



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE UNB DE PLANALTINA -FUP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA**

FABIANO PEREIRA CORRÊA SĂMY

**GERENCIAMENTO DE CONFLITOS: UMA PROPOSTA PARA AS
ESCOLAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA –DF
2019**

FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY

**GERENCIAMENTO DE CONFLITOS: UMA PROPOSTA PARA AS
ESCOLAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública – PPGP/FUP, da Universidade de Brasília – UNB, *Campus* Planaltina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

**Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira
Miranda**

**Brasília - DF
2019**

SSA193g Sãmy, Fabiano Pereira Corrêa
Gerenciamento de conflitos: uma proposta para as escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal / Fabiano Pereira Corrêa Sãmy; orientadora Luciana de Oliveira Miranda.
-- Brasília, 2019.
148 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão Pública) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Resolução de conflitos. 2. Escola. 3. Gerenciamento de conflitos. 4. Segurança. 5. Bem-estar. I. Miranda, Luciana de Oliveira, orient. II. Título.

FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY

**GERENCIAMENTO DE CONFLITOS: UMA PROPOSTA PARA AS
ESCOLAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

**Professora Doutora Luciana de Oliveira Miranda
PPGP / UnB
Orientadora**

**Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira
PPGE / UnB**

**Professor Doutor Jonilto Costa Sousa
PPGP / UnB**

**Professor Doutor Mario Lúcio Ávila
PPGP / UnB
Suplente**

**Brasília – DF
28 de junho, 2019**

A todos aqueles que habitam em meu coração,
em especial Papai (*in memoriam*) e Mamãe
pela vida e Carol pela disponibilidade.

AGRADECIMENTOS

Muito tem se falado em gratidão. A uso aqui para reverenciar tudo aquilo que me foi dado, bem com o que não foi possível receber.

Não que seja uma tarefa difícil, mas utilizar este espaço para agradecer todos aqueles, que de uma forma ou de outra colaboraram para que estivesse desfrutando deste momento, exige uma memória da qual acredito não poder me beneficiar. Portanto, mesmo que não consiga ressaltar os gestos, carinhos e incentivos que recebi ao longo desses anos, eles me moveram até aqui de forma positiva.

Ah minha *Principessa!* Como foi importante a sua compreensão daquilo era que necessário nesse momento de tanta ausência e dedicação. O seu incentivo e coragem de enfrentar esse caminho de mãos dadas comigo foi o que possibilitou ter seguido adiante nessa empreitada. Muito obrigado pelo carinho, eles me aqueceram durante as longas, frias e solitárias madrugadas.

A cada um dos meus filhos, pela oportunidade de aprender a amar de forma incondicional.

Também tenho muita sorte em ter uma família de origem que me proporcionou as mais diversas e ricas experiências que em muito colaboraram na formação de um caráter moldado no compromisso e na ética. Aos meus queridos pais, a reverência por essa vida divina. Papai, você é meu herói. Um dia voltaremos a nos divertir, todos juntos. Mamãe, carinhosamente chamada de Tetê por todos, muito obrigado por sempre cuidar tão bem de mim e dos meus filhos. Seu coração bondoso transborda de alegria e preenche os nossos de felicidade. Você é única.

Aos meus irmãos, Gui o “inteligentão” – que sempre me inspirou no exercício da docência – e Guga o “jornalista” – pela incrível disponibilidade de cuidar nos momentos de enfermidade –, agradeço a companhia, as brincadeiras e os desentendimentos, mas que graças a todo esse envolvimento nos mantiveram e nos mantém com os laços sempre apertados.

À minha sogra, dona Cida. Suas marmitas generosas e saborosas me nutriram com toda a energia que precisava além de virem acompanhadas de carinho e atenção.

Aos meus queridos professores. Todos eles. Desde a minha primeira professora, até a minha distinta orientadora (que merece um parágrafo à parte). Não fossem esses seres carinhosos e dedicados que se doam na difícil missão de estimular um passeio pelo labiríntico caminho do conhecimento, nada disso teria acontecido. Me sinto impelido a relembrar de alguns, que foram grandes incentivadores desse caminho.

Aos professores Ana Maria, Manoel e Wilde, com os quais tive o privilégio de ter, supostamente, aprendido a facilitar a negociação entre as pessoas. Recordo de quando me inscrevi, junto com minha cuidadosa esposa, no curso de mediação de conflitos e que de forma anedótica disse estar ali para dar mais atenção ao meu relacionamento conjugal. De fato, a primeira mudança percebida foi interna. Agradeço por esse aprendizado transformador.

Essa prática e mais uma vez minha digníssima esposa me colocaram diante de uma nova abordagem, o conhecimento sistêmico fenomenológico voltado para a área educacional. Quanta sorte ter uma professora que me fez abrir os olhos e enxergar com o coração. Professora Helen, obrigado por se colocar a serviço da vida e da educação e ter me incentivado a seguir adiante nessa abordagem.

Às minhas queridas e inspiradoras colegas da Gerência de Mediação de Conflitos, meu profundo agradecimento por terem se colocado à disposição para discutir, com franqueza e sinceridade, as questões que envolvem a mediação de conflitos no contexto organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Aos pais, alunos e profissionais do Centro de Ensino Fundamental 01 da Candangolândia por terem confiado e apoiado, ao longo dos quase cinco anos, em meu trabalho como diretor. Foi onde pude iniciar e evidenciar a potencialidade dos mecanismos de resolução e prevenção de conflitos. Em especial, ao José Carlos, que foi um importante incentivador e fiel companheiro no enfrentamento das adversidades inerentes ao cargo.

Ao Décio e à Wilma, pelo tempo e preciosas sugestões quanto aos caminhos possíveis na realização deste e de outros trabalhos.

Professora Luciana, sua vez. Primeiro, grato por me “adotar” como orientando. Você também me influenciou para que não abandonasse esse barco no meio do percurso. Sua história de vida me motivou a superar a dificuldade e sacrifício daquelas que se dedicam à maternidade e ainda encontram tempo para estudar. Aqui faço uma homenagem à todas as mães que se sacrificam para dar o melhor possível para suas crias. Lembro de ter ido ao seu encontro após o nascimento da minha mais nova integrante familiar querendo desistir do mestrado. Quando, de forma muito cuidadosa, me disse: “se eu fiz doutorado com uma bebê, por que você não vai dar conta do mestrado?” Engoli o choro e aqui estou. Mas a história não termina por aqui. Numa conversa descontraída e agradável, como sempre foram nossos encontros de orientação, descubro que fomos quase amigos, não fossem pequenas questões temporais. Estudamos na mesma escola no Rio de Janeiro e, por incrível que pareça, moramos no mesmo prédio no mesmo período. Me avaliou durante todo o curso, desde a seleção até a conclusão. Tinha que ser você a minha orientadora.

Ao Professor Doutor Geraldo Eustáquio Moreira e ao Professor Doutor Jonilto Costa Sousa pelas sinceras e valiosas contribuições na condução desta pesquisa.

Minhas homenagens a essas três grandes instituições: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília, que tornaram possível a realização de uma satisfação pessoal e uma qualificação profissional.

Aos meus amigos, àqueles que compreenderam e aos que não a necessidade de afastamento ao longo desses últimos dois anos, estou vivo!

Por fim, me sinto agraciado por Deus, por permitir que a vida siga adiante através dos meus filhos, mantendo o clã Sämy vivo.

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente por que é impossível que não exista uma ilha desconhecida.

José Saramago

RESUMO

Sendo o conflito uma constante natural na vida das pessoas, é preciso compreender que é mais importante saber como tratá-lo do que como eliminá-lo. Esta dissertação se comprometeu a visitar a produção nacional e internacional sobre o tema resolução de conflitos para desenvolver uma proposta de gerenciamento de conflitos para as escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foi utilizada uma técnica conhecida como *multipaper* que permitiu estruturar o estudo reunindo dois artigos independentes, sendo organizados e agrupados para constituírem o referencial teórico. No restante, a estrutura da dissertação segue de forma “tradicional”. Por ser um mestrado profissional o último capítulo é destinado ao Produto Educacional, que foi baseado nesta pesquisa para trazer uma contribuição para o órgão. No primeiro estudo foi realizada uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento da Resolução Apropriada de Disputas e como foi inserida no contexto escolar. Com isso foi possível identificar que a produção nacional no campo do direito é extensa, mas insuficiente e limitada na área educacional. Passou-se então a descrever a estrutura dos programas que são reconhecidos como efetivos através do cruzamento de dados em quatro fontes com enfoques distintos. Foi identificado que a maioria dos programas são destinados a alunos e que os professores não têm preparação suficiente para administrar os conflitos de forma construtiva. Essa falha pode ser corrigida quando são adotadas práticas universais que visam gerir o conflito de forma positiva e que envolva toda a comunidade escolar. O segundo estudo se debruçou sobre o que é considerado a segunda geração de resolução de conflitos: o *Dispute Systems Design*. Uma das grandes contribuições dessa teoria é introduzir um mecanismo de gerenciamento dos conflitos. Enquanto os procedimentos de resolução de conflitos têm um caráter reativo, esse sistema adota mecanismos de prevenção, resolução e contenção. Com base nessa teoria foi realizada uma pesquisa empírica, com servidores que ocupavam cargos estratégicos na resolução de conflitos, no próprio órgão e no Ministério Público. Foi possível identificar os conflitos, as formas como são resolvidos e as possibilidades de ação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pôde ser evidenciado que os procedimentos adotados possuem mais limitações do que vantagens, sendo que os mecanismos institucionais utilizados são exclusivamente reativos. Dessa forma, é impreterível que o órgão desperte interesse em capacitar seus profissionais para desenvolverem habilidades para gerir conflitos e disseminar o uso de meios preventivos. Por fim, essa identificação permitiu a elaboração de uma proposta para as escolas públicas: Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar. Esse mecanismo tem o intuito de estabelecer procedimentos que são utilizados de forma gradativa para criar um ambiente seguro e de bem-estar.

Palavras-chaves: Resolução de conflitos; Escola; Gerenciamento de conflitos; Segurança; Bem-estar.

ABSTRACT

Since conflict is a natural constant in people's lives, it is important to understand that it is more important to know how to treat it than how to eliminate it. This dissertation was committed to visit the national and international production on the subject of conflict resolution to develop a conflict management proposal for the schools of the Education Department of Distrito Federal. A technique known as multipaper was used to structure the study by bringing together two independent articles, being organized and grouped to constitute the theoretical reference. In the rest, the dissertation structure follows in a "traditional" way. Because it is a professional master's degree, the last chapter is aimed at the Educational Product, which was based on this research to bring a contribution to the institution. In the first study, a literature review was carried out on the development of the Appropriate Dispute Resolution and how it was inserted in the school context. With this it was possible to identify that the national production in the field of the law is extensive, but insufficient and limited in the educational area. We then went on to describe the structure of the programs that are recognized as effective by crossing data into four sources with different approaches. It has been identified that most programs are intended for students and that teachers are not sufficiently prepared to manage conflicts in a constructive way. This failure can be corrected when universal practices are adopted that aim to manage conflict positively and involve the whole school community. The second study looked at what is considered the second generation of conflict resolution: Dispute Systems Design. One of the great contributions of this theory is to introduce a mechanism of conflict management. While conflict resolution procedures have a reactive character, this system adopts mechanisms of prevention, resolution and containment. Based on this theory an empirical research was carried out, with employees who occupied strategic positions in the conflict resolution, in the own institution and in the Public Ministry. It was possible to identify the conflicts, the way they are solved, and the possibilities of action of the State Department of Education of Distrito Federal. It could be evidenced that the procedures adopted have more limitations than advantages, and the institutional mechanisms used are exclusively reactive. In this way, it is imperative that the agency arouses interest in enabling its professionals to develop skills to manage conflicts and disseminate the use of preventive means. Finally, this identification allowed the elaboration of a proposal for public schools: School Conflict Management System. This mechanism is intended to establish procedures that are used gradually to create a safe and well-being environment.

