. Na verdade, a humanidade também é parte da natureza, uma vez que, ao transformar uma, conseqüentemente modifica a outra. Nessa concepção marxista da história que é, ao mesmo tempo, dialética e materialista, a mediação aparece como categoria importante. Losso (2012, p. 88) afirma que “A influência da categoria de mediação foi decisiva para a dialética marxista na construção de sua teoria social. Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels evidenciam o papel central da mediação do trabalho com o processo histórico da práxis humana”.

Assim, na concepção dialética materialista, é o trabalho, compreendido como atividade humana sobre o mundo, sobre a realidade, que aparece como mediador primordial, pois, para Marx, é ele que serve como meio para satisfazer as necessidades provindas da realidade material. Ele também é mediador porque, ao transformar a realidade humana, cria novas necessidades.

Lukács é citado por Losso (2012) como outro importante filósofo que discorre sobre a categoria filosófica da mediação. Lukács é reconhecido por ter sido influenciado pelas teorias marxistas e ter, assim como Marx, direcionado o trabalho enquanto mediação. Losso (2012, p. 90) afirma que Lukács (1978) “[...] desenvolve sua ontologia com uma visão história do real e discute a categoria do trabalho como fundante do ser social, ficando claro até aqui que o fundamental é que o trabalho marca, assinala a passagem do homem que trabalha, do ser meramente orgânico ao ser social”. Para Lukács, assim como para Marx, é o trabalho que serve como meio para que a humanidade não se reduza meramente a um padrão de animalidade, mas enquanto realidades complexas, dotadas de sociabilidades. Deste modo, somente é possível uma sociedade complexa a partir da mediação do trabalho.

Em Lukács o trabalho enquanto mediação não é apenas um elemento da economia, mas da própria formação ontológica que define o ser do ser humano. O trabalho é parte da própria estruturação da realidade humana. O indivíduo, enquanto um ente social, é uma singularidade que pode ser mediada pela particularidade rumo à totalidade e, ao contrário, a totalidade da sociedade se mede pela particularidade rumo ao singular. Lukács (1978 *apud* LOSSO, 2012, p. 95) afirma que o movimento dialético da realidade objetiva tal como ele se



reflete no pensamento humano, é um incontrolável impulso do singular para o universal e deste novamente para aquele, logo, esse movimento é sempre mediatizado pelo particular.

Assim, Lukács compreende que a dialética da realidade é realizada entre o universal e o singular, tendo o particular como seu mediador. Ao interpretar a concepção de Lukács, Masson (2018, p. 36) afirma: “A análise de Lukács sobre a questão da particularidade tem como ponto de partida as contribuições da crítica de Marx ao idealismo hegeliano, a qual destaca que a essência das categorias é o fato de que elas são reflexos da realidade”.

Por sua vez, Losso (2012) ressalta o entendimento de Lukács de que o particular não é a soma do universal e do singular, antes, ele é a força negativa que efetiva mudanças. A força do particular não está na soma dos elementos dialéticos e o particular é, na verdade, negatividade, sendo que “[...] essa negação é que provoca o desequilíbrio necessário que permite o movimento do singular para o universal e desse novamente para aquele” (LOSSO, 2012, p. 95). Segundo Losso (2012), como a dialética é um movimento perpétuo, o próprio elemento mediador não deve ser compreendido estático, um elemento fixo. Em outras palavras, a mediação dialética não é uma mediação, mas “[...] um ‘campo de mediações’ estruturantes da particularidade que dialeticamente se movimenta, umas vezes mais próximo do singular, outras mais próximo do universal” (LOSSO, 2012, p. 95). A mediação, entendida como particularidade, não é soma de forças, mas um campo de forças que serve como meio de organização do universal e do singular.

Mészáros é um filósofo contemporâneo que seguiu as ideias de Marx e do materialismo histórico dialético, e que também aborda o conceito de mediação. De acordo com Darcoletto (2009), Mészáros mostra que a dialética idealista de Hegel influenciou Marx quanto à explicitação da categoria teórica mediação. Ao analisar o capitalismo contemporâneo, Mészáros considera que a mediação não é meramente uma atividade exercida por um indivíduo conscientemente, antes, ela é uma categoria ontológica e diz respeito à própria estrutura do real (DARCOLETO, 2009). Mas, segundo Darcoletto (2009), Mészáros faz uma diferenciação importante: para ele, existe, por um lado, as mediações de primeira ordem e, por outro lado, a mediação de segunda ordem.

A mediação de primeira ordem diz respeito ao caráter ontológico da condição humana e aquilo que, se não existisse, não existiria o ser humano. De acordo com Darcoletto (2009, p. 25), “[...] vemos que para Mészáros, na esteira de Marx, o trabalho é a ‘mediação de primeira ordem’ responsável em permitir ao homem que se constitua como ser genérico, pleno da essencialidade humana”. Nessa perspectiva, a essência humana tem sua condição de existência na mediação proporcionada pelo trabalho. Essa essência só pode se desenvolver

plenamente através da mediação do trabalho. É a esse tipo de mediação, essencial, constitutiva do ser humano, que Mészáros chama de primeira ordem.

Nessa perspectiva, a mediação de primeira ordem, enquanto categoria filosófica que surge da realidade material, é imprescindível para entendermos os limites e as possibilidades humanas – limites e possibilidades que dependem, necessariamente, do contexto histórico e social em que está inserido o homem – bem como as relações de continuidade e descontinuidade que o homem estabelece entre si e a natureza, em primeiro lugar, e entre os homens e a natureza social (sociedade), num segundo momento. (DARCOLETO, 2009, p. 25).

É a mediação de primeira ordem que possibilita que a natureza humana seja realizada em seu sentido positivo, pleno, essencial. Contudo, explica Darcoletto (2009), na concepção de Mészáros não é qualquer mediação que tem um sentido positivo de desenvolvimento do ser. Na verdade, a mediação de segunda ordem é alienante, pois não desenvolve a essência humana plenamente e “[...] exatamente por serem sociais e históricas, essas mediações, dependendo do contexto em que se estabelecem, podem ser atravancadas por mediações alienadas, que impedem a sua plena realização, como é o caso da segunda ordem de mediações capitalistas” (DARCOLETO, 2009, p. 43). Para que isso fique mais claro, é preciso explicitar o que Mészáros compreende por mediações alienantes, indicadas como mediações de segunda ordem.

O conceito de alienação, para Marx, como qualquer outro, é um conceito que deriva da realidade social, e, por isso, só pode ser avaliado nessa perspectiva. Mészáros confirma essa assertiva, dizendo que: “‘alienação’ é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, deve sê-lo em relação a alguma coisa, em consequência de certas causas [...] que se manifestam num contexto histórico. (DARCOLETO, 2009, p. 45).

Assim, nem mesmo o conceito de alienação escapa ao materialismo histórico. Ele também é condicionado pela realidade material em que se situa. De acordo com Darcoletto (2009), a alienação é predicado do sujeito em relação ao trabalho, isto é, não se aliena qualquer coisa, é o trabalho que é alienado. Mas o que é a alienação do trabalho? Anteriormente constatou-se que o trabalho pode servir como meio para desenvolver plenamente a essência humana – e isso é denominado mediação de primeira ordem. A alienação do trabalho, a mediação de segunda ordem, em vez de desenvolver a essência humana, embrutece as relações “[...] que este homem estabelece entre si e a natureza e com os outros seres humanos, o que, ao invés de favorecer a realização da liberdade humana, submete o homem a condição de animalidade” (DARCOLETO, 2009, p. 47). Com a alienação do

trabalho, isto é, com a alienação daquilo que serve como categoria ontológica de mediação, o ser humano não se realiza e, inversamente, degenera-se.

Com a mediação humanidade-natureza o trabalho era uma atividade para si, isto é, o trabalho servia a humanidade enquanto realização de si. Já no sistema capitalista o trabalho “[...] transforma-se em atividade ‘fora de si’, pois aparta de seu sentido para o trabalhador que a realiza, vendo nela apenas um meio para satisfazer suas necessidades mais ‘primitivas’” (DARCOLETO, 2009, p. 47). Assim, com o capitalismo a humanidade deixa de utilizar o trabalho como meio para seu desenvolvimento como ser humano, como ser genérico. O trabalho é voltado a outras necessidades e, a partir de então, “[...] a natureza se torna hostil ao homem, que tem de lutar pela sua sobrevivência enquanto espécie, distanciando-se, na maioria das vezes, das peculiaridades do gênero humano” (DARCOLETO, 2009, p. 48).

Não se trata de afirmar que a mediação de segunda ordem é outra coisa que não o trabalho. Na verdade, o trabalho é sempre mediação. Porém, a forma que o trabalho toma difere de acordo com o tipo de sociedade em que ele está inserido. Em uma sociedade do tipo capitalista o trabalho já não é meio para o desenvolvimento do gênero humano, mas apenas meio de sobrevivência. “No capitalismo, o trabalho não confere ao trabalhador a sua liberdade em relação à natureza e às suas necessidades mais imediatas, embora produza os pré-requisitos materiais e espirituais para que o gênero humano possa dar um salto qualitativo na direção dessa liberdade” (DARCOLETO, 2009, p. 49).

Com a mediação de segunda ordem – também chamada mediação alienada, o trabalhador também é transformado em mercadoria e recebe um valor de troca. Diretamente, “[...] a alienação faz com que os trabalhadores percam o controle de sua produção, sendo, inversamente, dominados pelas relações de mercado” (DARCOLETO, 2009, p. 52). Isso porque, nesse tipo de mediação, o trabalho já não é meio para a humanidade transformar a natureza e desenvolver sua essência, mas meio para transformar a humanidade em mercadoria.

No tipo de mediação do trabalho que ocorre na sociedade capitalista Darcoletto (2009) acredita que Mézáros aponta uma inversão existente na relação entre sujeito e objeto. Ora, ontologicamente é o trabalho o meio para o desenvolvimento humano, é o trabalho que tem o caráter produtor. O ser humano que trabalha, isto é, o ser humano ativo, que cria, que produz, tem controle sobre sua produção. No capitalismo, diferentemente, o trabalho, o produto da ação humana, é utilizado com vistas a uma utilidade, seu caráter produtor do gênero humano é deixado de lado. “É desse modo que o controle da produção, que deveria estar sob o trabalhador – o que é ontologicamente necessário –, fica sob as ordens do capital” (DARCOLETO, 2009, p. 52).

Nesse tipo de sociedade as mediações de segunda ordem submetem, ao seu crivo, a mediação de primeira ordem. Sobre esse ‘submeter’, Darcoleto (2009, p. 62) compreende que a perspectiva de Mészáros é esta:

Ao perturbar as mediações de primeira ordem entre o homem e o processo e produto de seu trabalho, bem como entre os indivíduos sociais, em geral, a forma capitalista das mediações leva ao isolamento dos indivíduos que, diferentemente do indivíduo entendido por Marx, a partir das possibilidades de realização e emancipação humana, existem e trabalham não para si, mas para servir às demandas e necessidades postas pelo capital e todos os elementos que integram o seu complexo alienado e alienante. (DARCOLETO, 2009, p. 62).

A partir deste ponto de vista, a própria humanidade é transformada em meio para o capitalismo e não consegue se reconhecer enquanto pertencente a um grupo, enquanto marcadores de igualdades. Enfim, sendo de primeira ou de segunda ordem, as mediações como categorias filosóficas compreendem todos os indivíduos da sociedade. Se não há mediação de segunda ordem haverá, necessariamente, mediação de primeira ordem. A mediação como categoria ontológica do ser humano, pode ser, por um lado, um meio humanizador, ou, por outro lado, um meio mercantilizador; o lado em que cai a mediação nessa disjunção dependerá do tipo de sociedade, dependerá da materialidade em que ela está inserida.

### 2.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Embora o conceito de mediação ainda seja bastante discutido, muitas vezes, ele é compreendido em uma visão restrita à função de oportunizar a relação entre duas coisas ou pessoas que se encontram separadas (LENOIR, 2014). Para Costa e Libâneo (2018), essa visão reduzida vem da compreensão de que, uma vez estabelecida uma ‘ponte’ entre coisas ou pessoas separadas, as relações estão garantidas. Trata-se de uma visão simplificada do conceito de mediação. “Segundo a lógica dialética, a mediação não se restringe às necessidades de conciliação ou simples comunicação. Mediação, na perspectiva dialética, se refere às relações estabelecidas, ou que o podem ser, e que provocam mudanças nas coisas e nos agentes envolvidos” (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 7).

Sendo assim, o desenvolvimento humano não sofre limitação à simples comunicação, mas sofre uma multiplicidade de mediações, especialmente as socioculturais das quais o indivíduo participa. Para a formação integral do ser humano é necessária a

participação do indivíduo em atividades socioculturais, o que implica em desenvolvimentos superiores, ou seja, intelectuais, do pensar.

Lenoir (2014) faz referência à mediação docente como uma relação fundamental entre professor e alunos e entre os próprios alunos, sob a perspectiva do reconhecimento de um ser humano em relação ao outro (re) significando o processo de ensino-aprendizagem. O autor ressalta o reconhecimento em relação aos outros durante a formação que ocorre na escola e explica a importância, indispensável e central, do professor como mediador nesse processo; não apenas como transmissor de conteúdo, mas como origem do engajamento e da vontade do aluno para com os estudos por meio da relação de ensino-aprendizagem significativa.