Keywords: Conflict resolution; School; Conflict management; Safety; Wellbeing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADR	Alternative Dispute Resolution
BEST	Canadian Best Practices Portal
BLUE	Blueprints Programs
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
COFFEE	Centro de Orientação e Formação para Familiares, Estudantes e Educadores
CORRED	Corregedoria de Educação
CPR	Collaborative Problem Solving
CR	Conflict Resolution
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DSD	<i>Design</i> de Sistemas de Disputas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GMEC	Gerência de Mediação de Conflitos
MPG	Model Programs Guide
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
RAD	Resolução Apropriada de Disputas
RC	Resolução de Conflitos
RCCP	Resolving Conflict Creatively Program
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UE	Unidades Escolares
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Administração e resolução de conflitos	31
FIGURA 2: Benefícios percebidos na resolução de conflitos escolar	36
FIGURA 3: Sistema de resolução de conflitos no ambiente escolar	43
FIGURA 4: Interligação entre interesses, direitos e poder	79
FIGURA 5: Evolução de um sistema deficiente para um sistema eficiente	80
FIGURA 6: Organograma da SEEDF	84
FIGURA 7: Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar	126
FIGURA 8: Escala de Procedimentos	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Benefícios para o indivíduo, para a escola e para a sociedade	36
QUADRO 2: Descrição dos programas de resolução de conflitos escolares	45
QUADRO 3: Programas de resolução de conflitos no contexto escolar	55
QUADRO 4: Caracterização dos entrevistados	75
QUADRO 5: Elementos teóricos, categorias e códigos de análise	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo Geral	20
1.3.2 Objetivos Específicos	20
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2 ESTUDO I: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA DOS PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR	22
2.1 INTRODUÇÃO	22
2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS	24
2.3 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: UM TRATAMENTO MULTIDISCIPLINAR DAS DISPUTAS	27
2.4 O PORQUÊ DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	33
2.5 MODELOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR	40
2.6 PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	44
2.6.1 Abordagem que envolve toda a escola	56
2.6.2 Abordagem baseada no desenvolvimento de currículo	57
2.6.3 Abordagem de mediação entre pares	57
2.6.4 Abordagem de intervenção	58
2.7 ELEMENTOS DE SUCESSO PARA IMPLANTAR A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	59
2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
2.9 REFERÊNCIAS	64
3 ESTUDO II: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UM SISTEMA ABRANGENTE OU RESTRITO?	72
3.1 INTRODUÇÃO	72
3.2 METODOLOGIA	73
3.3 DESENHO DE SISTEMA DE DISPUTAS	77
3.4 DESCRIÇÃO DA SEEDF E SUAS UNIDADES DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	81
3.4.1 Ouvidoria	85

3.4.2 Corregedoria (CORRED)	85
3.4.3 Gerência de Mediação de Conflitos (GMEC)	86
3.4.4 Coordenação Regional de Ensino (CRE)	88
3.4.5 Unidade Escolar (UE)	89
3.4.6 Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC)	91
3.5 O SISTEMA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	92
3.5.1 Identificação dos conflitos	93
3.5.2 Formas que os conflitos são resolvidos	100
3.5.3 Possibilidades de ação institucional	103
3.6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	107
3.7 REFERÊNCIAS	109
4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	115
4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	118
4.2 AGENDAS FUTURAS	119
5 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE ESTRUTURA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	120
5.1 CONTEXTO E IMPORTÂNCIA DO GERENCIAMENTO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR	120
5.2 SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS ESCOLAR	122
5.3 CENTRO DE ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO PARA FAMILIARES, ESTUDANTES E EDUCADORES – COFFEE	128
5.3.1 Equipe de implementação	131
5.3.2 Treinamento e capacitação	132
5.3.3 Ações do COFFEE	134
5.3.3.1 Procedimentos a nível de Instituição de Ensino	134
5.3.3.2 Procedimentos a nível de sala de aula	134
5.3.3.3 Procedimentos a nível individual	135
5.3.3.4 Procedimentos comunitários	135
5.4 REFERÊNCIAS	136
REFERÊNCIAS GERAIS	139
APÊNDICES	142
APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO	142
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	143

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL	145
APÊNDICE D: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO.....	147
APÊNDICE E: MAPA DE LITERATURA	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Uma criança desafiadora, um adolescente “rebelde sem calça¹”, um jovem zureta. Foi justamente por passar por todas essas experiências que possibilitou que hoje eu seja um adulto que acredita ser possível chegar a lugares inimagináveis e realizar satisfações impensadas, como um mestrado por exemplo. Mas nós chegamos nos lugares mais incríveis através de caminhos longos e tortuosos.

Sou filho de João Luiz Corrêa Sämy e Teresinha Pereira Corrêa Sämy, ambos cariocas com uma história de sacrifícios e superação. De origem simples, aprenderam desde cedo a importância de “arregaçar as mangas” e se colocar frente aos desafios da vida. Mamãe começou sua carreira como professora no município do Rio de Janeiro. Buscando algo mais, acabou sendo aprovada em curso público e seguiu essa carreira até se aposentar. Porém, a docência sempre esteve presente em sua vida. Ministrava cursos para seus colegas de trabalho e hoje se sente realizada dando aula de catequese. Papai, que também foi professor universitário, recebeu uma proposta de trabalho em Brasília, a princípio durante dois anos, mas aqui nos estabelecemos. Ele se aposentou da vida nessa Terra.

Lembro de que quando era mais novo, muitas vezes, muitas mesmo, ela teve que se sentar ao meu lado para que cumprisse com minhas obrigações estudantis “para casa”. Por algumas poucas vezes, também ficou ao lado dos meus outros irmãos. Era tão delicada. Quando demorávamos a entender alguma coisa dava logo uma livrada para ver se entrava na nossa cabeça. Mas graças a ela eu segui adiante nos estudos. Recordo de dois momentos muito marcantes. O primeiro foi quando terminei o ensino fundamental – após duas reprovações, uma “solicitação de transferência” e uma “escola inadequada para o Fabiano” – e falei que não queria mais estudar. Então meu pai falou “é bom que já pode começar a trabalhar, já pode até ser lixeiro”. Claro que a mamãe não deixou. Segundo se deveu ao fato de ter uma grande preocupação para que eu concluísse logo um curso de nível superior: “meu filho, termina logo uma faculdade, pelo menos para você ter direito a uma cela especial”.

Por aí se imagina as dificuldades vividas pela minha família, por mim e pelos professores. Acrescento ainda uma pitada generosa de violência. Constantemente estava

¹ Era dessa forma que minha mãe me intitulava durante a adolescência, se referindo ao termo “rebelde sem causa”.

envolvido em situações de agressão e violência gratuita, conseguindo encontrar um equilíbrio das emoções apenas nas artes márcias, em que fui praticante desde criança.

A vida também me trouxe belos presentes, meu filho Diogo, que nasceu quando ainda tinha 18 anos. Foi um grande estímulo para partir para cima da vida, pois além de estar recém operado da minha segunda cirurgia de hérnia de disco, começava uma vida que impunha mais responsabilidade. Cinco anos depois chega outro presente, a minha filha Bruna. Em 2017 eis que chega mais um presente, minha filha Júlia Aiyra.

Por mais que todos esses grandes eventos sejam motivos de grande celebração, um novo episódio chamou muito a minha atenção e a de outros, o ingresso no mestrado.

Sou formado em Educação Física por uma vocação muito grande, apesar de primeiro ter abandonado, no 3º semestre, o curso de Ciências da Computação. Mas tive a oportunidade de trabalhar em diversos setores. Fui empregado, tive o próprio negócio e atuei no 3º setor antes de chegar na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em função dos problemas da coluna que se agravaram, acabei sendo readaptado com restrições para exercer a atividade docente em 2009.

Mas foi justamente essa limitação funcional que me possibilitou usufruir de tantas outras. Acabei sendo coordenador, depois passei a ser supervisor pedagógico e por fim diretor de escola por cinco anos. Me lembro que no final do penúltimo ano de gestão tive plena consciência da minha incompetência para exercer a função da qual estava investido, mesmo que a escola sobre minha gestão fosse considerada uma boa escola. Portanto, iniciei o ano de 2016 fazendo o curso de “Mediação de Conflitos no Contexto Escolar” promovido pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.

Foi um divisor de águas. A gestão começou a ficar muito mais fácil, apesar de ter provocado um certo incômodo em alguns colegas em função da nova abordagem nas questões relacionadas a disciplina e conflitos. Fui “carinhosamente” apelidado de “médium”, o “médium-ador” fazendo analogia ao mediador. Apesar do pouco tempo, bons frutos foram colhidos. Isso me levou a buscar outras formações, como a educação sistêmica, parentalidade.

Nesse meio tempo, eis que recebo uma aluna de mestrado para realizar uma pesquisa na escola. Isso foi numa terça-feira. Acabei pedindo informações a ela sobre o curso, pois já estava buscando “algo para fazer”. Quando ela vai embora entro na internet para ver informações sobre cursos da Universidade de Brasília que estavam com o processo seletivo aberto e para minha surpresa as inscrições se encerravam na sexta-feira. Fiquei bem animado, mas tinha uma exigência, entregar um pré-projeto e no dia seguinte, quarta-feira, tinha uma reunião da qual não poderia deixar de ir. Avisei ao vice-diretor a situação e falei que não iria na quinta e na

sexta-feira. Acabei entregando o pré-projeto nos últimos minutos. Bom, essa é a história da minha trajetória o mestrado. Ah, só mais um pequeno detalhe que foi descoberto no meio do curso, a aluna que me entrevistou era orientanda da professora Luciana a minha orientadora.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O propósito desta dissertação foi desenvolver um mecanismo de gerenciamento de conflitos a ser utilizado pelas escolas públicas do Distrito Federal. De forma a buscar uma solução para a questão dos conflitos escolares, é necessário mudar a concepção sobre o seu tratamento. Muitas ações têm envidado esforços para agir nas consequências dos conflitos, mas pouco é feito para agir nas suas causas.

É importante ressaltar que o conflito, percebido como fenômeno social, perde sentido quando tratado por meios coercitivos ou punitivos. Jimerson (2012) acrescenta que quando retiramos o contexto de uma determinada situação e focamos apenas em sua solução dentro de um procedimento estabelecido por fatos, direitos e uso excessivo da força, seu sintoma pode até ser resolvido, porém, na maioria das vezes, a sua causa continua encoberta. Portanto, é primordial perceber que o comportamento agressivo é associado a um contexto de desenvolvimento, características e trajetórias das pessoas.

Para compreender como ocorrem os conflitos e a violência escolar, é necessário que diretores, professores e demais profissionais que atuam nesse ambiente levem em consideração os aspectos que envolvem as crianças e adolescentes a desenvolverem comportamentos antissociais. Essa é a importância, apontada por Roffey (2012), de desenvolver nos aprendizes habilidades que estimulem um comportamento pró-social.

Em busca de respostas, ou melhor, de recursos para criar um clima escolar que estimule o interesse dos alunos e motive os profissionais que atuam em ambientes escolares, recorreu-se à literatura. Seguindo o caminho apontado pela literatura nacional, foi encontrado estudos que apontam a violência como uma das principais causas do fracasso escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002) e a utilização de procedimentos de resolução adequada de disputas no contexto escolar (CHRISPINO; DUSI, 2008) “para o desenvolvimento de Cultura da Paz, incluindo-se aí a educação para a solução pacífica dos conflitos” (BELEZA, 2011, p. 55).