As mediações sociais entre professores e colegas e também entre os próprios colegas possibilitam trocas de experiências e opiniões que ajudam na construção dos sentidos e ensinam valores coletivos. Para Costa e Libâneo (2018),

As mediações sociais dos colegas e do professor também têm a característica de possibilitar trocas de experiências e opiniões que ajudam na construção dos sentidos e ensinam valores coletivos como o respeito e a cooperação, por exemplo. [...]. Dizendo de outra maneira, para a formação integral do indivíduo, são necessárias mediações socioculturais intencionais com a finalidade de emancipação tomando como referencial a coletividade em que está inserido. [...]. No âmbito da educação formal, é preciso, portanto, assegurar condições específicas para o processo de ensino-aprendizagem em que, necessariamente, tanto aluno quanto professor tenha participação ativa a fim de alcançar os objetivos predeterminados. Por essas razões, a mediação é categoria básica na condução de práticas pedagógicas que visam à formação integral dos indivíduos. (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 9).

É importante pensar a mediação docente, no ambiente escolar, tendo em vista o direcionamento do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento integral humano dos estudantes. E, para isso, deve-se contemplar as mediações socioculturais. A mediação docente, então, deve ser didática e se preocupar com a relação que o aluno desenvolve com o conhecimento científico, com o escopo de superar a aquisição do simples conhecimento e cultivar o desenvolvimento do pensamento dialético, alcançando capacidades intelectuais, afetivas e comportamentais (COSTA; LIBÂNEO, 2018).

Assim, as atividades desenvolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem devem conter exemplos reais e incluir formas de atividades que os alunos possam pesquisar, analisar, supor, comparar e registrar raciocínios (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Por conseguinte, o professor deve intervir com questionamentos e orientações, perguntas e observações, com o objetivo de conduzir o pensamento do aluno, de maneira a despertar descobertas e simulações para que ele vá construindo as relações necessárias – condução do

pensamento, construção da resposta e conclusão, de forma a alcançar o domínio do conceito estudado. Sem a dimensão social planejada e intencional no processo de ensino-aprendizagem o conteúdo não terá relações significativas para o aluno. Costa e Libâneo (2018) dispõem que

A mediação didática parte de um planejamento que, com o decorrer do processo, na medida em que se acompanha o aluno e verifica sua compreensão, o professor propõe atividades, perguntas e outras formas de orientação visando ajudá-lo a superar as lacunas e dificuldades diagnosticadas até se apropriar do conhecimento. Trata-se, portanto, de um processo de monitoramento e intervenção pedagógico-cognitiva por meio de ações, observações, falas (intencionais do professor e aquelas dos colegas), dependente das expressões dos estudantes para que se possa diagnosticar e regular o processo educativo conforme o desenvolvimento que vai mudando. Nesse processo, observa-se o quanto são importantes as expressões dos estudantes e o feedback do professor. (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 10).

Davydov (1988, 1999) afirma que, para que o aluno mantenha interesse no aprendizado, é necessário que o professor amplie as práticas pedagógicas que articulam atividades de ensino-aprendizagem em diferentes formas, além de atividades culturais, pois o desejo é elemento essencial para a decisão do indivíduo de se empenhar em uma atividade. Logo, a atividade tem de ter um desejo percebido, gerado na própria atividade. Tal como apregoa Lenoir (1999), a mediação didática deverá incidir na capacidade construtiva do educando, desafiando-o, instigando-o.

Nesse ensino, a mediação docente é essencial e o professor deve saber como proceder em relação à mediação que lhe cabe – a pedagógico-didática, já que a aprendizagem seria indissociável da relação de mediação e provocaria uma interatividade entre aluno, objeto de estudo, normas em geral e professor. Há, portanto, relevante importância do professor na função de auxiliar a desencadear a mediação cognitiva entre o aluno e o saber, de tal modo que a aprendizagem tenha sentido para o aluno dentro de uma totalidade refletida e analisada por este último (LENOIR, 2014). O professor deve se primar pela transformação do aluno, por meio da construção do conhecimento, em pessoa autônoma, crítica e cidadã. E não há como estabelecer a relação entre conteúdo e formação humana sem percorrer os caminhos do diálogo dentro de uma relação social pedagógica: “[...] o sentido resulta de uma produção mental, para o construcionismo social o saber e o sentido se encontram nas práticas discursivas, resultantes de relações sociais (da práxis social), e são estas últimas que os determinam pelo e no diálogo [...]” (LENOIR, 2014, p. 176).

Verifica-se, assim, que o professor tem papel primordial como planejador, orientador, regulador e redirecionador do processo de aprendizagem que visa uma formação emancipadora. A mediação didática do professor, enquanto ser investido de conhecimento e

autoridade profissional, é fator importante ao direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Para Lenoir (2014), diferentemente da mediação instrumental, na qual há a ideia de que a atuação do professor deve ser neutra e não contribuir para uma formação emancipadora dos indivíduos, a mediação pedagógico-didática preconiza a construção de relações sociais pedagógicas, as quais ao mesmo tempo em que o sujeito aprende ele se transforma. Essa mediação inclui, além do desenvolvimento cognitivo e moral, a dimensão afetiva relacionada à importância dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, o desejo pelo saber nasce do desejo compartilhado socialmente, e, nisso, tem o professor papel primordial.

Um sujeito aprendiz, enquanto empreendedor de seu percurso escolar, não estuda por amor às disciplinas escolares. O motor do processo de aprendizagem se encontra inicialmente, num poderoso mediador que é o desejo do desejo do outro. [...]. Mas este surgimento (o do desejo) não é nem de natureza espontânea e nem resultado de uma conversão interna qualquer que realizaria um sujeito de maneira autônoma. Ele é devido aos encontros com alguns professores fora do comum, os quais seriam os portadores do desejo do saber. (LENOIR, 2014, p. 33)

Costa e Libâneo (2018) ainda acrescentam:

Lenoir chama de intervenção educativa o resultado da mediação docente intencional e orientadora, a mediação pedagógico-didática, pois desencadeia e direciona mudanças intelectuais no sujeito até alcançar os objetivos desejados. Nesse sentido, a mediação didática se caracteriza por um conjunto de intervenções intelectuais, dialeticamente construídas, até que haja a superação, por parte dos alunos, dos estados cognitivos presentes. [...]. A mediação didática na perspectiva dialética extrapola, portanto, ações de negociação, de auxílio técnico e de comunicação de informação. A mediação didática corresponde a uma rede de ações integradoras e reguladoras que ocorrem pelo caminho da relação social pedagógica, intencionalmente planejada com conteúdos e atividades em caráter científico. (COSTA; LIBÂNEO, 2018, p. 13).

Lenoir (2014) descreve bem o entrelaçamento dialético das duas mediações, assumindo a intervenção externa do professor – mediação pedagógico-didática – como qualificadora da situação de aprendizagem e, conseqüentemente, das mediações cognitivas estabelecidas pelo aluno, a fim de estruturar um processo de ensino-aprendizagem emancipatório. Assim, o autor explica que somente com interações é possível que os alunos assumam seus posicionamentos, aprendam a falar e ouvir os outros, aprendam a argumentar e a respeitar opiniões.

O docente, portanto, não é um mero repassador ou transmissor de conteúdo, mas um mediador. A mediação na educação escolar, como já dito, ocorre especialmente no espaço da sala de aula, por meio da relação ensino-aprendizagem, relação estabelecida entre professor e aluno, principais agentes da prática educativa. Nesse sentido, é o professor aquela



parte detentora dos conhecimentos produzidos e preservados historicamente e é ele quem seleciona e organiza os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, portanto, é o educador quem deve estabelecer as finalidades do processo educativo. Nesse sentido, o professor tem papel essencial na transformação da personalidade dos alunos. Segundo Darcoleto (2009, p. 114),

A educação, tanto no sentido lato do termo, como no caso específico da educação escolar, dissemina os valores de uma determinada classe social; podendo se articular a um projeto de mudança desta sociedade, bem como em benefício da manutenção deste sistema de metabolismo social. Nessa dimensão, o professor, como veículo responsável em proporcionar aos alunos sua relação com o conhecimento, por meio do ensino, age na transformação da personalidade destes alunos, seja concentrando seus esforços na formação de indivíduos críticos, ou se movendo para a formação de homens facilmente adaptáveis à sociedade vigente. Isso dependerá, obviamente, da ideologia que permeia a formação e a prática desse professor. (DARCOLETO, 2009, p. 114).

Importante entender ainda a importância e a finalidade da interação social no processo de desenvolvimento humano. Sforni (2008) afirma que as ações e operações requeridas para o desenvolvimento humano, bem como a formação das faculdades e funções necessárias ao alcance desse fim, apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram dos objetos. Assim, para a Sforni (2008, p. 501) poderia se “[...] ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com elementos mediadores”.

Sforni (2008) esclarece que, no ambiente escolar, e pelo fato de que ali a criança estar inserida em novas formas de interação e prática social, tal interatividade assume uma característica definida: a intencionalidade, ou seja, a interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas na atividade. Isso porque deve haver um ‘guiar’: “[...] na aprendizagem de uma atividade mental, o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento” (SFORNI, 2008, p. 503). Importante frisar, ainda, que no ambiente escolar há uma dupla mediação: a do professor e aluno e a do aluno com o conteúdo escolar.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos. (SFORNI, 2008, p. 504).



Assim, Sforni (2008) reconhece que a mediação não se restringe apenas à presença do professor em sala de aula, e não se trata de uma ajuda aleatória. O fundamental da relação é a ação sobre e com objetos específicos, o foco passa a ser o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno.

Ainda, é importante destacar a importância do professor enquanto mediador na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (1983 *apud* D'ÁVILA, 2005), nessa teoria, desenvolvida por ele com a publicação de *Escola e democracia*, o aluno seria sujeito, mas não principal artífice do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo dessa pedagogia, conforme D'Ávila (2005), seria a transmissão do saber universal produzido por intermédio de uma mediação de natureza político-social, na qual seria possível, através da ação educativa – atividade mediadora, prover o aluno de uma consciência política capaz de levá-lo à compreensão de seu meio social para ele intervir.

Para a pedagogia histórico-crítica, a prática educativa realizada intencionalmente seria uma modalidade de prática social e, como atividade mediadora, contribuiria positivamente nas mudanças sociais. D'Ávila (2005) critica essa pedagogia pelo fato de esta valorizar a transmissão do conteúdo sistematizado em detrimento da compreensão dos processos cognitivos que nos esclarecem sobre a aprendizagem, ou seja, sobre os mecanismos de aquisição e construção do saber. Libâneo (1986) avança na compreensão da didática nessa pedagogia. Para ele a ação do professor deve incidir não na transmissão do saber, mas na problematização do conhecimento, no levantamento de suspeitas, no aguçamento das curiosidades e no desejo de aprender. Lenoir (1999) sustenta que a mediação didática deve incidir na capacidade construtiva do educando, desafiando-o, instigando-o. Essa seria, então, a base do chamado construtivismo pedagógico ou socio-histórico.

## 2.4 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA MEDIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste tópico se aborda a mediação na concepção histórico-cultural elaborada por Lev Semionovitch Vygotsky, cuja teorização também se vale do materialismo histórico-dialético. O objetivo é explanar sobre o conceito de mediação na visão deste autor, assim como de conceitos que em sua teoria estão intimamente vinculados ao de mediação e apresentam importância para o ensino-aprendizagem – como a questão das funções psicológicas superiores e da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Como se buscou demonstrar, Darcoleto (2006) vislumbra a categoria mediação enquanto categoria ontológica, a qual permite compreender o homem inserido no sistema capitalista, suas possibilidades e seus limites e, em particular, as questões relativas à mediação. Assim, importa explicitar a perspectiva histórico-cultural da mediação, a qual se encontra intimamente vinculada ao processo de constituição psicológica do ser humano e do desenvolvimento de sua consciência, mediante a aprendizagem e a internalização da cultura.

Um dos principais pesquisadores dessa perspectiva histórico-cultural da mediação foi Lev Vygotsky. Oliveira e Rego (2010) contam a cronologia de vida desse importante psicólogo e, segundo as autoras, advindo de uma família judia, Lev Vygotsky estudou medicina em Moscou. Após o advento da revolução Russa, ele recebeu a oportunidade de trabalhar em diversas instituições, o que também lhe permitiu tráfegar por diversas áreas do conhecimento, fornecendo-lhe uma formação profissional interdisciplinar. Ele nasceu em 1896 e em 1918 começou a se interessar por temas ligados à pedagogia.

Pela sua brilhante apresentação no congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, Lev Vygotsky foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, período em que, embora estivesse com tuberculose, embrenhou-se em uma fase de muitas produções intelectuais. Publicou vários estudos, concluiu sua tese – intitulada A psicologia da arte, em 1929, e prefaciou a obra A linguagem do pensamento da criança, em 1932, dando ênfase aos processos mentais – área que lhe ofereceria destaque posteriormente. Entre 1930 e 1934 escreveu relevantes trabalhos, como O instrumento e símbolo no desenvolvimento da criança, A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e Pensamento e linguagem. No entanto, a tuberculose o levou a uma morte precoce e logo após seu falecimento, seu passamento sua obra foi acusada de idealismo pelo regime stalinista que a censura. Ele começou a ser redescoberto e amplamente citado no ocidente logo após o fim da segunda grande guerra mundial, especialmente após a publicação da reedição de Pensamento e linguagem, em 1956. Para Lev Vygotsky o domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança tinha grande importância. Isso porque, até então,

[...] os psicólogos haviam estudado de maneira unilateral o processo do desenvolvimento cultural na educação, uma vez que apenas procuravam averiguar quais capacidades naturais condicionavam a possibilidade do desenvolvimento da criança, e em quais funções naturais o pedagogo deveria se apoiar para introduzi-la na esfera da aprendizagem cultural. [...]. O desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependiam de funções naturais, mas não procuravam entender o contrário, ou seja, como a internalização da linguagem ou da aritmética transformavam essas funções naturais em funções culturais reorganizando todo o curso do pensamento natural. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 347).