Porém o material disponível e a produção acadêmica nacional se mostraram insuficientes e limitados quanto ao tratamento dos conflitos escolares, referenciando exclusivamente as práticas restaurativas, onde se incluem a mediação de conflitos e círculo restaurativo.

Por outro lado, a utilização da literatura estrangeira possibilitou a ampliação deste estudo. O primeiro ponto é que essa abordagem já é amplamente utilizada ao redor do mundo desde os primeiros anos da década de 1980 (CRAWFORD; BODINE; HOGLUND, 1993; DEUTSCH, 1993; JOHNSON; JOHNSON, 2014). O segundo ponto é que essas abordagens, quando utilizadas de forma isolada não produzem efeitos sustentáveis (COHEN, 2005; CRAWFORD; BODINE, 1996; DEUTSCH, 2000; COLEMAN; FISHER-YASHIDA 2004; ADI; MCMILLAN; KILORAN; STEWART-BROWN, 2007).

Por fim, a maior contribuição encontrada na literatura estrangeira foi a evolução na forma do tratamento dos conflitos. Ao invés de utilizar procedimentos para a sua resolução é proposto a implantação de um sistema de gerenciamento de conflitos organizacionais. Nesse intuito, são utilizados processos baseados nos interesses, mecanismos de prevenção e disponibilidade de tratamento de todos os tipos de conflitos para todas as pessoas (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993; CONSTANTINO; MERCHANT, 1996; SPIDR, 2001).

Além da pesquisa bibliográfica e documental foi realizada uma pesquisa empírica. Teve como loco a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde foram realizadas entrevistas para identificar os conflitos, a forma como são tratados e as possibilidades de ação. Foram entrevistadas as ocupantes dos cargos que lidam diretamente com questões conflituosas: Corregedoria; Gerência de Mediação de Conflitos; Coordenação Regional de Ensino; Direção de Escola; e Pedagogo – Orientador Educacional. Também foi efetuada uma entrevista na Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, onde muitos dos conflitos não tratados desembocam.

Compreendendo as atuais e constantes transformações sociais, torna-se necessária a implementação de políticas públicas adequadas tanto para solucionar a carência do sistema estatal, lançando mão de formas mais efetivas para o gerenciamento de conflitos, quanto para estimular a autonomia das pessoas, para que resolvam suas questões de forma não-violenta bem como reestabeçam suas relações (WU, 2014; AZEVEDO, 2016).

Portanto, justifica-se fazer uso de um processo que seja capaz de identificar, diagnosticar e tratar os conflitos resultantes das ações e não-ações ocorridas nas unidades escolares. Outros fatores que motivam este estudo, devem-se ao fato da deficiência de estudos nessa área no Brasil bem como a necessidade de se empreender novos estudos em disciplinas acadêmicas diversas às relacionadas ao campo do direito (MOFFITT, 2008).

Sendo assim, o presente estudo propõe dar resposta ao seguinte questionamento: diante dos problemas e das dificuldades enfrentadas na área da educação, quer sejam relacionados a aspectos administrativos, pedagógicos ou questões cotidianas, é possível desenvolver um

sistema de gerenciamento de conflitos que promova procedimentos preventivos para estabelecer um ambiente seguro e de bem-estar no âmbito da SEEDF?

Partindo desse questionamento, tem-se como proposição a de inserir um sistema atual e inovador de gerenciamento de conflitos nas escolas em função do seu potencial em provocar mudanças culturais com ações preventivas para o estabelecimento de uma cultura para a promoção da paz.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Propor um sistema de gerenciamento de conflitos para a política pública educacional das unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como forma de incentivar práticas de pacificação para a promoção da segurança e bem-estar.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar o processo de desenvolvimento da Resolução Apropriada de Disputas;
2. Caracterizar o processo do Desenho de Sistemas de Disputas;
3. Identificar a estrutura de resolução de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suas vantagens e limitações; e
4. Desenvolver um sistema de gerenciamento de conflitos escolar para as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro e atual capítulo versa da introdução, onde consta a apresentação do pesquisador com o objetivo de relacionar como o contexto de vida pessoal se incorporou nos anseios profissionais que levou a escolha do conteúdo desse estudo. Foi identificado o problema de pesquisa, a relevância do estudo, seus objetivos e a estrutura da dissertação.

A estruturação desta da pesquisa seguirá a metodologia do modelo chamado *multipaper*, que é constituído por uma compilação de artigos prontos para publicação, cada um com sua própria característica individual. Tal escolha encontra-se apoiada em Duke e Beck (1999, p.33)

por satisfazer duas questões: “*possible to disseminate the work to a wide audience*” e “*help prepare candidates for the type of writing they will be expected to do throughout their career*”. Essa proposta metodológica é adequada ao mestrado profissional, principalmente na elaboração do produto educacional.

Para analisar a proposta deste trabalho, será realizada uma pesquisa qualitativa, que, de acordo com Creswell (2010) serve para explorar os significados atribuídos a problemas sociais. Os objetivos propostos desta pesquisa são apresentados no capítulo referente a cada estudo.

Com o intuito de preservar a qualidade ensejada do trabalho acadêmico, é necessário padronizar e tornar eficiente a interlocução científica. Portanto, foram utilizadas as normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para obter a padronização necessária (NBR 6022-2018; NBR 6023-2018; NBR 6024-2012; NBR 6027-2012; NBR 6028-2003; NBR 10520-2002; NBR 14724-2011).

2 ESTUDO I: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA DE PROGRAMAS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo rever a literatura existente sobre o desenvolvimento da Resolução Apropriada de Disputas e os programas e projetos de resolução de conflitos desenvolvidos no contexto escolar para responder as seguintes questões: O que é um programa de resolução de conflitos no contexto escolar e quais são seus efeitos sobre a comunidade escolar? É concluído com uma análise crítica baseado na literatura, recomendações para a prática e pesquisas futuras.

Tendo em vista as atuais demandas sociais, é necessário que a comunidade escolar tenha um olhar atencioso quanto às questões de segurança e bem-estar das crianças, adolescentes e jovens. Para tanto foi realizado uma identificação dos modelos de resolução de conflitos no contexto escolar, relacionando-os com as principais características dos programas desenvolvidos nessa área.

Consideradas como as duas instituições mais importantes, a família e a escola exercem grande influência na formação das crianças (DEUTSCH, 1993). Embora a família atue de forma primária, as experiências escolares podem fortalecer ou modificar os comportamentos adquiridos anteriormente. Nesse sentido, o ambiente escolar deve contribuir para o crescimento harmônico e global das crianças, promover a saúde e o bem-estar dos alunos, melhorando seus resultados educacionais e contribuindo para atuação no mundo adulto.

Porém, essa tarefa se depara com um fator continuamente presente em todas as etapas da vida e permeia todos os espaços, trata-se do conflito. Em qualquer tipo de relacionamento pode surgir desacordos ou problemas e desde o início da existência dos seres humanos há evidências dos mais diversos tipos de disputas. Na tentativa de resolvê-los, inúmeras soluções foram encontradas ao longo desse caminho, indica Moore (2014).

Caminho esse já indicado por Sun Tzu (2006, p. 74), em torno de 100 anos antes de Cristo, ao alertar que os sentimentos pacíficos devem nortear as tomadas de decisões e que o objetivo das disputas “deve ser o de conseguir [...] a glória, o esplendor e a paz, e não o de semear o tumulto, a desolação e a morte”. Ao encontro desse pensamento, a resolução de conflitos busca compreender os meios pelos quais as pessoas lutam e sobre os meios mais eficazes que elas podem lidar com suas brigas (MOFFITT; BORDONE, 2005).

É preciso enfatizar que a resolução de conflitos não busca eliminar as disputas e sim compreendê-las como um processo necessário para estabelecer limites e fortalecer a consciência grupal de um sistema social (COSER, 1956). A forma como cada indivíduo procura resolver seus conflitos é influenciada pelas relações sociais que o cerca.

A mudança dramática na resolução de disputas teve início no final dos anos de 1970, buscando uma alternativa aos processos judiciais. Conhecida como *Alternative Dispute Resolution* (ADR), Riskin, Westbrook, Guthrie, Reuben, Robbennolt e Welsh (2009) a consideram como um dos maiores avanços da lei e na prática dos Estados Unidos da América (EUA), tendo se espalhado rapidamente por todo o planeta. Essa inovação criada por não-advogados, possibilitou o uso de diversos processos de resolução de disputas, servindo como um processo informal às comunidades locais.

Enquanto a ADR era vista como uma solução para a redução de processos e custos pelos tribunais e litigantes, os defensores da ADR a percebiam com um propósito maior, trazer mais calor humano para as disputas. Goldberg, Sander, Rogers e Cole (2003) mencionam que a expansão do uso de métodos informais pode resultar em soluções mais adequadas às necessidades das partes, reduzir a dependência de leis e advogados, reorganizar as comunidades, renovar as relações duradouras e trazer conforto para as partes não envolvidas no conflito, como é o caso dos filhos nos divórcios.

Buscando uma definição para o conflito que mais se adeque a este estudo, sem desconsiderar todas as outras, será adotada a teoria transformativa do conflito referenciada por Bush e Folger (2005). De acordo com essa teoria, o que mais incomoda as pessoas envolvidas no conflito não é ter frustrado os seus direitos ou interesses, sem retirar sua importância, mas sim o seu comportamento em relação a si mesmo e aos outros. Ou seja, se sentir afastado da sua própria força e da conexão com os outros, interrompendo e enfraquecendo a interação entre eles como seres humanos.

Porém, como mencionado anteriormente e como dizem Fisher, Ury e Patton (2014, p. 21) e que faz todo o sentido nos dias atuais, “conflitos são uma indústria em crescimento” que atingem todos os seguimentos da sociedade. Sem fugir a essa dinâmica, as escolas surgem, frequentemente, como grandes centros de tensões, refletindo os problemas da comunidade, afirma Fleetwood (1987). Um ponto crucial, não só para a escola, mas para a sociedade como um todo, é a forma como o conflito é percebido e esclarecido.

Embora alguns o reconheçam como uma situação negativa e que deve ser evitado a qualquer custo, outros acreditam ser um fenômeno positivo e transformador. Buscar uma definição adequada para o conflito exige, primeiramente, identificá-lo como algo natural às

relações, portanto, não pode ser visto como destrutivo. Sendo assim, Tjosvold (2006) complementa que, quando compreendido de forma construtiva, ajuda a avaliar as questões, entender os problemas, criar soluções e fortalecer os relacionamentos.

Nesse sentido, a resolução construtiva de conflitos, quando inserida num programa escolar, incide diretamente na prevenção da violência, nos problemas de disciplina e do *bullying*. Johnson e Johnson (2014) ainda acrescentam que essa forma de gerir conflitos influencia na efetividade do professor e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Esse pensamento encontra grande suporte nos objetivos da educação, reforçado por Piaget (1975, p. 61), “na medida em que vise [...] ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta”.

Tendo delineado o caminho da resolução de conflitos no contexto escolar, o referencial teórico foi composto pelos seguintes temas: resolução de conflitos: um tratamento multidisciplinar das disputas; o porquê da resolução de conflitos na escola; e modelos de resolução de conflitos no contexto escolar.

O primeiro passo para a construção metodológica foi o delineamento dos programas de resolução de conflitos no contexto escolar existentes na literatura, através da utilização da técnica de pesquisa bibliográfica. Em seguida, a estruturação dos modelos descritos na literatura serviu como fonte para classificação dos programas.

Ao criar escolas que saibam lidar e gerenciar os conflitos de forma positiva, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a vida escolar são melhoradas. Portanto, os educadores devem compreender que os conflitos são inevitáveis, saudáveis e valiosos, como Johnson e Johnson (1995, p.14) destacam: “*Conflicts are not problems – they are part of solutions.*”

2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS

A proposta de realizar uma revisão de literatura é buscar o que já existe na área em que se propõe a pesquisar antes de realizar a pesquisa em si. O pesquisador precisa saber sobre as contribuições relevantes que outros já fizeram sobre o assunto. São as ideias e os trabalhos daqueles que irão disponibilizar ao pesquisador uma estrutura para o seu próprio trabalho, que inclui pressupostos metodológicos, técnicas de coleta de dados, conceitos-chave e estruturação da pesquisa em um trabalho acadêmico (HART, 1998).

Para Fink (2014), a revisão de literatura realiza diversas funções elementares. Ela especifica a pesquisa que foi realizada e a que necessita ser feita, identifica os conceitos principais do assunto e aponta as metodologias utilizadas. Mais relevante, reconhece e sintetiza as relações entre a teoria e a prática para desenvolver novas perspectivas.

A revisão de literatura contida neste estudo constitui uma proporção significativa dessa dissertação. Isso porque é necessário rever vários processos para prover uma sólida compreensão do tema escolhido (KUADA, 2012). A seleção e o desenvolvimento de uma abordagem teórica são sustentados por uma revisão da literatura devido à sua capacidade de conceitualizar processos inter-relacionados, tal como a transformação social e individual. Por não existir um caminho curto, o pesquisador, segundo Clough e Nutbrown (2012), deve ser preciso na investigação para não cometer equívocos em relação ao seu assunto e coleta de dados para responder à sua pergunta.

Para a realização deste estudo, foram utilizados os procedimentos descritos por Creswell (2010): (I) Identificação das palavras-chave; (II) Busca em bancos de dados computadorizados; (III) Identificação de literatura útil; (IV) Montagem do mapa de literatura; (V) Utilização de um guia de referências; e (VI) Organização por conceitos importantes. Esse caminho foi significativo para a realizar, de forma sistemática, a pesquisa bibliográfica utilizada nesse estudo.

A busca eletrônica foi realizada para levantar as publicações sobre programas de resolução de conflitos no ambiente escolar. As palavras-chave utilizadas nas buscas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram: educação, programa e escola (em qualquer lugar) e “resolução de conflitos” (no assunto). Nesse caso, foi encontrada uma pesquisa sem conexão com o tema da pesquisa. Também foi realizada uma busca semelhante com os termos: *education*, *program* e *school* (em qualquer lugar) e “*conflict resolution*” (no assunto). Como resultado, foram encontradas 474 pesquisas.

Foram inseridos na pesquisa, os artigos escritos em inglês, publicados em periódicos revisados por pares, com a delimitação temporal dos últimos cinco anos. Se concentraram em bases de dados educacionais e multidisciplinares Eric, Social Sciences Citation Index, Sage Journals e Directory of Open Access Journals.

Foram localizados 37 artigos na base de dados Eric, 50 na Social Sciences Citation Index, oito na base Sage Journals e 11 Directory of Open Access Journals. Após a filtragem desses artigos, envolvendo a leitura dos títulos e resumos, foram eliminados aqueles em duplicidade e que não apresentavam relação como o tema da pesquisa. Os artigos selecionados

foram aqueles considerados relevantes para o desenvolvimento do tema. Foram lidos 12 artigos integralmente por apresentarem programas de resolução de conflitos e prevenção da violência. Esses artigos forneceram pistas para as pesquisas bibliográficas e auxiliaram na montagem do mapa de literatura, constante no apêndice D.

Contudo, conforme apontado por diversos pesquisadores (DEUTSCH, 1993; JOHNSON; JOHNSON, 1996, 2001; BICKMORE, 2002; COHEN, 2005), apesar da ampla disseminação e utilização dos programas de resolução de conflitos no meio educacional, existem poucos que são fundamentados pela teoria e estudos no campo das resoluções de conflitos. Além disso, uma pequena quantidade desses programas foi avaliada com rigor científico, tendo poucas pesquisas conduzidas para comprovar a efetividade do ensino da resolução de conflitos e da mediação entre pares.

Em função dessa questão levantada, foi necessário realizar uma nova busca em fontes confiáveis na *World Wide Web* tais como: *American Bar Association; Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; Center for the Study and Prevention of Violence; U. S. Department of Justice; Association for Conflict Resolution, Public Health Agency of Canada; National Institute for Health and Care Excellence* da Inglaterra.

As fontes consultadas para esta revisão de literatura estavam disponíveis em mídia impressa ou eletrônica. Foi creditada confiança e validade nos materiais encontrados para fundamentar a pesquisa, pois se trata de artigos revisados por pares para fornecer informações validadas. Apesar das informações disponíveis na *Internet* não possuírem a mesma confiabilidade e validade, os sítios foram cuidadosamente selecionados para prover credibilidade. As fontes selecionadas foram aquelas relacionadas a agências governamentais, associações profissionais e centros de pesquisa afiliados às universidades.

A seleção dos programas a descritos neste estudo, foi feita através do cruzamento de dados existentes em quatro fontes com olhares diferentes sobre o conflito: *Model Programs Guide* (MPG) do *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; Blueprints Programs* (BLUE) do *Center for the Study and Prevention of Violence* da *University of Colorado; CASEL Program Guides* do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) e; *Canadian Best Practices Portal* (BEST) da *Public Health Agency of Canada*.

A proposta de cruzar as informações deve-se ao fato de serem complementares e irem ao encontro da proposta deste estudo. Enquanto o primeiro avalia os programas em relação à prevenção e combate à violência, o segundo designa modelos e programas promissores

baseados em evidências. Já o terceiro analisa as práticas pelo olhar do desenvolvimento social e emocional enquanto o último tem um enfoque nas questões de saúde pública.

A inclusão de uma fonte direcionada a saúde pública na pesquisa deve-se ao fato do impacto que a violência causa na área da saúde. Essa questão foi notabilizada, no Brasil, a partir de políticas públicas implantadas nesse setor (BRASIL, 2001).

No *Department of Justice* (2018), são listados 167 programas escolares, dos quais 158 programas são destinados a crianças e jovens de 0 a 17 anos e classificados de acordo com sua efetividade: 27 efetivos, 94 promissores e 37 sem efeitos. Esses últimos foram eliminados da pesquisa.

Os programas listados no *Blueprints* (2018) de acordo com a população alvo são no número de: 21 para *preschool* (equivalente à creche e jardim de infância) e *elementary school* (anos iniciais do ensino fundamental), 16 para *middle school* (anos finais do ensino fundamental) e 15 *high school* (ensino médio).

No guia do CASEL (2013, 2015) são descritos programas que possuem efetividade comprovada, divididos por etapa escolar: sete programas para creche e jardim de infância, 19 para anos iniciais do ensino fundamental (EF), seis para anos finais do EF e cinco para ensino médio (EM).

Em relação aos programas educacionais listados no Canadá (2018), dez são direcionados para creche e jardim de infância, 39 para os anos iniciais do EF e 37 para os anos finais do EF e EM.

O critério utilizado para selecionar os programas foi que constassem em pelo menos três fontes. Foram excluídos aqueles que fogem do escopo deste estudo. Dessa forma, nove programas foram elegidos para serem descritos, sendo que apenas um deles é constante nas quatro fontes.

2.3 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: UM TRATAMENTO MULTIDISCIPLINAR DAS DISPUTAS

Os conflitos se manifestam de diversas formas e sempre estiveram presentes em todos os tempos e tipos de relações humanas, assim como suas soluções. Dessa forma, a resolução de conflitos (RC) surge como uma possibilidade de transformar os sentimentos conflituosos das pessoas numa percepção de simplicidade da realidade. Esse processo permite que as pessoas se sintam melhores após o conflito terminar, sendo assim, um importante aspecto da vida.

Neste trabalho – apesar da natureza interdisciplinar do assunto e por considerar sua amplitude e abrangência destacadas por Moffitt e Bordone (2005) – o termo resolução de

conflitos baseado em Deutsch (2014), pode ser definido, mas não limitado, como um processo construtivo e cooperativo para resolver problemas mútuos de forma coletiva. Ainda que esse estudo tenha enfoque na prática escolar de RC, faz-se necessário, mesmo que de forma sucinta, apresentar o contexto histórico desse processo.

Cabe inicialmente fazer uma breve distinção entre resolução de conflitos e resolução de disputas. Trazendo a explicação de Menkel-Meadow (2005), enquanto o primeiro faz parte dos estudos das ciências sociais², o segundo é descrito com mais frequência no campo jurídico moderno³. As ciências sociais buscam compreender o conflito nas relações sociais, a área jurídica se concentra em resolver as disputas de forma concreta, usando técnicas adequadas para a solução de controvérsias. A união dessas diferentes abordagens possibilitou estudar a resolução de conflitos e os caminhos mais adequados para lidar com essas questões.

A humanidade experimentou as formas mais primitivas de resolver as disputas – uso de tapas, socos e pontapés, duelos mortais – bem como por formas mais cruéis – torturas, guerras, culminando com bombas químicas e atômicas. Justamente por considerar esse percurso, apesar de se mostrarem como soluções destrutivas de resolver as disputas, permitiu-se a reflexão sobre novas possibilidades para perceber e resolver os conflitos de forma construtiva. Ou seja, a possibilidade de compreender o conflito como uma oportunidade de aprendizado (BARRETT; BARRETT, 2004).

Os métodos consensuais de resolução de conflito são formas de promover uma cultura de paz, aprofundar os relacionamentos e alcançar a harmonia. Quando as pessoas buscam solucionar suas diferenças de forma pacífica, além de terem os seus interesses atendidos, torna-se mais vantajoso do ponto de vista econômico, emocional e financeiro, conforme aponta Moore (2014, p. 3).

In seeking to manage and resolve conflicts, they have tried to develop procedures that are effective and efficient, satisfy their interests, build or change relationships for the better, minimize suffering, and control unnecessary expenditures of emotional and physical energy or tangible resource.

² Os fundadores da sociologia no século XVIII buscaram compreender a origem, trajetória e impacto dos conflitos sociais, identificando se esse trazia algum benefício para a transformação da sociedade, gerenciando a estabilidade ou se fazia parte do cotidiano do ser humano. Percebendo-o como um fenômeno social, que se manifesta em diversos níveis: “individual, familiar, group, or nation-state. Indeed, as social psychologists have noted, conflict can also be intrapersonal or intrapsychic. Within a single human being one can find conflicts linked to diverging perceptions, values, attitudes, or behavioral choices” (MENKEL-MEADOW, 2005, p. 14).

³ Quando a análise parte do ponto de vista jurídico, a disputa é o termo comumente utilizado. Para Menkel-Meadow (2005), esse processo de acusação por uma via formal, estabelece uma forma binária ou polarizada entre autor/requerente e réu/requerido. Perceber uma disputa de maneira isolada e levando em consideração apenas fatos e direitos é diferente de compreendê-la em seu contexto social valorizando os interesses pessoais envolvidos.

Trazendo a explicação de Menkel-Meadow (2013) a origem do campo de RC é fruto de um contexto histórico da geopolítica internacional e das histórias regionais. O desenvolvimento de diversas teorias para sobreviver num mundo hostil após a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria provocou uma falha de comunicação entre as partes. A busca exagerada pela vitória ou pela derrota dos adversários passou a ser confrontada pela seguinte questão: o que é mais importante, resolver o problema ou ganhar a causa?