Sirgado (2000) entende que Lev Vygotsky analisa as funções elementares ou naturais e as distingue das funções superiores ou culturais quando da constituição do indivíduo. Na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando o homem desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, o que também lhe permite transformar seu próprio modo de ser. Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando de sua evolução, já que há a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura, e, nesse contexto, é possível se analisar então as funções elementares e as superiores. As primeiras não desaparecem frente às segundas, mas adquirem nova forma: são incorporadas na história humana. Assim, “[...] afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51).

Para Lev Vygotsky, ‘tudo o que é cultural é social’, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie (SIRGADO, 2000). Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. Isso porque o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, uma vez que ele nos permite falar até em uma sociabilidade natural, biológica. Com a interferência do ser humano, a sociabilidade biológica adquire forma humana, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Vygotsky (1997, p. 106) define a cultura como “[...] um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho opera como mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. A cultura seria, portanto, produto do trabalho humano e expressão do processo histórico. Seria a cultura, assim, o eixo central de desenvolvimento do ser humano, um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem (MARTINS; RABATINI, 2011).

Nesse diapasão, Lev Vygotsky desenvolveu os conceitos de instrumento e signo e os incluiu no conceito mais geral de atividade mediadora, isto é, um tipo de atividade que permite, aos objetos que dela participem, exercerem, entre si, a partir da sua natureza (ou de suas propriedades), uma influência recíproca, da qual depende a consecução do seu objetivo. Assim,

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que

provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 350).

Entretanto, foi estabelecida pelo pesquisador uma distinção entre signo e instrumento, pois, apesar de ambos operarem como intermediários em relações, há diferenças relevantes nos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o signo – instrumento psicológico – se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito. Assim, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural, determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Lev Vygotsky, assim, institui a expressão ‘instrumento psicológico’ para designar os signos (MARTINS; RABATINI, 2011). Os signos, ou instrumentos psicológicos,

[...] são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos de psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte; a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc. (VYGOTSKY, 1997, p. 93-94).

Desse modo, o desenvolvimento do trabalho é que exige transformações nas características humanas e determina que os executores alcancem degraus mais elevados de autocontrole do comportamento. Mas isso não se institui por desdobramentos naturais do ser humano enquanto ser orgânico, mas pela apropriação dos signos, da cultura historicamente construída. Portanto, o psiquismo humano só pode ser explicado como construção histórico-social. Dessa maneira, as funções psicológicas superiores formar-se-iam durante o processo de desenvolvimento cultural (MARTINS; RABATINI, 2011).

Nesta perspectiva, insere-se o ambiente escolar. Para Vygotsky (1997), o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano. É a educação escolar que implementa sistematicamente as relações que possibilitam desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. Nisto se insere o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – que diz respeito àquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue com ajuda do outro. Para Duarte (1996) a grande tarefa do ensino, na perspectiva vygotskyana,

consiste em transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só. Lev Vygotsky valoriza, de forma altamente positiva, a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos socialmente necessários para a criança. E é a escola que possibilita a transmissão dos signos historicamente constituídos de maneira planejada e sistematizada, já que a experiência humana é dotada de signos e significados que exigem transmissão.

As internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização, à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de socialidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência. Portanto, se a escola é o locus privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela, os homens devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e conteúdos de sua personalidade. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 356).

De acordo com Zanolla (2012, p. 6), em Lev Vygotsky é possível perceber “[...] a complexidade do conceito de mediação e compõe uma perspectiva dialética, com ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento advindas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal”. Assim, não se trata mais de apenas contextos ontológicos e filosóficos em que a mediação aparece. Em Lev Vygotsky a mediação é analisada sob o prisma do desenvolvimento do conhecimento. Para Zanolla (2012),

Vygotski confirma a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo. A psicologia social marxiana, como área da educação, dialeticamente, encontra espaço em um lugar que até então era reservado à sociologia e à filosofia: a possibilidade de transformação epistemológica de mentalidades, transformação social via apreensão da realidade, ao tempo em que a práxis encontra também o seu lugar no âmbito da psicologia educacional. (ZANOLLA, 2012, p. 6).

O pressuposto do materialismo dialético segundo o qual é o trabalho que serve para o ser humano se desenvolver e produzir uma cultura encontrado na concepção filosófica marxiana também é encontrado em Lev Vygotsky. Mas, em Lev Vygotsky a mediação é discutida como processo que se encontra na base do desenvolvimento humano, mediado pela apropriação da cultura. Zanolla (2012, p. 7) mostra que, diferentemente de uma concepção segundo a qual o aprendizado ocorre a partir de uma relação de estímulo e resposta, para Lev Vygotsky há outro elemento que serve como mediação entre esses: “[...] o signo [que] aparece como intermediário da relação estímulo-resposta”. Vygotsky (2003) chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Para ele, o signo “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o

controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VYGOTSKY, 2003, p. 73). Ele ainda acrescenta:

Da mesma forma como o primeiro uso de instrumentos refuta a noção de que o desenvolvimento representa o mero desdobrar de um sistema de atividade organicamente predeterminado na criança, o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 2003, p. 73).

Ainda segundo Vygotsky (2003), o processo de internalização consiste em uma série de transformações. Primeiro uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Depois, um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal, que é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Para o autor, a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, atividade essa que tem como base as operações com signos.

Mas não é atribuído a Lev Vygotsky o fato de ter compreendido apenas que o signo é mediação, na verdade, existe, para o autor, uma mediação tanto semiótica (signo) como técnica (instrumento). Por um lado, o signo é o meio para o homem atribuir uma nova significação ao mundo; por outro, o instrumento é o meio para o homem transformar a própria materialidade do mundo.

Junto à concepção de signo, Lev Vygotsky desenvolveu o conceito da chamada zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, o ponto de partida para a referida discussão surge do fato de que as crianças começam o aprendizado antes de frequentarem a escola. O pesquisador afirma que há dois níveis de desenvolvimento que devem ser determinados quando se descobre as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. De acordo com o autor, “[...] o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Esse primeiro nível é o de desenvolvimento cognitivo da criança, em razão de ela já ter completado certos ciclos de desenvolvimento, de modo que o indicativo para a determinação de sua idade mental seria a capacidade de resolução de tarefas por si

mesmas, ou seja, sem auxílio. Nesse aspecto, o aprendizado deve estar intimamente ligado ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

A realização de determinadas tarefas pela criança sem ajuda apontaria o desenvolvimento real, ou seja, o grau de desenvolvimento mental em que tal criança está. Assim, para Vygotsky (1991, p. 57), “[...] nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquelas atividades que elas conseguem fazer por si mesmas”. Para Vygotsky (1991) aqueles estudiosos que enxergam no desenvolvimento real o único nível de desenvolvimento da criança não conseguem perceber que aquilo que as crianças conseguem fazer com a ajuda do outro é tão importante para o desenvolvimento cognitivo do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. Assim, ele apresenta uma teoria que sustenta que é preciso se verificar a capacidade que a criança tem de resolver a tarefa após o fornecimento de pistas, ou com o auxílio do professor apenas no início ou até mesmo com o auxílio de outras crianças. Seria o chamado desenvolvimento potencial. Freitas, Soares e Silva (2020) assim resumem:

[...] o nível de desenvolvimento real seria, de forma simplificada, a capacidade de solução de problemas pela criança de forma independente, determinando, assim, as funções que já amadureceram - produtos finais do desenvolvimento. Por outro lado, quando a criança não o pode fazê-lo sem assistência, mas apenas com auxílio, adentramos uma zona em que as funções estão em processo de maturação, que seria a zona de desenvolvimento proximal. (FREITAS; SOARES; SILVA, 2020, p. 182).

Com a compreensão de ZDP é possível ter uma visão prospectiva do desenvolvimento da criança. Isso porque ela permite entender e avaliar não apenas os ciclos e processos de maturação já completados, mas os incompletos, aqueles que estão a se desenvolver. E para se estabelecer o real nível de desenvolvimento mental da criança, é indispensável que os dois níveis sejam verificados. Nessa visão prospectiva, possibilitada pela ZDP, é possível se delinear para um futuro imediato o desenvolvimento que está em processo de maturação, ou seja, o nível de desenvolvimento real no futuro. Vygotsky (1991) considera que,

Dessa forma, se nossa preocupação fosse somente a de determinar a idade mental isto é, somente funções que já amadureceram - não teríamos mais do que um resumo do desenvolvimento já completado; por outro lado, se determinarmos as funções em maturação, poderemos prever o que acontecerá a essas crianças nas idades de cinco a sete anos, desde que sejam mantidas as mesmas condições de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. (VYGOTSKY, 1991, p. 59).



Hedegaard (2002) sustenta que a ZPD é uma ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar seus resultados, já que inclui os aspectos normativos do desenvolvimento. Apesar de o ensino não ser identificado como desenvolvimento, adequadamente organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança e em uma série de processos que não seriam possíveis sem o ensino. Isso porque a direção do desenvolvimento é guiada pelo ensino de conceitos científicos que se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança. Assim, o domínio dos conceitos corriqueiros mostra o nível de desenvolvimento presente e o dos conceitos científicos, a ZPD.

Ao mesmo tempo, essa relação descreve a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento; os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino. No entanto, se os conceitos científicos não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado. (HEDEGAARD, 2002, p. 201).

Deste modo, quando a criança entra na escola, o professor, enquanto mediador, utiliza-se da zona de desenvolvimento proximal e, por meio de tarefas de atividade escolar, guia o progresso do infante rumo ao estágio do ensino formal.

Na concepção geral da ZPD, Chaiklin (2011) afirma que três aspectos principais são geralmente destacados ou enfatizados: a) pressuposto da generalidade – aplica-se à aprendizagem de qualquer conteúdo; b) pressuposto de assistência – a aprendizagem depende de intervenção de alguém mais competente; c) pressuposto do potencial – propriedade do aprendiz que permite a melhor e mais fácil aprendizagem. Assim, o ensino que incide na ZPD resulta na forma mais fácil de aprendizagem ou que exigem menor esforço da criança.

Aprofundando-se nos pressupostos relacionados, Chaiklin (2011, p. 662) verifica que, quanto à generalidade, “[...] o conceito de zona de desenvolvimento próximo não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento”. Quanto à assistência, “[...] não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança” (CHAIKLIN, 2011, p. 662). Quanto ao potencial, este “[...] não é uma propriedade da criança, mas simplesmente um indício da presença de certas funções de maturação, que podem ser alvo de uma ação interventiva significativa” (CHAIKLIN, 2011, p. 662).

Com a análise do desenvolvimento intelectual futuro, a ZPD se refere, portanto, às funções em maturação que são relevantes para o próximo período etário e que proporcionam



os meios para atuar em situações colaborativas – especialmente pela mediação proporcionada pelo professor e por outros alunos – que não poderiam ser alcançadas de forma independente. Apesar de as funções não serem efetivamente criadas na interação, essa proporciona condições para identificar a existência das funções, especialmente as superiores, e até que ponto elas se desenvolveram. Por isso, a ZDP dá uma indicação melhor do que a medida de desempenho independente, porque foca nas funções em desenvolvimento e um maior número de funções em maturação dá, à uma criança, melhores oportunidades de se beneficiar do ensino escolar (CHAIKLIN, 2011).

No capítulo seguinte aborda-se a teoria histórico-cultural como importante referência para o ensino, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, discutindo-se suas contribuições para a formação do (a) estudante no curso de graduação em Direito.

### **3 DA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO PARA A MEDIAÇÃO**

Neste capítulo se discute a contribuição da teoria histórico-cultural para o ensino da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, cujo conteúdo é obrigatório no curso de graduação em Direito. São duas as dimensões analisadas referentes à argumentação em defesa da teoria histórico-cultural no ensino jurídico. A primeira diz respeito à utilização dessa teoria pelos professores responsáveis por ministrá-la. A segunda se refere à compreensão e utilização da referida teoria, pelos alunos, tendo em vista sua utilização futura, como profissionais, ao atuar na mediação de conflitos. Assim, busca-se defender que a teoria histórico-cultural tem importância didática para a atuação do professor, por promover melhor aprendizagem dos alunos e, por outro lado, porque conceitos desta teoria podem ser uma referência potente para a atuação futura do profissional na mediação de conflitos. Em um aspecto de aprendizagem, também é importante para o discente, que passará a atuar como mediador de conflitos futuramente.

Inicialmente faz-se breves considerações sobre as concepções de educação e suas modalidades, com a intenção de demarcar a posição crítica em relação à formação no curso de graduação em Direito. A posteriori empreende-se considerações sobre as implicações da teoria histórico-cultural para a disciplina e, conseqüentemente, para a formação da capacidade dos futuros profissionais para atuarem como mediadores. Para tanto, é necessário expor as exigências já reconhecidas pelos formadores. Assim, são desenvolvidos, neste capítulo, três focos: a) a contraposição entre a política neoliberal de educação e teoria histórico-cultural; b) a capacitação exigida do mediador pelo Poder Judiciário; c) a formação do graduando do Direito e a contribuição que a teoria histórico-cultural pode trazer para essa formação.

#### **3.1 DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES E A FORMAÇÃO TÉCNICA E CRÍTICA**

Libâneo (2007) destaca que as definições de educação são variadas. De forma resumida, o autor apresenta seis grupos de concepções sobre educação da seguinte forma: as naturalistas, as pragmáticas, as espiritualistas, as culturalistas, as ambientalistas e as interacionistas. As concepções naturalistas priorizam os fatores biológicos do desenvolvimento humano. Para esta vertente a finalidade da educação seria trazer à tona o que já existe na natureza do indivíduo. Segundo as concepções pragmáticas, a educação é

concebida como um processo inerente ao desenvolvimento humano, que resultaria na adaptação do indivíduo ao meio social. Tal processo é marcado pela experiência e é nas interações entre organismo e meio que o indivíduo desenvolveria suas funções cognitivas.

Segundo as concepções espiritualistas, a educação também seria um processo interior, no qual a pessoa se aperfeiçoaria, sendo necessária a adesão a verdades ensinadas de fora, que determinariam como o homem deve ser. Por último, concepções culturalistas definem a educação como uma atividade cultural dirigida à formação dos indivíduos, mediante a transmissão de bens culturais que se transformam em forças espirituais internas do educando. Com a apropriação dos valores culturais, o indivíduo forma sua vida interior, sua personalidade, e, com isso, pode criar mais cultura.

Existem ainda as concepções ambientalistas, que jogam no ambiente externo toda a força de atuação sobre o indivíduo a fim de moldar a sua conduta às exigências da sociedade. A educação seria, assim, uma imposição ao educando de maneiras de ver, sentir e agir em consonância com os valores sociais. O homem seria um ser moldável e suas características se desenvolveriam mediante a ação do ambiente externo. Por último, tem-se as concepções interacionistas, que evitam a polarização entre a ação educativa externa e interna dos sujeitos. Conforme essa concepção o ser humano se desenvolve tanto biológico quanto psiquicamente na interação com o ambiente, na interação sujeito e meio. A aprendizagem seria um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da interação com o meio, em uma constante relação entre fatores internos e externos (LIBÂNEO, 2007). De acordo com as concepções expostas, o processo educativo seria, assim, de forma sintetizada, um fenômeno social. Libâneo (2007) assim dispõe:

O processo educativo, por consequência, é um fenômeno social enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana. Isso significa que a tarefa da reflexão pedagógica é a de superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação.

Assim, as funções da educação devem ser explicadas sempre partindo de uma análise objetiva das relações sociais vigentes, especialmente dos interesses sociais em jogo. Educação sempre será um acontecimento em transformação. (LIBÂNEO, 2007, p. 78).

Para o citado autor,

[...] a educação não tem um sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução, pois os processos que desencadeia geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução quer ideológica, quer social, atuando na direção da transformação da realidade social. Pode operar, pois,

uma mediação na ruptura das práticas reprodutivas pela intervenção na práxis humana. (LIBÂNEO, 2007, p. 81).

Analisando-se os múltiplos sentidos da educação, verifica-se que se pode contemplá-los em um espectro amplo e em um estrito. O primeiro compreende “[...] o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social e podem ser intencionais ou não intencionais, sistematizado ou não, institucionalizados ou não”; enquanto que o segundo corresponde a “formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social nos indivíduos” (LIBÂNEO, 2007, p. 81-82).

Importante para esta pesquisa é o conceito de prática educativa intencional. Para Libâneo (2007) esta é aquela que compreende todo fato que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, em um determinado contexto histórico-social. Neste ínterim, a educação visa o desenvolvimento e a formação dos indivíduos em suas relações, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social. A educação, enquanto atividade internacionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, para potencializar a atividade humana e torná-la mais rica e mais produtiva, por meio de processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores e habilidades. E nessa definição se destaca a mediação, como atividade humana prática, operando a ligação teoria-prática. Assim:

[...] a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. Nesse movimento de objetivação-apropriação da cultura está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais. (LIBÂNEO, 2007, p. 83).

Ao se focar na educação intencional, verifica-se que ela se desdobra em duas modalidades, a chamada educação não-formal e a formal. A educação formal seria aquela sistemática, organizada, estruturada, planejada intencionalmente, ou seja, a educação escolar é tipicamente formal; a educação não-formal já compreende as atividades com baixo grau de estruturação, mas que abrangem relações pedagógicas não formalizadas (LIBÂNEO, 2007).

No âmbito do curso de graduação, o aluno recebe a educação intencional e altamente formal, mas após sua formação, ao atuar como mediador, ele acaba também sendo

um agente educativo na esfera da educação não-formal. Nesse sentido, o aluno tem alta carga de responsabilidade ao começar a exercer o seu papel de mediador de conflitos, já que passa a ser agente transformador em seu meio. E a sua formação, no curso de Direito e, em especial, na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, deve prover, ao aluno, clareza sobre seu papel educacional.

Outro foco a ser enfatizado preliminarmente é a questão da influência das políticas neoliberais e a globalização no desenvolvimento das políticas educacionais. A crise da década de 1970 levou a uma reestruturação do sistema capitalista, com a emergência da globalização e novas lógicas socioeconômicas, marcadas pela qualidade, eficácia e diversificação. E isso, conseqüentemente, acarretou mudanças na formação educacional da população (LIBÂNEO, 2007). Para Charlot (2013), tais acontecimentos fizeram com que houvesse a necessidade de trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, tanto para produzir mercadorias e serviços como para utilizá-los.

Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho. A escola, portanto, há de encarar um novo desafio. Apesar de não ter resolvido ainda os problemas atinentes à generalização do ensino fundamental, ela deve acolher jovens de classe popular no que era a parte mais elitista do sistema escolar: do ensino médio até o superior. (CHARLOT, 2013, p. 19).

O ambiente da educação, assim, é um espaço de formação no qual se pode contribuir para a manutenção do sistema ou para a contraposição a este (ANDRIOLI, 2002). Nesse contexto, é possível que ocorra a formação do aluno para a autonomia ou para a subserviência, para a liberdade ou para a opressão. Segundo o citado autor,

A educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma “contra-ideologia”. Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. (ANDRIOLI, 2002, p. 2-3).

Na visão de Freire (1998, p. 28), a partir do sistema educativo adotado por um país se pode contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou trabalhar a favor da

emancipação de uma sociedade, “[...] quando se reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse contexto, verifica-se que a formação do aluno para a mediação, em especial com as contribuições da teoria histórico-cultural, contrapõe-se à política neoliberal do ensino. Isso porque a formação do aluno na disciplina visa que ele alcance sua autonomia, bem como a capacidade de desenvolver essa autonomia em terceiros, reforçando seu olhar crítico acerca dos conflitos que enfrenta.

Tecidas tais breves considerações, passa-se à discussão sobre a formação do mediador na alçada jurídica. Importante salientar que tal formação pode ser discutida em dois vieses: a capacitação em mediação do aluno do curso de Direito e a capacitação exigida para o exercício da função de mediador no Poder Judiciário.

### 3.2 DA CAPACITAÇÃO EXIGIDA DO MEDIADOR PELO PODER JUDICIÁRIO

De início, é importante salientar que as formas consensuais de solução de conflitos e, em especial a mediação, são embasadas e foram sendo constituídas ao longo do tempo em importantes institutos e princípios, como

[...] o reconhecimento dos direitos humanos e da dignidade dos indivíduos, a consciência da necessidade de participação democrática em todos os níveis sociais e políticos, a crença de que o indivíduo tem o direito de participar e ter controle das decisões que afetam a própria vida, os valores éticos que devem nortear os acordos particulares e, finalmente, a tendência a uma maior tolerância às diversidades que caracterizam toda cultura no mundo moderno-contemporâneo. (MENDONÇA, 2004, p. 145).

Assim, percebe-se que a mediação tem como diretriz essencial o princípio da dignidade da pessoa humana. E um pilar essencial das formas consensuais de solução de conflitos é o poder de decisão dado às próprias partes – com liberdade e autodeterminação, além da informalidade, participação de terceiro imparcial e não competitividade.

A mediação permite que o indivíduo decida os rumos da controvérsia e protagonize uma saída consensual para o conflito: ao incluir o sujeito como importante ator na abordagem da crise, valoriza-se sua percepção e considera-se seu senso de justiça. Como facilmente se percebe, a autonomia da vontade está ligada à dignidade e à liberdade. (TARTUCE, 2017, p. 214).

A Resolução 125/2010 do CNJ, que dispõe sobre a política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e de outras providências, aborda o tema e reconhece como a autonomia da vontade o “[...] dever de

respeitar os diferentes pontos de vista dos envolvidos, assegurando-lhes que cheguem a uma decisão voluntária e não coercitiva, com liberdade para tomar as próprias decisões durante ou ao final do processo e de interrompê-lo a qualquer momento” (BRASIL, 2016b, p. 15).

Assim, na mediação se concebe o sujeito como protagonista de suas decisões e responsável pelas consequências delas, revelando a mediação como instrumento do princípio da dignidade da pessoa humana. Para Tartuce (2017), o referido princípio jurídico é imperativo categórico da intangibilidade da vida humana e origina três preceitos fundamentais: o respeito à integridade física e psíquica do indivíduo; a consideração pelos pressupostos mínimos para o exercício da vida; e o respeito pelas condições mínimas de liberdade e convivência social. Ademais, como os participantes da mediação têm o poder de definir e protagonizar o encaminhamento da controvérsia, a autonomia da vontade também implica o reconhecimento do princípio da liberdade, o qual, nos tempos atuais, proporciona a realização das próprias escolhas, sem interferências, o que possibilita a concretização do projeto de vida pessoal.

Nessa perspectiva, cabe ao mediador a função de gerar oportunidades para que as pessoas esclareçam pontos relevantes e se abram à comunicação necessária para a solução da controvérsia. Como esclarecem Dias e Groeninga (2001, p. 62), “[...] a mediação, ao confrontar as modificações do passado e ensejar sua transposição para o presente, oportuniza que a composição seja encontrada por ambos. Permite a reorganização das relações de modo a contemplar o futuro”.

Em uma perspectiva transformativa, a principal meta da mediação seria oportunizar, às partes, a aprendizagem e a mudança para que haja uma evolução moral e de sua autonomia (e empoderamento), no sentido de capacitá-las para decidir sobre as questões da própria vida e de identificação, com capacidade para reconhecer e simpatizar com a condição alheia. Tartuce (2017) diz que

No modelo transformativo, a proposta é ajudar as partes a aproveitarem as oportunidades que o conflito apresenta para promover o exercício de autodeterminação e empatia. Ao facilitar o diálogo, o mediador transformativo atua para promover esses dois fatores: o “empoderamento” (senso de “autofortalecimento”) e o reconhecimento; ambos são reputados muito importantes por atenderem à vontade dos indivíduos. Quem passa por uma crise certamente quer debelar percepções negativas ligadas a sensações de fraqueza e isolamento; a mediação transformativa busca dar-lhe voz para que, clarificando condições e possibilidades, possa se habilitar a encontrar novos caminhos. Também é importante sair de uma posição excessivamente autocentrada para fazer movimentos em relação à outra pessoa. (TARTUCE, 2017, p. 217).

O empoderamento seria, então, “[...] a busca pela restauração do senso de valor e poder da parte para que esta esteja apta a melhor dirimir futuros conflitos” (BRASIL, 2016b, p. 148). Para alcançar este objetivo o mediador precisa desenvolver a capacidade de restabelecer o diálogo entre os participantes. Assim,

[...] o mediador precisa ser apto a trabalhar com resistências pessoais e obstáculos decorrentes do antagonismo de posições para restabelecer a comunicação entre os participantes. Seu papel é facilitar o diálogo para que os envolvidos na controvérsia possam protagonizar a condução de seus rumos de forma não competitiva. Mediar constitui uma tarefa complexa que demanda preparo, sensibilidade e habilidades, sendo interessante delinear o perfil desejável de seu realizador. (TARTUCE, 2017, p. 301).

Portanto, o mediador deve ser preparado para buscar propiciar o diálogo entre as partes. Logo, deve-se desenvolver determinadas capacidades para que esse fim seja atingido. A disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos é a base na graduação em Direito para a formação desse terceiro, o facilitador. A disciplina e seu conteúdo surgiram como uma forma de iniciar a capacitação exigida pela Resolução 125/2010 do CNJ, a qual, em seu anexo I, explicita:

O curso de capacitação básica dos terceiros facilitadores (conciliadores e mediadores) tem por objetivo transmitir informações teóricas gerais sobre a conciliação e a mediação, bem como vivência prática para aquisição do mínimo de conhecimento que torne o corpo discente apto ao exercício da conciliação e da mediação judicial. (BRASIL, 2010).

Dentre os conteúdos a serem trabalhados na formação do mediador, inseridos na resolução supracitada, estão: cultura da paz e métodos de solução de conflitos; teoria da comunicação e teoria dos jogos; moderna teoria do conflito; negociação; conciliação; mediação; interdisciplinaridade da mediação – conceitos das diferentes áreas de conhecimento que sustentam a prática, como sociologia, psicologia, antropologia e direito; o papel do conciliador/mediador e sua relação com os envolvidos (ou agentes) na conciliação e na mediação (BRASIL, 2010). Essa formação, que recebe suas diretrizes do CNJ e através dos Nupemecs – como o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás – tem suas metodologias colocadas em prática, demonstrando altos processos inseridos na burocracia estatal.

Na mesma resolução, em seu anexo III, há a previsão do chamado ‘Código de ética de conciliadores e mediadores judiciais’. O referido código prevê os princípios e as garantias que devem sustentar as conciliações e mediações judiciais – principais formas consensuais de solução de conflitos). O referido anexo, no art. 1º, diz que “São princípios



fundamentais que regem a atuação de conciliadores e mediadores judiciais: confidencialidade, decisão informada, competência, imparcialidade, independência e autonomia, respeito à ordem pública e às leis vigentes, empoderamento e validação” (BRASIL, 2010).

O Manual de Mediação do CNJ dispõe sobre as competências autocompositivas, cujos objetivos pedagógicos são:

1. Compreender as diversas competências que o mediador progressivamente desenvolve na sua formação;
2. Identificar alguns componentes de competências comunicativas necessárias a uma eficiente mediação;
3. Transformar alguns discursos hostis em pedidos;
3. Reconstruir uma afirmação utilizando linguagem neutra e sem viés bem como fazer uso de perguntas voltadas ao esclarecimento de interesses reais. (BRASIL, 2016a, p. 87).