A moderna teoria da resolução de conflitos, desenvolvida por Mary Parker Follett nos EUA, é mencionada por diversos autores (MENKEL-MEADOW, 2005; FALECK; TARTUCE, 2014; AZEVEDO, 2016) como pioneira nas questões interdisciplinares. Follett foi uma cientista política, administrativa e organizacional; assistente social e consultora de gestão trabalhista no início do século XX.

Follett (2003) introduz uma visão pioneira, otimista e construtiva do conflito a partir do exemplo da compreensão do atrito, de forma figurativa e literal, mostrando que os conflitos podem ser percebidos de maneira positiva dentro do ambiente profissional.

As conflict-difference-is here in the world, as we cannot avoid it, we should, I think, use it. Instead of condemning it, we should set it to work for us. Why not? What does the mechanical engineer do with friction? Of course his chief job is to eliminate friction, but it is true he also capitalizes friction. The transmission of power by belts depends on friction between the belt and the pulley. The friction between the driving wheel of a locomotive and the track is necessary to haul the train. All polishing is done by friction. The music of the violin we get by friction. We left the savage state when we discovered fire by friction. We talk of the friction of mind on mind as a good thing. So in business too, we have to know when to try to eliminate friction and when to try to capitalize it, when to see what work we can make it do. That is what I wish to consider here, whether we can set conflict to work and make it do something for us. (FOLLETT, 2003, p. 67)

As quatro situações que um conflito de interesses pode gerar, segundo Follett (1924), são: desistência voluntária de uma das partes, luta e vitória de um lado sobre o outro, acordo e integração. Os dois primeiros caminhos são inaceitáveis, pois a dominação impõe a força ou superioridade de um em detrimento do outro e o efeito disso é que a parte vencida tenta reunir forças para responder em um momento oportuno, tal como acontece nas guerras.

O acordo, no sentido de conceder, é a maneira mais usual de resolver as controvérsias, onde cada um abre mão de um pouco para, supostamente, ter paz. Este também é um meio ineficaz e temporário, uma vez que as pessoas não se sentem atendidas nos seus desejos e necessidades. Por fim, a integração⁴ é uma busca por uma resposta que satisfaça ambas as

⁴ Um exemplo que ilustra o conceito de integração da Follett (2003) é o caso da biblioteca de Harvard, quando alguém queria abrir a janela enquanto ela gostaria que ficasse fechada. Viram que tinha uma sala vazia ao lado e a pessoa poderia ficar lá com a janela aberta enquanto ela continuaria em seu lugar com a janela fechada. A integração permite que novas opções sejam criadas para resolver as controvérsias.

partes, sem que essas tenham que desistir de algo que desejam ou se submeta à vontade do outro.

Outra importante contribuição para o desenvolvimento sistematizado da resolução de disputas ocorreu em 1976, com o discurso “*Varieties of Dispute Processing*”, do professor de direito de Harvard Frank Sander, de onde surge o conceito do “*multidoor courthouse*”, como relata Menkel-Meadow (2005). Esse novo conceito tinha como premissa de que os processos não poderiam ser tratados da mesma forma e que os casos deveriam ser direcionados, em função de sua natureza, para processos mais adequados.

A natureza flexível da resolução de conflitos cria condições para que o processo de resolução se adeque conforme o conflito a ser resolvido, principalmente por considerar a relevância do assunto para a sociedade e a vontade dos homens em resolverem seus problemas. Para Spencer (2002), existem vários métodos formais de resolução de disputas: negociação, conciliação, mediação, avaliação especializada, avaliação neutra antecipada, mini teste, arbitragem e litígio.

Esses processos, dentre outros, formam o sistema pluriprocessual do Poder Judiciário brasileiro. Em função das características e aspectos dos processos – “custo financeiro, celeridade, sigilo, manutenção de relacionamentos, flexibilidade procedimental, exequibilidade da solução, custos emocionais na composição da disputa, adimplemento espontâneo do resultado e recorribilidade” – haverá um método de resolução mais adequado para determinado conflito (AZEVEDO, 2016, p. 17).

Para esse estudo nos interessa os métodos de Resolução Apropriada de Disputas (RAD)⁵ em razão das suas particularidades, tanto para encontrar meios mais eficientes que o processo judicial quanto para se chegar à compreensão do conflito, buscando a paz. O Grupo de Trabalho em Arbitragem (2004) define que os métodos extrajudiciais mais difundidos no Brasil são a negociação, a mediação e a arbitragem.

Cabe destacar que dentre esses processos o mais comum é a negociação. Relatado por Goldberg, Sander, Rogers e Cole (2003) como sendo um processo mais vantajoso se comparado com outros que utilizam uma terceira parte neutra, pois permite o controle do processo e da solução pelas partes envolvidas. Na mediação, como o envolvimento de um terceiro há perda

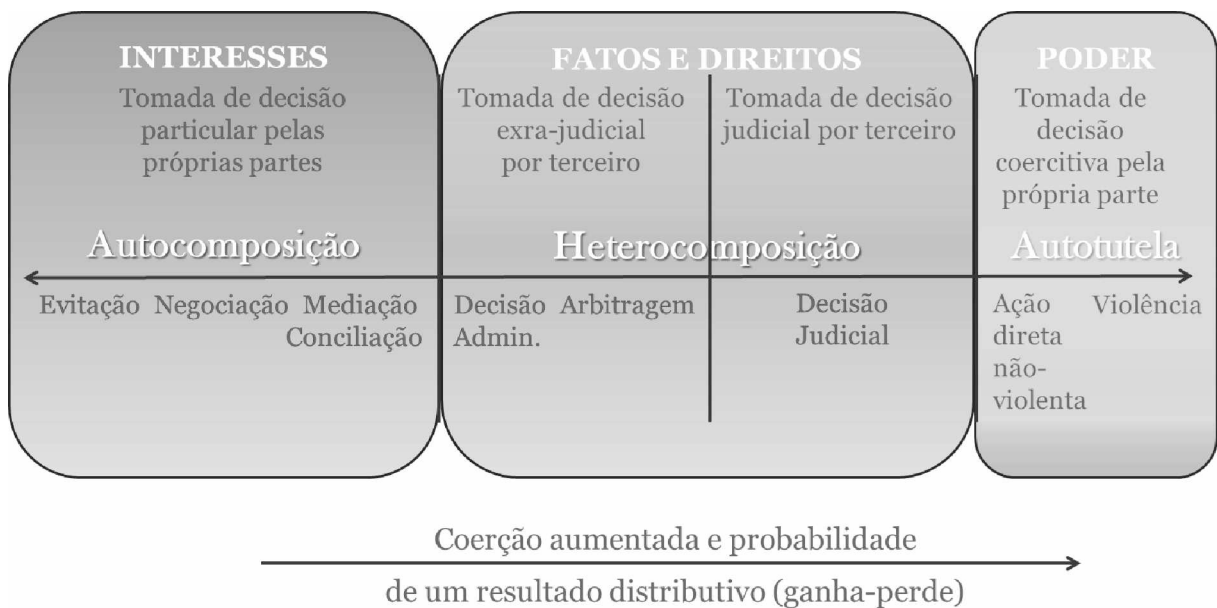
⁵ Conforme Barret e Barret (2004), a RAD, do termo em inglês ADR, foi se desenvolvendo e expandindo, havendo uma discussão em relação ao “A” do seu nome. Enquanto alguns defendiam que os tribunais eram um meio alternativo para resolver os conflitos, o nomeavam como *Alternative Dispute Resolution*, outros sugeriam que o “A” deveria ser *Appropriate Dispute Resolution*, em função da possibilidade de as partes escolherem o processo que achassem mais adequados para resolverem a contenda. Há ainda defensores de que o termo ADR deva ser substituído por *conflict resolution* (CR) ou por *collaborative problem solving* (CPR).

no controle do processo, mas não da solução. Em se tratando da arbitragem, além da perda do controle sobre o processo também há perda sobre a decisão.

A figura 1 ilustra as características e os resultados de alguns processos em virtude dos seus conceitos simples e funcionais. É importante enfatizar que esses métodos admitem diversas definições distintas bem como permite combinações para a composição de processos híbridos, sendo concebidos ou desenhados conforme o propósito da resolução da disputa (AZEVEDO, 2016).

Conforme podemos observar na figura 1, seguindo os processos, da esquerda para a direita, percebe-se a perda da autonomia das partes na participação das decisões. Outra observação importante é em relação ao resultado, passando de integrativo para distributivo, conforme o processo caminha para a direita. Basicamente há três classificações quanto à participação das partes envolvidas em determinados tipos de processos, que são: a autocomposição, a heterocomposição e a autotutela.

FIGURA 1 – ADMINISTRAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Moore (2014), Azevedo (2004, 2016) e Costa (2004).

A autocomposição é uma forma de solução do conflito em as partes envolvidas buscam um consenso e definem os procedimentos e os conteúdos a serem tratados, bem como buscam uma adequação aos seus interesses. Pode ser subdividida em direta, quando não há a participação de um terceiro imparcial, ou mediada, quando um terceiro neutro intervém no processo (AZEVEDO, 2004; COSTA, 2004).

Por outro lado, na heterocomposição a decisão é imposta por um terceiro judicial ou extrajudicial, que se baseia em fatos e direitos, havendo uma imposição de valores e decisões. Uma vez que a decisão seja proferida por esse terceiro, cabem às partes acatarem tal ordem (AZEVEDO, 2004; COSTA, 2004).

Trazendo o esclarecimento de Costa (2004, p. 172) sobre a autotutela, em que uma das partes age de forma unilateral para garantir aquilo que pensa ser o seu direito, ou seja, “ocorre quando uma das partes, em vez de buscar uma composição do conflito por meio do diálogo, utiliza-se de sua própria força para fazer valer os interesses que ela considera legítimos”.

Tão importante quanto compreender quais e como são esses processos de RAD, é considerar suas aplicações dentro e fora do âmbito jurídico. Como campo de estudo, se desenvolveu na América do Norte e posteriormente na Europa. Sua construção é baseada em pesquisas acadêmicas e políticas práticas, sendo inimaginável que o mundo atual da política consiga bons resultados sem o uso desse recurso (BERCOVITCH; KREMENYUK; ZARTMAN, 2009).

A expansão dessa prática foi motivada tanto pelo aumento processual e seu conseqüente congestionamento como pela sedução de formas não adversariais de lidar com disputas. Kriesberg (2009) ainda indica que a política adotada pelo Presidente dos EUA, Jimmy Carter, na década de 1970 promoveu a institucionalização da RC, principalmente com a criação dos *Neighborhood Justice Centers*⁶ e sua ampla divulgação com diversos *workshops* de solução de problemas.

Basicamente podem ser seguidos dois passos, conforme Furlong (2005, p. 2), para gerenciar o conflito de forma efetiva: “(1) *how we assess the conflict we’re facing, followed by* (2) *what action (or inaction) we decide to take to address it*”. Esses passos ajudam a dar significado ao conflito, a identificar e agir sobre a sua causa.

Atualmente a RC é estudada no mundo todo, de forma a compreender o conflito e como fazer para reduzir ou resolvê-lo. Desde então, os programas de RC passaram a ser implantados em variadas configurações e cenários. Esse caminho percorrido nas mais diversas áreas, explicado por Ury, Brett e Goldberg (1993), fez com que esse processo fosse validado e referenciado pela sociedade como um meio possível de resolver os conflitos de forma construtiva e estabelecer uma boa convivência.