Segundo o manual, para a formação do mediador é recomendada a adoção de treinamentos baseados em competências. O referido documento esclarece que:

Uma competência representa a combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, habilidades, atitudes e aptidões que quando integrados e utilizados estrategicamente permitem atingir com sucesso o que deles é esperado na condução do processo. Nesse sentido, estabelece-se que a competência na mediação consiste na reunião do conhecimento da técnica autocompositiva – isto é, do saber – com a habilidade – isto é, o saber fazer - e a atitude - ou seja, o querer fazer. (BRASIL, 2016a, p. 92).

Inicialmente o manual fala sobre as competências cognitivas quanto ao conflito, que são referentes à forma com que se adquire consciência quanto ao conflito propriamente dito, ao modo como este se forma e suas características intrínsecas. Tais competências são desenvolvidas da forma disposta no Quadro 1.

Quadro 1 – Competências cognitivas

Desenvolvimento Básico	Desenvolvimento Intermediário	Desenvolvimento Avançado
------------------------	-------------------------------	--------------------------

Compreende que o conflito é natural, inevitável e pode ser uma força positiva para o crescimento.	Reconhece que as origens do conflito e os processos de solução de problemas de resolução de conflito são aplicáveis a todo tipo de conflito: interpessoal, intergrupar e internacional.	Mantém e estimula outros a terem uma variedade de bons relacionamentos com colegas, partes, advogados e juízes.
Percebe que em relações continuadas o conflito pode ser melhor resolvido pela cooperação.	Compreende que um conflito pode melhorar ou piorar dependendo da resposta optada e utiliza (e estimula em outros) estratégias para a resolução de conflitos.	Analisa o conflito que lhe é apresentado pelas partes no contexto de um relacionamento presente e utiliza uma estratégia de solução de problema adequada.
Tem consciência de que suas respostas a determinados conflitos podem ser melhoradas para atingir de forma eficiente seus interesses reais.	Demonstra respostas efetivas ao outro em conflitos compartilhados, escolhe com eficiência de resultados respostas duras ou brandas.	Reconhece padrões em suas respostas ao conflito e planeja melhorias sistêmicas para permitir ao usuário um crescimento positivo e mudanças nesses padrões.
Participa de tentativas voltadas ao estímulo da cooperação e compreende que competências de resolução de conflitos são habilidades para a vida.	Consegue transmitir às partes a noção que competências de resolução de conflitos são habilidades para a vida.	Consegue identificar comportamentos de pacificação e de ‘despacificação’ e estimular com tato outros a optarem por ações pacificadoras.

Fonte: Brasil (2016a, p. 92).

Já as competências perceptivas “[...] são aquelas referentes à forma com que se apreende ou se percebe o contexto fático-conflituoso ao qual se está sendo exposto” (BRASIL, 2016a, p. 93). Estas consistem basicamente em se compreender que um mesmo fato ou contexto pode ser compreendido de formas distintas e se conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Competências perceptivas

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
Aceita o fato de que nem sempre está certo (a). Identifica e verifica suas próprias ideias	Reconhece as limitações de sua própria percepção e compreende que filtros seletivos afetam visão e	Analisa criticamente suas próprias percepções e consegue ouvir discursos voltando-se a identificar

preconcebidas a respeito de uma situação.	audição.	interesses reais sem julgar as partes.
Aceita o fato de que os outros possam perceber fatos e ações de modo distinto do seu. Compreende como outros possam perceber contextos, fatos e ações.	Identifica com precisão e empatia como contextos, fatos e ações são percebidos pelos outros.	Consegue estimular nas partes mudanças perceptivas quanto a contextos, fatos e ações. Consegue evitar a escalada do conflito entre partes.
Analisa um conflito da perspectiva de interesses reais não satisfeitos. Evita ter discussões sob o enfoque de culpa direcionando o discurso para soluções.	Identifica os obstáculos para a percepção das partes e advogados quanto ao contexto conflituoso.	Desenvolve estratégias para estimular alterações de percepções das partes e advogados ligando tais percepções a contextos mais favoráveis à resolução de disputas.
Diferencia comportamentos pacificadores e despacificadores nas suas ações, nas de outros e nas mediações.	Consegue estimular a alteração de ações despacificadoras em pacificadoras. Conduz mediações com serenidade.	Consegue estimular as partes a perceber a paz como condição desejada e a compreender como o resultado de ações concretas (não apenas intenções).
Reconhece o próprio preconceito tanto quanto nas ações dos outros.	Confronta o preconceito efetivamente tanto o próprio quanto o dos outros no ambiente de trabalho.	Diferencia preconceito de despreço e compreende respostas distintas ao conflito de negociação posicional e baseada em interesses.

Fonte: Brasil (2016a, p. 93).

As competências emocionais “[...] são aquelas referentes à forma com que se processa ou metaboliza o conjunto de estímulos emocionais ao qual se está sendo exposto” (BRASIL, 2016a, p. 94). Elas consistem basicamente em se (pré) estabelecer que os seres humanos têm sentimentos e devem se responsabilizar pelas suas próprias emoções – os outros só estimulam. São desenvolvidas conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Competências emocionais

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
Sabe que os sentimentos de raiva, frustração e temor são naturais e	Assume responsabilidade por suas emoções não atribuindo a terceiro	Permanece calmo e concentrado na solução de questões mesmo diante

compreende suas próprias emoções.	a causa (mas apenas o estímulo) de suas emoções.	de forte manifestação emocional de outra pessoa, seja parte ou advogado.
Controla a raiva.	Compreende que os outros têm respostas emocionais distintas das suas.	Aceita e valida as emoções e percepções dos outros e estimula respostas emocionais mais compatíveis com os interesses reais das partes e demais envolvidos.
Expressa emoções adequadamente.	Conhece estratégias efetivas para “esfriar os ânimos” e as usa em horas apropriadas.	
Escuta e reconhece os sentimentos dos outros.	Discorda sem ser desagradável.	Discorda transformando o debate em uma experiência positiva ou agradável.
Não reage elevando sua própria resposta como reação à explosão emocional dos outros.	Consegue reconhecer e validar sentimentos.	Utiliza abordagens de estímulo ao desenvolvimento de competências Emocionais.

Fonte: Brasil (2016a, p. 94).

As competências comunicativas “[...] são aquelas referentes à forma com que se transmite o conjunto de mensagens pretendido ou intencionado” (BRASIL, 2016a, p. 95). Consistem basicamente em se responsabilizar pela forma com que suas mensagens são compreendidas e pelas formas de compreender as mensagens do outro. Essa comunicação pode se dar de forma conciliatória ou polarizadora e o mediador deve saber traduzir a linguagem polarizadora para uma linguagem conciliatória (QUADRO 4).

Quadro 4 – Comunicações

<b>Comunicação conciliatória</b>	<b>Comunicação polarizadora</b>
Há enfoque em soluções com observação dos fatos. Um discurso conciliatório estimula, como regra, relacionamentos cooperativos ou despolarizados.	Há enfoque em culpa com algum julgamento explícito ou implícito da conduta alheia. Um discurso judicatório estimula, como regra,

<p>Exemplificativamente, quando um mediador experiente percebe a dificuldade do advogado em compreender a melhor forma de atuar em determinada fase da mediação e diz “Dr. Oswaldo, obrigado pela participação. Vejo que o senhor, como advogado diligente, está querendo resolver. Quero muito ouvir e debater suas propostas de acordo, acredito que já poderemos fazer isso em 5 ou 10 minutos, queria antes disso apenas ouvir os envolvidos para ter certeza de que todos os pontos que eles gostariam de trazer para a mediação estão na mesa e em seguida retomamos o seu ponto, combinado?” Está incentivando comportamentos cooperativos e auxiliando, com tato, o advogado na sua atuação.</p>	<p>relacionamentos antagônicos ou polarizados. Exemplificativamente, quando um mediador com pouca experiência fica chateado ao perceber pouca cooperação por parte do advogado e diz: “Dr. Oswaldo, o senhor é um dos advogados mais difíceis de trabalhar” – dificilmente ele terá mais ações colaborativas deste advogado. O julgamento e a comparação, que também é uma forma de julgamento, polarizam e causam desistência – raramente realizam a transformação que se deseja.</p>
<p>Pedidos são apresentados como expressões eficazes por meio das quais se transmite sentimentos e se realizam necessidades. O pedido na comunicação conciliatória consiste em uma manifestação do interesse ou necessidade que uma pessoa tem e que pretende ver realizado e por meio do qual se sinaliza a pretensão de também realizar o interesse daquele com quem se dialoga. Em regra, o pedido adequadamente realizado demonstra alguma espécie de ganho para todos os envolvidos. Exemplificativamente, um interessado poderia dizer "Gostaria que você me devolvesse a furadeira. Quero muito ter um excelente relacionamento com você, e sei que você já me deu diversos sinais de que também quer se relacionar bem comigo. Estou precisando da furadeira que lhe emprestei há dois meses e acho que a melhor maneira de continuar a ter um bom relacionamento com você é simplesmente pedi-la de volta de forma direta e mostrando meu principal interesse: continuar sendo um bom vizinho para você e continuar a ter sua amizade”.</p>	<p>Pedidos são apresentados como exigências ou insultos. A exigência consiste naquilo que se reclama como necessário à satisfação de necessidades ou aspirações sem claramente se indicar o desejo de negociar. Em regra, com a exigência sinaliza-se que a recusa implica em prejuízos àquele que recusou. Outra forma ineficiente de apresentar um pedido consiste no insulto. Não raras vezes, alguns usuários de programas de mediação chegam à mediação porque não souberam realizar a efetiva comunicação dos pedidos. Exemplificativamente, quando uma parte indica ao seu vizinho: “Roberto, se eu soubesse que você é esse tipo de trambiqueiro nunca emprestaria minha furadeira para você” no fundo pode estar comunicando a este que “estou muito chateado, sentindo-me desrespeitado pela sua demora em devolver a minha furadeira. Gostaria que a furadeira fosse devolvida e que o atraso fosse explicado para que pudéssemos voltar a nos relacionarmos como bons vizinhos”.</p>
<p>Discursos têm um enfoque predominantemente prospectivo. A postura colaborativa na comunicação conciliatória se caracteriza pela responsabilização do indivíduo em relação aos objetivos pretendidos e pela forma com que esses objetivos são comunicados a outras pessoas. Busca-se assumir a responsabilidade pelo resultado final da negociação direcionando-se o discurso à satisfação dos interesses reais dos interessados.</p>	<p>Discursos possuem enfoque predominantemente retrospectivo. A postura judicatória na comunicação polarizadora consiste, de fato, na transferência da responsabilidade pelos objetivos pretendidos a outras pessoas. Nessa forma de comunicação frequentemente se imputa a responsabilidade pela não realização do próprio interesse à outra pessoa.</p>
<p>Discursos são direcionados à realização de interesses reais e a validação de sentimentos constitui premissa para o entendimento e a empatia.</p>	<p>Discursos são direcionados aos interesses aparentes e, como regra, se desconsideram ou se desvalidam sentimentos.</p>

Fonte: Brasil (2016a, p. 95).

As competências comunicativas são desenvolvidas como disposto no Quadro 5.

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
Escuta sem interromper enquanto o outro descreve um incidente ou define o problema.	Resume os fatos e sentimentos do ponto de vista de outra pessoa para amenizar raiva e de outra forma de escalonar o conflito.	Resume com precisão empática e eficiência as posições e os interesses dos outros em situações de conflito.
Evita apresentar sua opinião prematuramente e está aberto (a) à ser persuadido.	Formula perguntas específicas que possam recolher mais informação.	Reconhece a validade das emoções e perspectivas dos outros.
Formula perguntas “Como você se sentiu?” E “O que aconteceu depois?”.	Faz uso de fraseologia adequada à solução de problemas (ex. “e” em vez de, “mas”, “nós “em vez de “eu” e “você”.	Reformula afirmações dos outros retirando mensagens inflamadas ou de viés a fim de captar significados latentes.
Responde a perguntas sobre um conflito – não evita conversar abertamente sobre conflitos.	Faz afirmações na primeira pessoa do singular em vez de na segunda ou terceira ao expressar seu ponto de vista.	Testa compreensão, escuta para compreender, e se expressa para ser compreendido.
Emprega vocabulário de resolução de conflito (ex. interesse real, negociação integrativa, MAANA, ponto de vista, etc.).	Demonstra consciência de comunicação não verbal tanto de sua parte como da de outros, principalmente no que concerne aos sentimentos.	Reconstrói sua afirmação utilizando linguagem menos inflamada e sem viés. Faz uso de perguntas voltadas ao esclarecimento de interesses reais ainda ocultos.
	Comunica desejo de relacionamentos cooperativos.	

Fonte: Brasil (2016a, p. 96).

As competências de pensamento criativo “[...] são as referentes à forma com que se desenvolvem soluções para problemas concretos e hipotéticos” (BRASIL, 2016a, p. 99). Consistem na busca por soluções por intermédio de caminhos inovadores, originais ou alternativos. São desenvolvidas como apresentado no Quadro 6.

As competências de negociação são referentes “[...] à forma com que se utilizam os instrumentos de negociação” (BRASIL, 2016a, p. 100). Estas se resumem basicamente em compreender a teoria da negociação e conseguir aplicá-la no cotidiano. São desenvolvidas da forma apresentada no Quadro 7.

Quadro 6 – Competências de pensamento criativo

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
Descreve o que quer e por quê.	Distingue entre posições e	Compreende que interesses

	interesses (ou interesses aparentes e interesses reais).	reais (e não posições ou interesses aparentes), definem o problema em situações de conflito.
Gera ideias para solucionar problemas ou questões.	Identifica interesses além daqueles implícitos em sua própria posição em qualquer situação.	Prioriza interesses e desenvolve estratégias visando concordância, e.g. focalizando primeiro em assuntos mais fáceis.
Melhora uma ideia simples.	Compreende e começa a empregar ferramentas analíticas para diagnosticar problemas.	
Identifica interesses mútuos e compatíveis e cria opções comportamentais para satisfazer esses interesses.	Altera perspectivas para gerar novas opções.	Maneja bem o fluxo de ideias brainstorming, separando desenvolvimento de solução de escolha ou decisão quanto à melhor opção.

Fonte: Brasil (2016a, p. 99).

Quadro 7 – Competências de negociação

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
Consegue participar de uma negociação com baixo grau de ansiedade e com técnicas.	Desempenha negociação por princípios com facilidade.	Negocia com sucesso com partes sem significativas competências de negociação ou comunicação.
Entende que quase toda interação é uma negociação.	Estimula partes e advogados a negociarem de forma mais técnica.	Ensina o processo de negociação a partes e advogados.

Fonte: (BRASIL, 2016a, p. 100).

E, por último, as competências de pensamento crítico, que são referentes “[...] à forma com que se escolhe uma ou mais das diversas soluções encontradas para problemas concretos e hipotéticos” (BRASIL, 2016a, p. 100). Estas se caracterizam por estimular a escolha consciente diante de várias soluções possíveis. São estruturadas como expostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Competências de pensamento crítico

<b>Desenvolvimento Básico</b>	<b>Desenvolvimento Intermediário</b>	<b>Desenvolvimento Avançado</b>
-------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

Avalia os riscos e as consequências do confronto adversarial em um conflito.	Faz uso dos processos de solução de problemas ao presidir audiências em que as partes estejam em confronto adversarial.	Apresenta opções procedimentais para que as partes evitem confrontos adversariais contraproducentes.
Identifica a melhor alternativa em uma situação de conflito adversarial.	Estimula as partes a pensarem sobre a melhor alternativa aos acordos negociados.	Estimula as partes a pensar em consequências de longo e curto prazo das opções propostas.
Estimula as partes a buscarem, quando possível, uma justiça mútua na resolução de uma disputa em vez de tentarem conquistar uma vitória imposta.		Analisa meios para melhorar as melhores alternativas ao acordo negociado.
Expressa um plano realístico e realizável para resolver um conflito.	Identifica padrões e critérios de justiça – tais como regras ou padrões ao avaliar interesses e soluções.	Analisa a disposição e habilidade das partes para honrar um plano de ação em qualquer situação.
Percebe que as partes podem ter um senso de justiça distinto daquele do mediador.	Reconhece a eficácia do compromisso apenas com soluções que são justas, realistas e administráveis.	Identifica fatores incontroláveis que possam ter um impacto sobre as habilidades das partes de honrar o acordo.

Fonte: Brasil (2016a, p. 100).

Em resumo, analisando-se as competências necessárias indicadas pelo manual para a formação de um mediador de conflitos ideal, em primeiro lugar a disciplina deve desenvolver, no aluno, competências referentes à cognição: o mediador deve saber identificar os conflitos, quais são os pontos mais sensíveis da discussão. Em segundo lugar, deve-se estimular competências perceptivas, pois o mediador precisa compreender as demandas do conflito e as soluções possíveis. Em terceiro lugar são as competências emocionais que um mediador ideal deve ter desenvolvido, pois o conflito estimula grandes emoções e pode acarretar descontrole emocional para as partes, bem como para o mediador.

Em quarto lugar, o mediador ideal deve ter desenvolvido competências comunicativas, pois é imprescindível que ele tenha uma escuta atenta e saiba transmitir informações sem estimular o conflito já existente. Em quinto lugar, é necessário que se desenvolvam as competências criativas do futuro mediador, pois os problemas com os quais o mediador irá se deparar requerem novas vias que aquelas já cogitadas. Já a sexta competência diz respeito às capacidades de negociação que o mediador deve possuir. E, por último, como já citado anteriormente, deve-se desenvolver o pensamento crítico e autocrítico do mediador.

Portanto, o mediador deve ser preparado para buscar propiciar o diálogo entre as partes. Assim, é necessário que ele trabalhe as múltiplas capacidades inerentes à compreensão dos debates postos a fim de que esta relação dialógica seja vislumbrada e atingida. No entanto,



a formação por competências, que visa apenas a preparação técnica do aluno, impõe a ele limitações. Isso porque com ela o aluno desenvolve apenas o necessário para o cumprimento de tarefas sistematizadas, que são primordiais para a manutenção da política neoliberal, como já explicitado, mas deixam de lado as complexidades humanísticas que intimamente são expostas nestes debates.

A política neoliberal impõe a formação apenas de mão de obra capacitada, em contraposição à teoria histórico-cultural, que forma o aluno com capacidade de pensamento e elaboração crítica, em busca de um sujeito independente, não desenvolvendo no aluno apenas a sua capacidade de pensamento e autoconsciência, mas também a sua autonomia.

Essa formação no âmbito do Poder Judiciário se desdobra desde 2006, por meio da formação técnica de mediadores para atuar na mediação. Entretanto, essa formação não é exclusiva para aqueles do âmbito do Direito e não contribui para que os mediadores desenvolvam realmente a capacidade humana e crítica e adquiram capacidades para também transformar os sujeitos pacientes da mediação.

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA FORMAS CONSENSUAIS DE CONFLITOS

Retomando o já explicitado anteriormente, com a importância e a necessidade de se estabelecer políticas públicas direcionadas à transformação cultural para a pacificação, adquire-se relevância também que a formação no curso de graduação em Direito inclua uma boa aprendizagem das formas consensuais de solução de conflitos. Assim, a disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos tem papel importante a desempenhar nesta formação. A mudança mais significativa na educação jurídica no nível de graduação adveio com a Resolução 5/2018 do MEC (BRASIL, 2018). A resolução estabelece que o curso de graduação em Direito deve assegurar, ao graduando, o domínio de conhecimentos sobre as formas consensuais de resolução de conflitos, capacitá-lo para desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos, além da formação técnico-jurídica sobre as formas consensuais de solução de conflitos. O que demonstra uma tentativa de modificação do pensamento jurídico a esse respeito.

A referida resolução prevê expressamente que o curso deve possibilitar, ao aluno, “[...] o domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao

desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2018). Assim, diferentemente do que estabelece a Resolução do CNJ, verifica-se que a finalidade da Resolução do MEC não é a de estabelecer apenas uma formação de visão técnica, mas também humanística, a fim de possibilitar a autonomia do aluno.

A título de exemplo, a disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, da faculdade FACMAIS, tem a seguinte ementa:

Estado, Crise da Jurisdição e Solução de Conflitos. Teoria do conflito e métodos de resolução de disputas. Métodos autocompositivos e heterocompositivos. Mediação: princípios, tipos e áreas de atuação. O processo de mediação. Técnicas utilizadas: entrevista, comunicação e negociação. Negociação: procedimento, integração e distribuição do valor. Os diversos tipos de negociação. Habilidades de comunicação. Arbitragem: conceito, natureza jurídica e finalidade. Atuação do Judiciário quanto à mediação e arbitragem. (FACULDADE DE INHUMAS, 2020, p. 1).

No contexto desta mudança, é necessário que o estudante obtenha capacidades que lhe permitam, futuramente, na atividade jurídica, realizar a mediação de conflitos de modo mais efetivo e com impacto relevante para a realidade social e cultural. Essa formação requer que o ensino da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos seja fundamentado em categorias teórico-metodológicas que envolvem tanto o aspecto epistemológico como o psicológico e o didático, de modo que contribua para efetivar o melhor ensino-aprendizagem.

No âmbito do Poder Judiciário é possível visualizar crescentes desenvolvimentos no pensamento acerca da importância da mediação do conflito. Nesse ínterim, a teoria histórico-cultural aplicada à didática da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, fundada no pensamento de Lev Vygotsky, pode contribuir para efetivar os objetivos do ensino firmados pela disciplina.

### **3.3.1 A importância da interação social na formação do aluno, futuro mediador de conflitos**

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2003) pressupõe que é através das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas. Os processos mentais, também chamados de funções psicológicas, são dotados de ampla complexidade, própria aos seres humanos, tal qual o pensamento abstrato, a memória lógica e as ações conscientes. Estas são chamadas funções superiores por se distinguirem de processos elementares e das ações reflexas. Assim: “[...] há uma primazia do princípio social sobre o

princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vygotsky não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas” (ANTONIO, 2008, p. 11).

Como visto, Vygotsky (1991) acredita que são os instrumentos e os signos que servem como mediadores na teoria histórico-cultural desenvolvida por ele e firmada sobre a teoria histórico dialética de Marx. Segundo ele, os instrumentos e os signos são responsáveis por modificar a estrutura psíquica, desenvolvendo-a, aumentando o autodomínio do comportamento do indivíduo. O signo, portanto, carrega consigo uma função de reestruturação do psiquismo e de autocontrole. Nessa perspectiva, não é possível que um aluno desenvolva suas funções psíquicas superiores sem a mediação, isto é, se deixado à sorte da natureza, sem cultura, sem sociedade, esse aluno não desenvolveria, pelo ‘curso natural’, suas funções superiores, seu autocontrole.

Através da relação com os outros seres humanos, da manipulação de instrumentos, dos objetos concretos, e especialmente através da linguagem, que as crianças internalizam a estrutura cultural dos elementos. Para Vygotsky (2003) as funções mentais, psíquicas, aparecem no ser humano duas vezes: a primeira no nível social, externo ao indivíduo, como processo interpsicológico; a segunda no nível individual, interno, como processo intrapsicológico.

Cabe uma observação importante: a mediação aparece para Lev Vygotsky como condição de possibilidade da aquisição do conhecimento. O professor que tem como aporte didático a teoria vygotskyana compreende que a mediação pelo trabalho (a transformação da natureza pelo instrumento e pelo signo) é o que dá ao ser humano o desenvolvimento mental e comportamental; é ele que possibilita ao ser humano o controle de si mesmo e a transformação da natureza para sanar não só as necessidades mais básicas, mas também se tornar um ser social-cultural. Ele compreende, portanto, que o desenvolvimento de seus alunos não é meramente um exercício espiritual, de reflexão sistemática, mas material, onde é preciso lidar com signos e instrumentos dispostos na sociedade.

Em um contexto institucionalizado de ensino-aprendizagem, ou seja, em uma instituição escolar, seja qual for o nível de ensino, esta relação se dá entre a pessoa que desempenha o papel de aluno e os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos. No caso específico da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, é por meio da interação com o professor que o aluno terá contato com o conteúdo abrangido pela disciplina e obrigatório para a sua formação, assim como passará a interagir mais intimamente com as formas consensuais de solução de conflitos.

De início, é essencial que a interação aluno-professor e aluno-aluno envolva a cultura do diálogo. Isso porque a mediação é condição essencial para aquisição do conhecimento e, em especial, é através da linguagem que o aluno irá internalizar a estrutura daquele. Assim, não basta que o professor seja fornecedor de teorias, pelo contrário, deve ele aplicar e ainda ensinar a aplicar o objeto de estudo, que é a mediação de conflitos nas relações, não só existentes entre ele e os alunos, mas entre os próprios discentes e, futuramente, entre esse aluno que se tornou mediador e os agentes que são partes no processo judicial.

A cultura desenvolvida dentro da sala de aula, enquanto educação intencional e formal, com as contribuições da teoria histórico-cultural já especificadas, formará o discente para a cultura do diálogo. Após a internalização dos conhecimentos referentes às formas consensuais de solução de conflitos, esta será disseminada por outros locais pelo novo jurista, em uma educação intencional e não-formal – no âmbito do Poder Judiciário, por exemplo.

As capacidades que devem ser desenvolvidas por aquele que deseja se tornar um mediador de conflitos, em sua concepção plena, abrangem tanto a Resolução do MEC quanto a do CNJ anteriormente citadas. Escusado referir que é também primordial ao mediador investir em sua formação como participante de atividades socioculturais, uma vez que estas implicam em desenvolvimento intelectual que poderá contemplar questões diretamente referentes aos conflitos com os quais ele irá trabalhar.

O mediador de conflitos é o intermediário da resolução de conflitos de outros dois sujeitos. Mas, como já foi constatado, não é qualquer tipo de resolução de conflitos. Na verdade, almeja-se uma solução que mantenha o bom convívio, que produza satisfação em ambas as partes. Em suma, a mediação visa a humanização. Neste ponto reside uma reflexão que remete à teoria histórico-cultural, pois através dela se acredita que não é qualquer mediação que é humanizadora. Na verdade, constatou-se que é apenas a mediação de primeira ordem que carrega consigo o poder de humanizar, a mediação de segunda ordem, por outro lado, animaliza o ser humano e distancia os indivíduos em prol da lógica do capitalismo. A teoria histórico-cultural, com suas bases firmadas no materialismo histórico dialético, tem, como primazia, o mundo material. Cogitar o conflito a partir dessa teoria é entender que, antes de mais nada, o conflito, a contradição, é um aspecto natural da nossa realidade. Não existe história sem conflito porque não existe história sem dialética. Além disso, o conflito é material, ele não é da ordem do espiritual e/ou ideológico; a mediação, por conseguinte, também é uma mediação material, ela está inserida em uma dada sociedade assim como os conflitos.

Na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos o professor deve primar pela participação do aluno na resolução das desavenças que são comuns no âmbito de sua comunidade, bem como de sua atuação. Isso porque é essa participação que irá proporcionar a possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade de pensar. A mediação docente, no ambiente escolar, e, em especial, na referida disciplina, portanto, deve contemplar as mediações socioculturais para que haja o desenvolvimento integral humano dos estudantes. E, para isso, a mediação docente deve se preocupar com a relação que o aluno desenvolve com o conhecimento científico, com o escopo de superar a aquisição do simples conhecimento e cultivar o desenvolvimento do pensamento dialético, alcançando capacidades intelectuais, afetivas e comportamentais para que possa cumprir o seu papel de mediador após a sua formação.