⁶ Os “Centros Comunitários de Justiça” foram fundados em 1973 com o objetivo de oferecer serviços jurídicos para aqueles em vulnerabilidade social. Nesses centros eram oferecidos serviços de arbitragem, mediação e encaminhamento de pequenas causas para os tribunais. McGillis (1979) relata que diversos projetos foram desenvolvidos utilizando a mesma estrutura e definição dos Centros Comunitários de Justiça.

Citado como um dos desenvolvimentos mais interessantes na área de RC, Barrett e Barrett (2004) afirmam a importância de as crianças aprenderem a lidar com conflitos. Desde o início dos anos de 1980, diversos programas foram desenvolvidos nas escolas americanas com o intuito de informar e treiná-las para resolver os conflitos de forma pacífica.

2.4 O PORQUÊ DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Em toda a sociedade é natural que ocorram conflitos, dos mais diversos possíveis, principalmente aqueles decorrentes das suas relações. Seguindo o mesmo raciocínio, a escola é um local onde acontecem interações entre “seres humanos”. Por não estar livre desses conflitos, o ambiente escolar deve ser bem projetado para que as relações sejam positivas. Para Crawford, Bodine e Hoglund (1993) deve haver um esforço constante para que a escola proporcione as melhores experiências de vida e aprendizagem.

O conflito, nas relações sociais das crianças, é visto de forma natural por contribuir para o seu desenvolvimento social, emocional, moral e cognitivo (JOHNSON; JOHNSON, 2014; SANDY; 2014). Dependendo de como for gerenciado, pode ser um processo construtivo ou destrutivo. Para Deutsch (2014), pode ser uma oportunidade de aprendizagem, compreensão e crescimento pessoal se visto de forma positiva, contudo, prejudica as pessoas quando tratado de forma destrutiva.

As duas últimas décadas foram muito frutíferas em relação a estudos realizados para acompanhar as mudanças sociais e educacionais. Diversas abordagens foram desenvolvidas para tornar eficaz o processo educacional, tendo como um dos seus maiores desafios atuais, tornar as escolas em locais produtivos e seguros para os estudantes. Em um ambiente onde os jovens sentem-se livres de ameaças e perigos, o convívio sadio oportuniza a realização de tarefas em conjunto e a diversidade é encorajada e celebrada (CRAWFORD; BODINE; HOGLUND, 1993; DEUTSCH, 1993; JOHNSON; JOHNSON, 2014).

A importância da família e da escola na formação das crianças é enfatizada por Deutsch (1993). Elas são primeiro e profundamente influenciadas pela família e posteriormente pelas experiências adquiridas na escola, podendo esta última modificar ou fortalecer comportamentos adquiridos. Considerando a importância de ressignificar sua função social, é necessário que a escola desenvolva, nas crianças, a capacidade de resolver seus conflitos construtivamente.

As demandas advindas da globalização e do acesso à informação fazem da educação uma importante condição para a qualidade de vida. Nesse sentido, Lück (2000, p. 12), afirma ser necessário que as escolas se adequem e criem um ambiente capaz de oferecer uma

“formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade”.

Apesar da “formação da personalidade social e moral dos alunos”, descrita por Ortega-Ruiz e del Rey (2002, p. 43), se destacarem como um dos maiores objetivos da educação, a maior parte das atividades propostas pelas escolas é direcionada apenas ao desenvolvimento cognitivo. Sem retirar a relevância da aprendizagem das disciplinas que compõem o currículo da educação básica⁷, é necessário que uma maior atenção seja dada à dimensão humana na educação.

Na estrutura educacional desenvolvida pelo do Estado de Victoria, na Austrália, é ressaltado a importância de ensinar e desenvolver princípios práticos para as crianças desde o nascimento. A vantagem de utilizar uma abordagem compreensiva, que reconheça que a saúde e o bem-estar facilitam os resultados da aprendizagem, está no apoio que as crianças recebem para progredir continuamente junto com suas famílias. Seu aprendizado e desenvolvimento são apoiados positivamente ao receberem oportunidades, vivências e estímulos propostos por oito princípios práticos.

(I) Reflective practice; (II) Partnerships with families; (III) High expectations for every child; (IV) Respectful relationships and responsive engagement; (V) Equity and diversity; (VI) Assessment for learning and development; (VII) Integrated teaching and learning approaches; (VIII) Partnerships with professionals (VICTORIA, 2016, p. 1).

Pensando em otimizar seus resultados no processo de ensino e aprendizagem e preocupado com o desenvolvimento social, o sistema de ensino deve, esclarecido por Ortega-Ruiz e del Rey (2002, p. 44), progredir na “compreensão da natureza e dos problemas da convivência”. E é justamente nesse espaço institucional que o aprendizado e o ensino se entrelaçam com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno.

Utilizar um meio de gestão de conflitos no ambiente escolar, pode influenciar no desenvolvimento cognitivo, social, moral e psicológico dos alunos. Johnson e Johnson (2002) apontam que os estudantes que passam por esse treinamento tendem a ter um maior controle sobre seus comportamentos. Esse autocontrole permite que desenvolvam sua autonomia, não necessitando de monitoramento ou controle constante dos adultos.

⁷ O Currículo em Movimento do Distrito Federal do ensino fundamental anos iniciais e finais (DISTRITO FEDERAL, 2018), é dividido quatro grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens (composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (compostas pelas disciplinas de Geografia, História e Ensino Religioso).

Quanto mais cedo as crianças e os jovens forem capacitados para tomarem decisões assertivas, Shirley (2004) assinala que, menor é o risco de se envolverem em atos ilícitos na adolescência. Considera que os educadores, apesar do excesso de trabalho, possuem responsabilidade no enfrentamento à violência e que as escolas australianas que não possuem programas *anti-bullying*, no mínimo, são apontadas como negligentes.

Não se trata aqui de apontar culpados, mas de assumir um compromisso para a prevenção da violência, que dentre diversos efeitos, tem consequências tanto no que se diz respeito ao desinteresse dos discentes quanto à falta de motivação dos docentes e demais profissionais que atuam em ambientes escolares (ROLIM, 2014). Roffey (2012) relaciona o bem-estar do professor com o desempenho escolar dos estudantes, considerando que as questões de bem-estar influenciam tanto o desempenho escolar como na promoção da saúde mental e do comportamento pró-social.

Portanto, é importante que as escolas olhem com mais seriedade para essa questão. Com esse intuito, a RC pode ser uma boa estratégia, desde que não seja utilizada como uma ferramenta reativa. Os programas de gerenciamento de conflitos exigem que os gestores se antecipem aos problemas, em vez de simplesmente reagirem (LIPSKY; AVGAR, 2008). Devem ter uma abordagem educacional com a finalidade de “*develop and promote a responsible citizenry*” (SCHRUMPF; CRAWFORD; BODINE, 1997, p. 6).

Para melhorar a qualidade de vida e criar um ambiente positivo para a aprendizagem, o comportamento pró-social deve ser incentivado, enquanto a frequência das agressões deve ser reduzida. Johnson e Johnson (2014) citam que algumas das vantagens de ensinar os alunos a resolverem os conflitos de forma construtiva é o de tornar as escolas em locais seguros, que estimulem a aprendizagem; melhorar a socialização para que se tornem adultos eficazes e; possivelmente criar uma sociedade mais pacífica.

Johnson e Johnson (2004) apontam dois motivos centrais para se incluir programas de resolução de conflitos: tornar as escolas locais seguros onde a convivência e a aprendizagem são estimuladas e; socializar seus integrantes para adquirir as competência e atitudes que utilizarão para resolver os conflitos construtivamente por toda a vida. No entanto, é necessário que todos estejam expostos a modelos positivos para administrar construtivamente os conflitos e ter contato direto com os procedimentos e habilidades necessárias para gerenciá-los.

Os benefícios dos programas que ensinam os estudantes a resolverem os conflitos de forma construtiva podem ser percebidos em três dimensões: indivíduo, escola e sociedade. Alguns valores básicos são incrementados, fazendo com que as atitudes pessoais tenham um impacto positivo sobre o ambiente. Com o desenvolvimento e a manutenção de atitudes

positivas, cria-se uma nova cultura escolar. Essa mudança ambiental transcende os muros escolares, influencia e proporciona o bem-estar social (DEUTSCH, 2014; JOHNSON; JOHNSON, 2014; CRAWFORD; BODINE, 1996). Essa perspectiva pode ser melhor visualizada na figura 2.

FIGURA 2 – BENEFÍCIOS PERCEBIDOS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Deutsch (2014), Johnson e Johnson (2014) e Crawford e Bodine (1996).

Os resultados são positivos para os estudantes que aprendem habilidades sociais e emocionais. Esses podem ser percebidos nas conquistas acadêmicas e nas realizações pessoais, produzindo efeitos na saúde física, mental e emocional (BROOKS, 2014). Baseado em autores amplamente referenciados sobre o assunto de gerenciamento de conflitos escolares, o quadro 1 foi elaborado para listar alguns dos benefícios das três dimensões citadas na figura 2.

QUADRO 1 – BENEFÍCIOS PARA O INDIVÍDUO, PARA A ESCOLA E PARA A SOCIEDADE

Autor	Indivíduo	Escola	Sociedade
Cohen (2005)	- Melhorar a habilidade dos alunos em	- Criar um ambiente acolhedor;	- Desenvolver habilidades essenciais para a vida (comunicação

	<p>resolverem seus conflitos por conta própria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender seus pares; - Amadurecimento ao longo do processo; - Empoderamento dos estudantes ao invés do uso da força; - Estabelecimento de respeito pelos próprios alunos; - Aprendizagem com práticas reais; - Resolver os problemas colaborativamente; - Melhora a autoestima; - Amplia a percepção dos alunos; - Colabora com as necessidades psicossociais dos alunos e com as necessidades profissionais dos educadores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer suporte para os alunos que necessitam de ajuda; - Prevenção da escalada do conflito; - Uso eficiente do tempo e dos recursos financeiros e humanos; - Resolver os conflitos dos estudantes de forma positiva; - Satisfação para toda a comunidade escolar; - Eleva o resultado educacional; - Engajamento de todos os alunos, inclusive os “difíceis”; - Maior tempo para aprendizagem; - Prevenção de conflitos violentos; - Melhora o ambiente escolar; 	<p>clara, responsabilidade das ações, criar e apreciar formas de resolver problemas, coexistir com as diferenças);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer uma compreensão das características dos gêneros.
<p>Crowford e Bodine (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar a compreensão de si e dos outros; - Desenvolver habilidades para a vida; - Melhorar as habilidades de aprendizagem: escutar, pensamento crítico e solução de problemas; - Compreender como fazer paz; - Utilizar as habilidades de RC dentro e fora da escola; - Habilidades de convívio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o ambiente escolar com atitudes de respeito, carinho, aceitação e tolerância, cooperação e de aprendizagem; - Redução da violência, vandalismo, ausência escolar e suspensão; - Aumento do tempo dos professores para ensinar, ao invés de resolver questões disciplinares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Alto nível de atividade de cidadania; - Conviver em um mundo multicultural, percebendo outros pontos de vista e a resolução pacífica de diferenças.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a reconhecer, gerenciar e resolver conflitos de forma pacífica; - Desenvolver habilidades básicas de orientação, percepção, emocional, comunicação, pensamento criativo e pensamento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior eficácia do que a detenção, suspensão ou expulsão; - Colabora no desenvolvimento do projeto político-pedagógico; - Adultos e crianças trabalham juntos e se respeitam, confiam, ajudam e compartilham. 	
Deutsch (1993, 2000, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar mudanças de atitudes, conhecimento e habilidades cooperativas de solução de problemas; - Desencorajar atitudes e respostas habituais de disputas ganha-perde; - Saber lidar com os conflitos, ao invés de evitá-los; - Respeito mútuo; - Compreender e aceitar as diferenças culturais; - Identificar interesses comuns; - Desenvolver habilidades para lidar com problemas difíceis; - Manter-se uma pessoa moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem sistêmica para mudanças nos níveis disciplinares, curricular, pedagógico e cultural; - Transformação cultural das escolas para a prevenção da violência; - Ambiente que estimula o compromisso, a utilidade e o carinho; - Mudança institucional através da modelagem das atitudes e comportamentos dos adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância desse processo ultrapassar o espaço escolar, para prevenir o conflito destrutivo; - Construção de um mundo pacífico.
Johnson e Johnson (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde psicológica; - Desenvolvimento social e cognitivo; - Maior frequência de felicidade; - Relações positivas e de apoio; - Maior significado e propósito de vida; - Maior envolvimento escolar; - Maior alcance acadêmico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Redução do bullying, rejeição social, retraimento social, ocorrências disciplinares, evasão escolar e do tempo e energia gastos com indisciplina; - Qualidade de vida aprimorada; - Êxito escolar; - Atenção reduzida à instrução e socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Coesão social; - Relações mais cooperativas; - Organizações mais assertivas; - Famílias mais unidas e atenciosas; - Menor judicialização.