Como já dito, as atividades desenvolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem devem abranger exemplos reais e incluir formas de atividades que os alunos possam pesquisar, analisar, supor, comparar e registrar raciocínios (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Para isso, o professor deve, inclusive, incentivar o aluno a experimentar, na prática e de forma supervisionada a atividade do mediar. O professor deve intervir com questionamentos e orientações, perguntas e observações, com o objetivo de conduzir o pensamento do aluno, de maneira a despertar descobertas e simulações para que ele vá construindo as relações necessárias – condução do pensamento, construção da resposta e conclusão – de forma a alcançar o domínio do conceito estudado. Sem a dimensão social planejada e intencional no processo de ensino-aprendizagem o conteúdo não terá relações significativas para o aluno.

Para que o aluno mantenha interesse no aprendizado, é necessário que o professor amplie as práticas pedagógicas que articulam atividades de ensino-aprendizagem em diferentes formas, além de atividades culturais, pois o desejo é elemento essencial para a decisão do indivíduo de se empenhar em uma atividade (DAVYDOV, 1988, 1999). Logo, a atividade tem que ter um desejo percebido, gerado na própria atividade.

O professor deve, portanto, despertar no aluno o desejo pelo conhecimento do conflito, as causas que levaram à ocorrência desse conflito, bem como a dominar as formas de resolução desse. Só assim poderá o aluno desenvolver, de forma plena, sua capacidade de ser mediador. Com isso, o professor terá como primordial a transformação do aluno, por meio da construção do conhecimento, em pessoa autônoma, crítica e cidadã, com capacidade plena de ser mediador de conflitos.

### **3.3.2 A importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na formação do aluno, futuro mediador de conflito**

A imediaticidade da humanidade com a natureza não enseja a satisfação das necessidades humanas, é a mediação através do trabalho, como já visto, que dá ao homem a capacidade de desenvolver sua essência, mudar a natureza, produzir cultura e sanar suas necessidades imediatas. A mediação de primeira ordem, indicada anteriormente, é justamente uma ponte para a humanização. É ela que, segundo os autores citados, serve como meio para o desenvolvimento pleno do ser humano enquanto gênero humano. Nos termos da teoria histórico-cultural essa mediação objetivada pelo Manual de Mediação do CNJ e pela disciplina Formas Consensuais de Resolução de Conflitos só pode ser a mediação de primeira ordem, pois somente ela desenvolve o gênero humano, somente ela humaniza a humanidade.

A mediação de segunda ordem, por outro lado, animaliza a humanidade. Em detalhes, diferentemente de tomar o trabalho como meio para modificar a natureza e sanar as necessidades humanas, a mediação de segunda ordem, a mediação alienante, torna o trabalho um instrumento do sistema capitalista. Neste tipo de sociedade a mediação através do trabalho é mercantilizada e, por isso, não se relaciona com o desenvolvimento ontológico do ser humano e sim com o sistema de lucro. Portanto, não é este tipo de mediação de conflitos que a formação crítica necessária ao aluno objetiva.

Um conceito importante já citado se liga ao ponto referente à aquisição de conhecimento: é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este conceito é importante porque indica o campo mais próximo de desenvolvimento do indivíduo em detalhes; a zona de desenvolvimento proximal é um campo psíquico de trabalho com os instrumentos e os signos referentes ao próximo estágio de desenvolvimento do indivíduo. É uma zona de comportamentos e operações psíquicas que o indivíduo só consegue acessar com a ajuda de outrem, mas que, futuramente, ele conseguirá alcançar sem precisar do auxílio de um professor. Percebe-se que os signos e os instrumentos utilizados no desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos devem atuar, principalmente, nessa zona de desenvolvimento para estimular o aprendizado.

Para Vygotsky (1991) a mediação não é um meio termo ou a metade, a mediação é uma interposição que estimula transformações. O conceito de ZDP é referente às ações de quem está em processo de aprendizado. Basicamente, para a ZDP, existem ações que o indivíduo consegue fazer sem a ajuda de terceiros; existem ações que o indivíduo não consegue fazer nem mesmo se for ajudado; também é o caso de ações em que o indivíduo não

consegue executá-la sozinha, mas que com a ajuda de um terceiro a ação é efetivada. A ZDP é esse campo de ações em que o indivíduo pode adentrar apenas com a mediação de um terceiro. Se o indivíduo consegue fazer determinada ação, determinada operação mental com a ajuda de um terceiro, significa que esta ação está presente na ZDP de tal indivíduo. A mediação concebida pela teoria histórico-cultural, portanto, estaria nessa zona.

Na ZDP o professor tem papel essencial, isso porque não há ensino sem professor e, conseqüentemente, não há aprendizagem. O aprender, ainda que aparentemente espontâneo, supõe um diálogo interior entre o aprendiz e uma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo. O aprender envolve a relação professor-aluno, pois aprender é aprender com alguém (SIQUEIRA; SOUSA, 2016).

Além das implicações da teoria histórico-cultural sobre o ensino, também se pode argumentar em favor dessa teoria em respeito à própria maneira de mediar, isto é, as características que devem ser edificadas nos alunos que cursam a disciplina e como elas podem ser aprimoradas e mais facilmente atingidas por intermédio dessa teoria, em especial, a partir da ZDP.

De uma maneira mais simplificada, os níveis de desenvolvimentos se referem à capacidade de solução de problemas – nesse caso, de conflitos – pelo aluno, de uma maneira autônoma, determinando assim funções maturadas enquanto perspectiva intelectual. Por outro lado, quando o aluno não o pode fazê-lo sem assistência, mas apenas com auxílio, adentra-se uma zona em que as funções estão em processo de maturação, que seria a ZDP.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Enquanto discente e ainda em processo de aprendizagem, o aluno passa pelo auxílio de um professor no sentido de estabelecer seu desenvolvimento. Após a sua formação, o aluno passará a ser o agente transformador que realizará a ação de auxiliar as partes na resolução do conflito.

Como já explicitado, Chaiklin (2011) afirma que há três aspectos principais que geralmente são destacados ou enfatizados quando se trata de ZDP: pressuposto da generalidade – se aplica à aprendizagem de qualquer conteúdo; pressuposto de assistência – a aprendizagem depende de intervenção de alguém mais competente; pressuposto do potencial



– propriedade do aprendiz que permite a melhor e mais fácil aprendizagem. Assim, o ensino que incide na ZDP resulta na forma mais fácil de aprendizagem ou que exige menor esforço do aluno.

Quanto à generalidade, para o citado autor, a ZDP não está ligada ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento em si (CHAIKLIN, 2011). Logo, a ZDP dentro da disciplina objeto deste estudo determina o desenvolvimento das capacidades do aluno para ser autônomo, não apenas para o ato da mediação.

Quanto à assistência, não é a competência da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno (CHAIKLIN, 2011). Assim, deve-se compreender que o papel do professor não é apenas o de ser o conhecedor e transmissor do conteúdo, isso não é o mais importante e sim a compreensão de que a sua assistência é que levará à aprendizagem e desenvolvimento do aluno na disciplina, o que acarretará a sua emancipação e o tornará sujeito de transformação do meio.

Quanto ao potencial, isto é simplesmente um indício da presença de certas funções de maturação, que podem ser alvo de uma ação interventiva significativa (CHAIKLIN, 2011). Nesse ponto, no tocante à disciplina do curso de Direito, tal maturação deve ser compreendida também como a visão de mundo internalizada pelo aluno acerca do conflito.

O desenvolvimento das capacidades de mediar, quando utilizada a ZDP, ocorre de forma contínua e crescente. Isso porque o conhecimento das formas consensuais de solução de conflitos se dá de forma gradual. Primeiro o aluno aprenderá a identificar o conflito e os agentes dele. Ele será capaz, com auxílio, de desenvolver compreensão mais aprofundada e crítica sobre o que originou o conflito e as formas de resolvê-lo, aplicando, ao caso concreto, as formas consensuais de solução.

A teoria de Lev Vygotsky, em especial o conceito de mediação vygotskyano, é essencial não somente para o professor que necessita de uma didática, mas também é importante para o futuro profissional como mediador, ou seja, como um agente que, exercendo a mediação cultural de ideias, valores, relações humanas, pode contribuir para a transformação da cultura em seu meio de atuação.

Enquanto instrumento para a ação do mediador, a teoria histórico-cultural, em especial o conceito de ZDP, é de extrema importância, pois é essa zona que permite vislumbrar as potências das partes conflitantes e, ao mesmo tempo, as impotências.



Argumenta-se, assim, que o mediador deve agir como um professor que compreende esse conceito. Ou melhor, o mediador de conflitos e o professor devem se munir do arcabouço teórico da teoria histórico-cultural, em especial do conceito de ZDP. Eles devem disponibilizar os signos e os instrumentos, isto é, os termos mediadores, para que as partes possam alcançar aquilo que sozinhas possivelmente não conseguiriam. Diretamente, para que exista ensino, por um lado, e para que exista mediação, por outro, a ZDP das partes deve ser estimulada.

No contexto já explicitado, a disciplina possibilita que o aluno evolua gradualmente sem abandonar sua formação cultural anterior, já que esta fará, na verdade, parte do seu desenvolvimento. Isso porque o foco da disciplina é justamente capacitar o aluno para solucionar, de modo pacífico, inclusive os seus próprios conflitos diários e, com isso, ser capacitado também a auxiliar na resolução de conflitos de terceiros.

O conflito, enquanto um conceito, é um signo do qual o aluno se apropria. Esse signo carrega valores e um modelo de relações humanas que se pretende para favorecer a democracia, a paz, o desenvolvimento da cidadania e da compreensão de seu papel na mudança da mentalidade da sociedade. Isso porque será por intermédio da internalização desse conceito, quando o aluno passar a entendê-lo e perceber sua importância, que desenvolverá as capacidades necessárias para a sua resolução.

O conflito que é vivenciado pelo aluno, que é composto por uma carga cultural sua, pode ser o impulso necessário para o seu desenvolvimento na disciplina, pois o conflito é, no caso, o problema a ser resolvido. O conflito que ele vivencia, em regra, relacionar-se-á com a sua vida cotidiana e a forma com que ele o vê, com a sua carga cultural, sua formação. E esse mesmo conflito pode ser utilizado na aprendizagem do conteúdo da disciplina. Nesse sentido, com as contribuições da teoria histórico-cultural e com o auxílio do professor, o aluno passará a entender que o conflito que ele vivencia, bem como a forma com que ele o enxerga e o resolve, não só pode como deve ser utilizado para sua formação e crescimento em busca da autonomia.

Logo, não se trata apenas de uma formação técnica para que o aluno seja capacitado a atuar dentro do Poder Judiciário, pois a capacitação vai além disso. A capacitação, na verdade, transforma o aluno enquanto ser humano para que, por consequência, ele seja instrumento para a transformação dos terceiros envolvidos na mediação.

Assim, é possível fazer perceber a importância da teoria histórico-cultural para a disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos e, em especial, para o desenvolvimento das capacidades dos mediadores de conflitos em formação. Do lado do

professor, o polo que ensina, a teoria histórico-cultural dá as ferramentas teóricas para compreender as etapas de desenvolvimento do aluno e os elementos que o aluno deve manipular para desenvolver suas capacidades; do lado do aluno-mediador, aponta para os perigos da mediação de segunda ordem, para a humanização efetivada pela mediação de primeira ordem e para a utilização da ZDP como elemento facilitador da mediação de conflitos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa se buscou elencar o que a teoria histórico-cultural pode oferecer ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, em particular no que concerne à formação do aluno, futuro mediador de conflitos. Sendo a mediação de conflitos uma ferramenta importante para a emancipação dos agentes envolvidos nas relações de conflito, é fundamental que os profissionais que atuarão nessa área recebam uma formação de qualidade, assim, também se tentou conjecturar dimensões práticas da efetiva aplicabilidade da referida teoria.

Como o tema advém do percurso profissional na função de conciliadora – e mediadora – no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás, no qual recebi a referida formação e iniciei meus trabalhos profissionais na área, foi possível dimensionar a bibliografia teórica relacionando-a às vivências práticas do trabalho cotidiano. Por trabalhar no âmbito forense desde 2007, acompanhei a evolução da prática de mediação de conflitos na esfera da sociedade. Com a ampliação da prática jurídica de mediação de conflitos, surgiu a necessidade de responder à necessidade social de uma formação humanística e crítica que implicasse o desenvolvimento humano e, com isso, propiciar maior autonomia das pessoas para a resolução de seus conflitos, em especial do bacharel em Direito que venha atuar em tal seara, inserindo, no ensino jurídico, no nível de bacharelado, o ensino sobre mediação de conflitos. Assim, foi introduzido um conteúdo obrigatório no curso de graduação em Direito, em especial com a disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

Buscou-se demonstrar que houve uma implementação gradual de mecanismos de aplicação da mediação de conflitos no Brasil e, em especial, no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás. Percebeu-se que o conceito de mediação abrange, na verdade, diversas categorias, sendo que, em especial, foram demonstradas como categorias jurídica, filosófica e dimensões pedagógicas.

Com a pesquisa se verificou que a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2003) apresenta uma contribuição relevante para o processo de ensino-aprendizagem, em especial com o conceito mediação. Em sua rede conceitual, esta teoria representa uma referência para melhor assegurar o ensino tendo em vista promover o desenvolvimento de capacidades gerais e específicas dos alunos. Isso porque, para que haja uma mudança da ‘cultura do litígio’ para uma ‘cultura da paz’, que valorize o uso de métodos pacíficos de solução de conflitos, alguns fatores essenciais devem ser observados para além da renovação legislativa, nesse sentido, já perpetuada pelo Poder Legislativo. É necessário que se pense em uma transformação da

educação em geral, principalmente do ensino jurídico, na promoção de políticas públicas pelos poderes Executivo e Judiciário, para a mudança do comportamento social.

Nesse diapasão, a teoria histórico-cultural tem relevante contribuição para que haja mudança da cultura do litígio para cultura da paz, já que é possível destacar a importância de se estabelecer políticas públicas direcionadas à educação-aprendizagem e à transformação cultural voltada para a pacificação através da formação a respeito das formas consensuais de solução de conflitos.

Buscou-se tratar a mediação como a melhor forma de realização da autonomia e da emancipação, de maneira democrática e cidadã. De certo modo, é se ocupar da capacidade das pessoas para se autodeterminarem em relação aos outros e com os outros, no sentido da produção da diferença, da manifestação da alteridade. Autonomia e emancipação que determinam identidades e configuram cidadania.

Aplicando-se a mediação em sua concepção jurídica à educação, verifica-se que ambas as áreas não estão desvinculadas. Isso porque, para emancipar, educar e formar o aluno como autônomo, é imprescindível que o professor se constitua como tal, exercendo a educação de forma emancipada e crítica (SOUZA, 2009). Sforzi (2008) esclarece que, no ambiente escolar, e pelo fato de que ali a criança está inserida em novas formas de interação e prática social, tal interatividade assume uma característica definida: a intencionalidade, ou seja, a interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas na atividade. Isso porque deve haver um ‘guiar’: “[...] na aprendizagem de uma atividade mental, o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento” (SFORZI, 2008, p. 503).

Para a pedagogia histórico-crítica a prática educativa realizada intencionalmente seria uma modalidade de prática social e, como atividade mediadora, contribuiria positivamente nas mudanças sociais. D’Ávila (2005) critica essa pedagogia pelo fato de esta valorizar a transmissão do conteúdo sistematizado em detrimento da compreensão dos processos cognitivos que esclarecem sobre a aprendizagem, ou seja, sobre os mecanismos de aquisição e construção do saber.

Para Vygotsky (1997), o ato de ensinar é condição para promoção do desenvolvimento humano. É a educação escolar que implementa sistematicamente as relações que possibilitam desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. Nisto, insere-se o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – que diz respeito àquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue com ajuda do outro. O professor, visto

também enquanto mediador, utiliza-se da ZDP e, por meio de tarefas de atividade escolar, guia o progresso do infante rumo ao estágio do ensino formal.

Nesse contexto, como já explicitado, a aplicação da teoria histórico-cultural à disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos possibilitará que o aluno evolua gradualmente, sem abandonar a sua formação cultural anterior, já que esta fará, na verdade, parte do seu desenvolvimento. Isso porque o foco da disciplina será justamente capacitar o aluno para solucionar, de modo pacífico, inclusive os seus próprios conflitos diários e, com isso, ser capacitado também a auxiliar a resolução de conflitos de terceiros, tornando-se, após sua formação, sujeito ativo na pacificação dos conflitos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 2, n. 13, p. 1-7, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53390>. Acesso em: 10 maio 2021.
- ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. **Caderno Pedagógico**, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- BARROS, Suzana Przybyszewski; SILVA, Ruteléia Cândida de Souza. Mediações necessárias: a categoria marxiana mediação, o serviço social e a metodologia mediação de conflitos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: UFES, 2018.
- BATISTA, Marta Regina Alves; OLIVEIRA, Glenda Giordana da Silva de; PAES, Natasha Barbosa. Uma análise marxista da categoria de mediação no serviço social. *In*: CONFERÊNCIA GRAMSCI, MARX E MARXISMO, BICENTENÁRIO DO NASCIMENTO DE MARX, 1., 2018, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: GSERMS/UFMA, 2018.
- BEZERRA, Sônia Maria Albuquerque. **Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de mediação judicial**. Brasília: Imprensa Oficial, 2016a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010**. Brasília: Imprensa Oficial, 2010. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/Resolucao\\_n\\_125-GP.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/Resolucao_n_125-GP.pdf). Acesso em: 4 ago. 2020.
- BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. **Resolução ENFAM n. 6, de 21 de novembro de 2016**. Brasília: ENFAM, 2016b. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510268>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113). Acesso em: 4 ago. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Código de Processo Civil**. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Brasília: PR, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **II Pacto Republicano de Estado por um Sistema de Justiça mais Acessível, Ágil e Efetivo**. Brasília: PR, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Outros/IIpacto.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Outros/IIpacto.htm). Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015**. Brasília: PR, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm). Acesso em: 4 ago. 2020.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant G. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado e despotismo. *In*: CHAUI, Marilena. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 345-390.

COLET, Chalise Paula. Mediação, jurisdição e interpretação: a superação do modelo tradicional para tratamento de conflitos no sistema brasileiro e a tarefa hermenêutica do mediador. **Revista Direito e Justiça**, São Paulo, n. 17, p. 74-86, nov. 2011.

CORSI, Bianca Rodriguez. Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 279-296, 2011. DOI 10.1590/S0104-40602011000500018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y35Xz6Rvk3HWt79R7q5bJkm/?lang=pt>. Data de acesso: 4 ago. 2020.

COSTA E SILVA, Ana Maria. Conflito (s) e mediação em contextos educativos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, [s. l.], v. 18, n. 1, ano 14, p. 7-18, 2010.

COSTA, Renata Luiza da; LIBÂNIO, José Carlos. Educação profissional técnica à distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e180600, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/fvzpyXbbRJQjgdfXGK7R8Mb/?lang=pt>. Acesso em: 1º mar. 2021.

DA ORDEM do Juízo nos feitos cíveis. *In*: SALGUEIRO, Ângela dos Anjos Aguiar; CAMPONÊS, Jorge Filipe Bandejas de Oliveira; ALMEIDA, Maria Amélia Dias Figueiredo de; COSTA, Sandra Patrícia Bernardo; DIAS, Sara Marisa da Graça (org.). **Ordenações filipinas on-line**. Título original: Ordenações e leis do Reino de Portugal. [Madrid: s. n., 1603]. p. 587. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/13p587.htm>. Acesso em: 05 fev. 2021.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. A categoria da mediação contribuições para a educação escolar e para o trabalho do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 29-39, 2006.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Educação e mediação**: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em Istvan Mészáros. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

D'ÁVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 217-238, jul./dez. 2005.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2008.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e de Raquel A. M. da M. Freitas. **Soviet Education**, [s. l.], v. 30, ago. 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. O que é a atividade de estudo? **Escola Inicial**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999.

DIAS, Maria Berenice; GROENINGA, Giselle. A mediação no confronto entre direitos e deveres. **Revista do Advogado**, [s. l.], n. 62, p. 59-63, mar. 2001.

DUARTE, Newton. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FACULDADE DE INHUMAS. Coordenação do curso de Direito. **Disciplina**: Formas Consensuais de Solução de Conflitos - ementa. Inhumas: FacMais, 2020.

FELIPIN, Enio. **Mediação**: um caminho de paz para a solução de conflitos e a busca pela dignidade humana. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2011.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Bárbara Miqueline Peixoto; SOARES, Katielly Vila Verde Araújo; SILVA, Bianca Souza Ferreira da. Vigotsky e o impasse entre desenvolvimento e aprendizagem. *In*: FREITAS, Carla Conti de; OLIVEIRA, Daniel Júnior de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (org.). **Formação de professores**: possibilidades e demandas contemporâneas. Goiânia: Scotti, 2020. p. 173-187.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MACHADO, Cristiane; MARTINS, Angela Maria. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de**



**Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00566.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GADELHA, Erivelto Rocha. **Sistema integrado de mediação comunitária**: o uso da mediação para a construção e consolidação de uma cultura de paz no Estado do Ceará. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Direito e Gestão de Conflitos) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2019.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Decreto Judiciário n. 157, de 12 de janeiro de 2011**. Goiânia: TJGO, 2011a. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/503414>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Decreto Judiciário n. 1413, de 24 de março de 2011**. Goiânia: TJGO, 2011b. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/503416>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Decreto Judiciário n. 1609, de 01 de agosto de 2012**. Goiânia: TJGO, 2012. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/503439>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Provimento n. 007, de 05 de agosto de 2013**. Goiânia: TJGO, 2013a. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510292>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução n. 6 de 28 de agosto de 2013**. Goiânia: TJGO, 2013b. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510269>. Acesso em: 4 ago. 2020

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução n. 18, de 23 de novembro de 2011**. Goiânia: TJGO, 2011c. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510270>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução n. 49, de 15 de fevereiro de 2016**. Goiânia: TJGO, 2016. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510272>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução n. 78, de 27 de setembro de 2017**. Goiânia: TJGO, 2017a. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510274>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução n. 80, de 27 de setembro de 2017**. Goiânia: TJGO, 2017b. Disponível em: <http://tjdocs.tjgo.jus.br/documentos/510275>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Deformalização do processo e deformalização das controvérsias. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 25, n. 97, p. 191-218, jan./mar. 1988.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Os fundamentos da justiça conciliativa. **E-gov UFSC**, Florianópolis, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/os-fundamentos-da-justi%C3%A7a-conciliativa>. Acesso em: 18 out. 2020.

HARVEY, David. El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. **Socialist register 2004**, Buenos Aires, v. 40, p. 99-129, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

HEDEGAARD, Mariane. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino: uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, p. 2005. DOI 10.1590/S0101-73302005000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LENOIR, Yves. **Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique**. Des fondements à leur actualisation en classe, éléments pour une théorie de l'intervention éducative. Longueuil: Groupéditions Éditeurs, 2014.

LENOIR, Yves. **Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec**. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999. Documents du GRIFE 5.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilda Vanessa Rosa.; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em -mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora da PUC-Goiás, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, n. Especial, p. 37-45, 2007.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011). Acesso em: 25 jul. 2021.

MASSON, Gisele. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de Gyorgy Lukács. **Cadernos GPOSSHE On-Line**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/487>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MEDEIROS, Flávia Gomes. **Mediação de conflitos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Porto, Porto, 2012.

MENDONÇA, Angela Hara Buonomo. A reinvenção da tradição do uso da mediação. **Revista de Arbitragem e Mediação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 142–153, set./dez., 2004.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; LAPIS, Naira Lima. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 19, n. 1, p. 61-68, 2007. DOI 10.1590/S0102-71822007000100009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/d4BywgbQn9QkpbLQsXVGPcP/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação e arbitragem: alternativa à jurisdição**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MOREIRA, Sandra Mara Vale. **Mediação e democracia: uma abordagem contemporânea da resolução de conflitos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, [s. l.], n. 1, p. 43-56, jun. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398314.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NEVES, Rosana Batista Vieira. **Conflito escolar: uso da mediação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

OLIVEIRA, Helder Risler de. **Educação em direitos humanos e mediação como ferramenta na gestão da violência escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Jorge Teixeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Revolucionário inquieto. **Educação: Lev Vigotski**, São Paulo, n. 2, p. 6-17, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4272090/mod\\_resource/content/1/Revolucionario%20inquieto.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4272090/mod_resource/content/1/Revolucionario%20inquieto.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

PEREIRA, Patrick; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. A ação dos professores diante dos conflitos dos alunos. **Revista Intellectus**, Jaguariúna, v. 9, n. 25, 2012.

PÉREZ, Jesús González. **El derecho a la tutela jurisdiccional**. 2. ed. Madrid: Civitas, 1989.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina de; CABRAL, Trícia Navarro Xavier. Conclusão: expectativas para o marco legal da mediação no Brasil. *In*: HALE, Durval; PINHO, Humberto Dalla Bernardina de; CABRAL, Trícia Navarro Xavier (coord.). **Marco legal da mediação no Brasil: comentários à Lei n. 13.140 de 26 de junho de 2015**. São Paulo: Atlas, 2016. p. 273-290.

PIRES, Maria Raquel Gomes Maia; DEMO, Pedro. Políticas de saúde e crise do estado de bem estar: repercussões e possibilidades para o sistema único de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, p. 56-71, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/x4ZbGnWxhSg5NnkGwbFYTPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

QUINQUIOLO, Natalia. O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 10, n. 1, ed. 18, p. 116-125, jun. 2017. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/331/219>. Acesso em: 4 ago. 2020.

RODRIGUES JÚNIOR, Walsir Edson. **A prática da mediação e o acesso à justiça**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

ROULAND, Robert. **Nos confins do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MANZONI, Rosa Maria. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. Grupo de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos. **Novos Olhares**, São Paulo, n. 2, p. 4-18, jul./dez. 1998.

SILVA, João Roberto. **A mediação e o processo de mediação**. São Paulo: Paulistanajur, 2004.

SILVA, Suana Medeiros. Quando o galo insiste em cantar: sobre o estado moderno, a reprodução capitalista e a luta de classes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11., 2015, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos** [...]. Presidente Prudente: Anpege, 2015. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/13/424.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; SOUSA, Paula Maria Trabuco. O sujeito que aprende: desafios ao tema da aprendizagem. *In*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; MIRANDA, Marília Gouveia de (org.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste**. Campo Grande: Oeste, 2016. v. 2. p. 269-285.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SIX, Jean-François. **Dinâmica da mediação**. Tradução: BARBOSA, Águida Arruda; NAZARETH, Eliana Riberti; GROENINGA, Gisele. Belo Horizonte: Livraria e Editora Del Rey, 2001.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 133-151.

SPENGLER, Fabiana Marion. A mediação, suas técnicas e seus estágios: a prática mediativa como meio inovador de tratar conflitos. *In*: SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. **Mediação enquanto política pública: a teoria, a prática e o projeto de lei**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 58-84.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 4. ed. São Paulo: Método, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Maceió, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

VEZZULLA, Juan Carlos. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: IMAB, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: psicologia e pedagogia – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. cap. 3. p. 69-76.

VYGOTSKY, Lev S. **The history of the development of higher mental functions: the collected works**. New York: Plenun Press, 1997. v. 4.

WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. *In*: MEZZAROBA, Orides *et al.* (coord.) **Surfando na pororoca**: o ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. 3. p. 52-57.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.