	- Vantagem de desenvolvimento; - Carreiras bem-sucedidas.	- Aprendizagem dos procedimentos para administrar conflitos de toda a comunidade escolar.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cohen (2005), Crawford e Bodine (1996), Deutsch (1993, 2000, 2014) e Johnson e Johnson (2014).

Deutsch (1993, 200, 2014) e Cohen (2005) reconhecem que as ações escolares de RC têm uma incidência direta nos indivíduos. Estes, por fazerem parte de um local de convívio, acabam instituindo um ambiente com as características de suas habilidades e formas de solucionar os problemas próprios desse local. Essa aprendizagem e mudança cultural para a resolução de conflitos acaba influenciando positivamente as condutas nos demais locais de convívios dessas pessoas.

É importante salientar que os benefícios percebidos na dimensão pessoal, se dão tanto para os alunos como para os professores e demais membros da comunidade escolar, pois ao receberem a formação para trabalhar com os alunos acabam assimilando e utilizando essa prática consigo mesmo e com seus pares. Crawford e Bodine (1996) acrescentam que quando um programa de RC é implantado, este promove continuamente um crescimento acadêmico e social.

Para Johnson e Johnson (2004), as escolas são os locais ideais para se implementar programas de RC. As salas de aula são espaços exemplares para a prevenção e transformação de conflitos destrutivos em construtivos, devendo ser estruturados, incentivados e aproveitados para elevar o nível de aprendizagem e melhorar a convivência em sala de aula.

Corroborando com essa ideia, Brooks (2014) relaciona o potencial que esses programas têm em aumentar o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico. Quando se pensa em melhorar a qualidade de ensino, este deve ser estruturado sistematicamente para ensinar habilidades sociais e emocionais durante todo o percurso escolar.

Existem diversas abordagens dos programas de RC no ambiente escolar. As instituições de ensino buscam implementar os programas em função das suas necessidades. É importante lembrar que esses programas não devem ser implantados de forma reativa. A sua concepção, implementação e operação devem ser realizadas de forma proativa, ou seja, visando se antecipar a problemas que possam surgir. A seguir será descrito alguns modelos de RC de acordo com suas abordagens.

2.5 MODELOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Johnson e Johnson (1996) indicam que pesquisadores do campo de RC, defensores da não-violência, ativistas contra as guerras nucleares e profissionais do direito foram os grandes influenciadores dos programas educacionais. Eles são oriundos do movimento social e político dos EUA, ocorrido entre os anos de 1960 a 1970, que deram origem aos centros comunitários de justiça (NYC, 2016). Em função do êxito nos acordos celebrados entre as partes envolvidas, Cohen (2005) relata que no início da década de 1980 esses programas foram inseridos nas escolas americanas para tentar reproduzir o sucesso dos seus resultados.

O pioneiro projeto educacional descrito na literatura foi o *Children's Creative Response to Conflict Program*, desenvolvido pela *New York Quaker Project on Community Conflict* no ano de 1972. Seu arcabouço prático e teórico se deu através do ensino dos princípios da não-violência para as crianças, desenvolvendo de habilidades sociais por meio de múltiplas modalidades de aprendizado. O programa abrange as crianças, professores e responsáveis no desenvolvimento da cooperação, comunicação, afirmação e resolução de conflitos (PRUTZMAN, 1981; JOHNSON; JOHNSON, 2014).

A partir dessa experiência, diversos programas educacionais foram desenvolvidos, incitando a criação de importantes centros de treinamento e pesquisa, com o objetivo de expandir essa prática. Em 1984 foi criada a *National Association for Mediation in Education* nos EUA, enquanto na Europa, os centros surgiram a partir de 1990 com a formação do *European Network for Conflict Resolution in Education* (LIM; DEUTSCH, 1996; COHEN, 2005).

Os programas de RC nos EUA alavancaram de 50, no ano de 1984, para mais de 6.000 em 1995 (GARNER, 2008). Estima-se que no início do século XXI eram desenvolvidos programas educacionais de RC em pelo menos um quinto das escolas públicas americanas e que atualmente a maioria das escolas tem programas implantados (JONES, 2004; GARNER, 2008).

Atualmente diversos países tais como os EUA, Canadá, Inglaterra, Austrália inseriram esses programas em suas políticas educacionais (AUSTRÁLIA, 2018; CANADÁ, 2018; NYC, 2018). Aqueles que são desenvolvidos no ambiente escolar possuem diferentes nomes, como destaca Garner (2008, p. 1): “*Conflict Resolution Education, Peace Education, Peacemaking, Violence Prevention, or Violence Reduction*”.

Para Crawford e Bodine (1996), os modelos de programas de resolução de conflitos contém dois elementos básicos: (I) os princípios da resolução de conflitos – separar as pessoas

dos problemas; foco no interesse e não na posição; criação de opções para ganho mútuo e; usar critérios objetivos como base para a tomada de decisões e; (II) os processos de solução de problemas – negociação, mediação ou tomada de decisão consensual. Esses dois componentes são os que baseiam os quatro tipos de abordagens desenvolvidas na RC no contexto escolar:

(I) *Process Curriculum*: um determinado tempo é destinado a ensinar RC (disciplina separada, currículo distinto, plano de aula diário);

(II) *Mediation Program*: determinados alunos e adultos são treinados com os princípios da RC e do processo de mediação para serem os terceiros imparciais que auxiliam aqueles envolvidos em conflitos;

(III) *Peaceable Classroom*: a RC é inserida no currículo e no gerenciamento da sala de aula. Essa abordagem sustenta a próxima;

(IV) *Peaceable School*: todos os membros da comunidade escolar recebem treinamento em RC.

A percepção de Cohen (2005, p. 39) sobre os modelos de RC nas escolas é idealizada pela inclusão de mudanças a serem provocadas na: capacitação dos professores, alterações no currículo, administração escolar e inclusão de programas como a mediação entre pares. Justamente por considerar a escola uma instituição complexa e que o sucesso desses programas depende da valorização, engajamento e apreciação das opiniões tanto dos alunos quanto dos professores, é que todas essas alterações devam ocorrer de quatro maneiras:

(I) *Curricular*: integrar a RC como um projeto pedagógico da escola. Pode ser realizada através de diversas formas: ensinar as habilidades em disciplinas específicas de RC, incluir no currículo das disciplinas da matriz curricular;

(II) *Staff Education*: ensinar a RC para os professores para que ensinem os alunos, usar diferentes técnicas de aprendizagem para aprimorar o gerenciamento de sala de aula;

(III) *Administrative*: incentivar a participação coletiva na tomada de decisões;

(IV) *Programmatic*: trazer as habilidades de RC para o cenário educacional. Os estudantes são treinados para praticar as habilidades de RC com seus próprios pares, praticando com conflitos reais.

Numa abordagem sistêmica, para Coleman e Fisher-Yoshida (2004), é percebida a influência que incidem dos e sobre os indivíduos, uma vez que tanto afetam e como são afetados pelos grupos que fazem parte. Por sua vez, esses grupos compõem as organizações, que também são influenciadas pelos grupos e vice e versa. Essa dinâmica impacta a relação que existe entre as organizações e suas comunidades. Isso implica que existem muitas variáveis que podem influenciar ou neutralizar as ações de um programa escolar de RC.

Os modelos de RC têm a proposta de introduzir cooperação, conceitos de RC, habilidades e processos em quatro níveis do sistema escolar, que foi idealizado por Raider (1995 apud COLEMAN, FISHER-YOSHIDA, 2004) e incrementado com mais um nível por Coleman e Fisher-Yoshida (2004). As distintas intervenções propostas em cada nível desenvolvem um sistema amplo, capaz de colaborar na sustentabilidade da mudança do sistema escolar, conforme descrito abaixo:

(I) Nível 1: Sistema de disciplina do aluno (programas de mediação entre pares) – quando as partes de um conflito não conseguem resolvê-lo de forma construtiva, um terceiro neutro é indicado como mediador. Normalmente alguns alunos e professores são selecionados e treinados para atuarem como mediadores;

(II) Nível 2: Currículo (treinamento em resolução de conflitos) – os conceitos e habilidades da RC são difundidas através da criação de um currículo, que pode ser ensinado por uma disciplina à parte ou ser integrada a outras já existentes.;

(III) Nível 3: Pedagogia – é proposto que as habilidades de RC sejam ensinadas e praticadas regularmente através de duas estratégias de ensino, a *cooperative learning and constructive controversy*;

(IV) Nível 4: Cultura escolar – para garantir que o sistema escolar seja beneficiado pelos programas de mediação entre pares e do currículo de RC, todos os adultos da escola também precisam receber treinamento adequado em negociação colaborativa e reestruturar o sistema de gerenciamento de conflitos escolar dos adultos;

(V) Nível 5: Comunidade ampliada - inserir o treinamento e o processo para outros membros da comunidade, além dos que já fazem parte da escola.

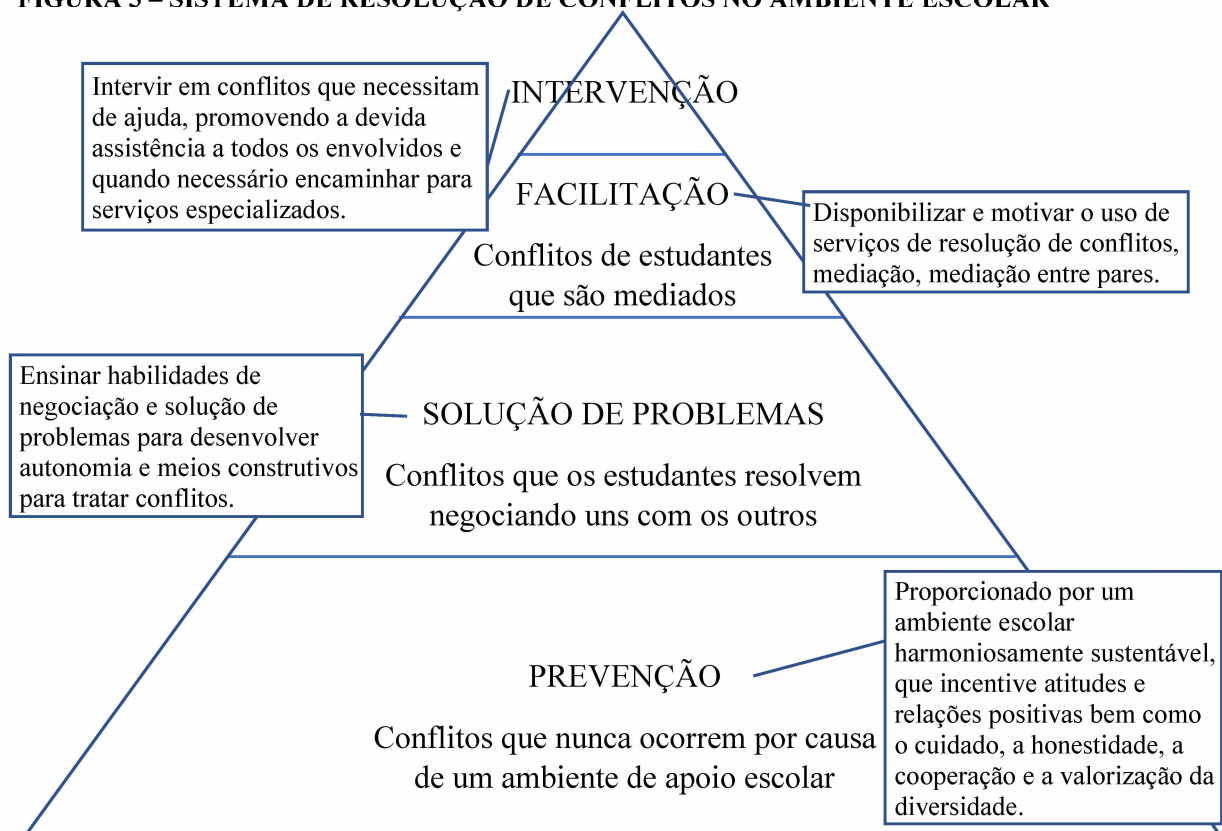
Para os autores (COHEN, 2005; CRAWFORD; BODINE, 1996; DEUTSCH, 2000; COLEMAN; FISHER-YASHIDA 2004; ADI; MCMILLAN; KILORAN; STEWART-BROWN, 2007) a eficácia dos programas de RC é aumentada quando utilizado um sistema que contemple todos os níveis de abordagem. Cohen (2005), sugere que um sistema ideal de RC na escola deve ser compreendido e integrado por etapas, em formato de pirâmide, conforme apresentado na figura 3.

Para Cohen (2005), a base deve ser formada por ações que criem um ambiente onde os conflitos não ocorram, promovendo uma estrutura escolar democrática. Na etapa seguinte é dado enfoque a dinâmicas que estimulem a negociação e o controle emocional para ensinar aos alunos a resolverem seus conflitos interpessoais. No terceiro nível, quando os alunos não conseguem resolver por conta própria seus conflitos, têm acesso ao processo de mediação. E

por último, após ter passado por todas as etapas anteriores, é utilizada a intervenção de um adulto.

Tendo como referência os modelos citados anteriormente, os programas existentes em RC no contexto escolar serão classificados a seguir conforme suas abordagens: promover processos de intervenção, utilizar a mediação, desenvolver um currículo e oferecer ações para aprimorar o ambiente escolar. Lim e Deutsch (1996) mencionam que alguns dos programas escolares ao redor do mundo podem ser tomados como modelos para aqueles que se preocupam em utilizar a RC para criar um ambiente pacífico.

FIGURA 3 – SISTEMA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR



Fonte: Adaptado de Cohen (2005).

De acordo com Cohen (2005), as ações de um sistema escolar de resolução de conflitos devem se concentrar em procedimentos preventivos, uma vez que esses estimulam um ambiente seguro e de bem-estar, prevendo o surgimento de conflitos. Numa segunda etapa, devem ser utilizadas estratégias que estimulem a utilização dos princípios da resolução de conflitos para solucionar os problemas que surgirem. Se mesmo com o desenvolvimento dessas habilidades surgirem novos conflitos, a etapa seguinte provê procedimentos de facilitação na comunicação e resolução daqueles conflitos que não foram solucionados anteriormente. Somente se os conflitos não tiverem sido solucionados nas etapas anteriores passa-se a utilizar recursos

interventivos. Nesse ponto, os procedimentos adotados nesse sistema devem ser revistos para que não seja necessário a chegar nessa última etapa.

Na literatura é possível encontrar diversos programas educacionais que adotam uma abordagem para instaurar um mecanismo preventivo no tratamento de conflitos. Na pesquisa realizada foi identificado nove programas que possuem evidência de efetividade em relação aos resultados de suas práticas, que serão descritos no tópico que se segue.

2.6 PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Um dos grandes propósitos da educação é o de mostrar a vida que existe para além das limitações individuais. É justamente essa percepção que suporta as práticas restaurativas, pois buscam trazer esclarecimento daquilo que não é possível compreender pelos métodos tradicionais utilizados pela maioria das escolas. A amplitude e a diversidade de processos que podem ser utilizados para a resolução de conflitos, nesse contexto, buscam, não só restaurar as relações, mas têm uma proposta maior de estabelecer uma cultura pacífica de gerenciamento de conflitos.

A atual complexidade da educação desenvolvida no ambiente escolar exige esforços e organização cada vez maiores do trabalho educacional. Por considerar os anseios da comunidade na realização dessa tarefa, com o intuito de trazer significado e relevância, não é suficiente ao “estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania” (LÜCK, 2000, p. 12).

Justamente por considerar um desenvolvimento integral dos alunos Inger (1991) aponta a resolução de conflitos, no contexto escolar, como uma abordagem construtiva para conflitos interpessoais e intergrupais. Ela fornece subsídios para que as pessoas com posições opostas trabalhem juntas para chegar a soluções mutuamente aceitáveis. No presente, o termo aprendizagem socioemocional se refere ao corpo desse conhecimento e as práticas realizadas dessa abordagem.

Existem inúmeras experiências ao redor do mundo em relação à utilização de projetos e programas educacionais de RC. Porém, quando se busca referências consistentes sobre a efetividade desses programas é necessário que sejam evidenciados através de estudos científicos. Nesse intuito, foi realizada uma busca em quatro fontes com enfoques distintos

sobre programas de resolução de conflitos no contexto escolar. Dessa forma, foram selecionados nove programas que são descritos no quadro 2.

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Al's Pals: Kids Making Healthy Choices	
Autor	Susan R. Geller
Sítio	http://wingspanworks.com/als-pals/
Etapa de ensino	Creche, jardim de infância e três primeiros anos do ensino fundamental
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o fator de proteção social e competência emocional em crianças pequenas; - Diminuir o fator de risco de agressividade precoce ou persistente e comportamento antissocial.
Descrição	<p>O currículo do <i>Al's Pals</i> é desenvolvido durante um período de 23 semanas. O professor treinado na metodologia conduz aulas de 15 a 20 minutos de duração, duas vezes por semana, em sequência. Projetado especificamente para os primeiros anos da infância, as lições usam jogos criativos guiados, brainstorming, teatro de marionetes, música original, dramatizações e movimentos para encantar as mentes jovens e envolvê-las no desenvolvimento da competência socioemocional.</p> <p>Um fantoche de mão original chamado “Al” serve como um modelo positivo. Juntamente com seus amigos, “Ty” e “Keisha”, o “Al” envolve crianças em atividades adequadas ao desenvolvimento que constroem habilidades sociais positivas e tomadas de decisão saudáveis. <i>Al's Pals</i> aplica pesquisas de resiliência para praticar, preparando as crianças para enfrentar os altos e baixos da vida. Cada lição tem objetivos específicos de aprendizagem baseados em resiliência e inclui narrativas, roteiros de fantoches, músicas e atividades que usam experiências da primeira infância da vida real.</p> <p>Entre as lições, os educadores usam as abordagens de ensino aprendidas no treinamento <i>Al's Pals</i> para ajudar as crianças a praticar e generalizar habilidades nas interações diárias em sala de aula. A sala de aula do <i>Al's Pals</i> - com cartazes, fotografias, música, “<i>Al's Place</i>” e outros lembretes de comportamento social positivo - torna-se um ambiente de cooperação, respeito, responsabilidade e tomada de decisão saudável.</p>
Good Behavior Game	
Autor	Sheppard G. Kellam
Sítio	http://goodbehaviorgame.air.org/index.html
Etapa de ensino	O programa é universal e pode ser aplicado às crianças do ensino fundamental, embora os resultados mais significativos tenham sido encontrados para crianças que demonstram comportamento precoce de alto risco.
Objetivos	O <i>Good Behavior Game</i> (GBG) é projetado para melhorar o comportamento agressivo / disruptivo em sala de aula e prevenir a criminalidade posterior. O GBG tenta reduzir o comportamento de externalização de uma criança e

	<p>promover o comportamento pró-social, incentivando interações positivas com os pares. O GBG melhora a capacidade dos professores de definir tarefas, definir regras e disciplinar os alunos. Ele é implementado quando as crianças estão em séries iniciais do ensino fundamental para fornecer-lhes as habilidades necessárias para responder a experiências de vida e influências sociais posteriores, possivelmente negativas.</p>
Descrição	<p>A GBG é uma estratégia de gerenciamento de sala de aula na qual os alunos são designados para trabalhar em equipes, e cada indivíduo é responsável pelo restante de sua equipe e pelo sucesso. Entende-se que toda a equipe será recompensada se estiver em conformidade com as regras da sala de aula.</p> <p>Antes do início do jogo, os professores especificam claramente esses comportamentos disruptivos (por exemplo, interrupções verbais e físicas, não conformidade) que, se exibidos, resultarão em uma equipe recebendo uma marca de seleção no quadro. Os membros da equipe são incentivados a apoiar os esforços uns dos outros no comportamento apropriado. No final do jogo, as equipes que não excederam o número máximo de pontos serão recompensadas, enquanto as equipes que excederem esse padrão não receberão recompensas.</p> <p>O GBG é implementado em três fases. Na fase de introdução, as crianças e os professores estão familiarizados com o GBG de forma intermitente e por curtos períodos de tempo. Na fase de expansão, a duração do GBG, as configurações nas quais o GBG é reproduzido e os comportamentos visados pelo GBG são expandidos. Na fase de generalização, a conformidade com as regras da sala de aula fora dos períodos de GBG é encorajada explicando às crianças que as regras da GBG são aplicáveis mesmo quando o jogo não é jogado. Eventualmente, o professor começa o jogo sem aviso prévio e em diferentes períodos durante o dia, então os alunos estão sempre monitorando seu comportamento e atendendo às expectativas.</p>

I Can Problem Solve (ICPS)	
Autor	Myrna Shure
Sítio	http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm#schools
Etapa de ensino	Pré-escola, jardim de infância e anos iniciais do ensino fundamental
Objetivos	<p><i>I Can Problem Solve (ICPS)</i> é um programa de prevenção baseado na escola que treina crianças na geração de uma variedade de soluções para problemas, considerando e entendendo as possíveis consequências dessas soluções e reconhecendo pensamentos, sentimentos e motivos que podem levar a situações problemáticas. O ICPS é projetado para crianças pequenas, geralmente com idades entre 4 e 12 anos, que são de nível socioeconômico baixo e médio, vivem em ambientes principalmente urbanos e rurais, de múltiplos grupos étnicos e podem estar em risco de disfunções comportamentais e desajuste interpessoal. O programa foi criado para estimular o pensamento crítico, o processamento cognitivo e a resolução de problemas em crianças pequenas, com base no princípio de ensinar "como pensar" em vez de "o que pensar".</p>
Descrição	Componentes do programa

	<p>O currículo das ICPS consiste em 3 manuais: Pré-escolar (59 aulas); Jardim de Infância / Primário (Jardim de Infância até a 2ª série, 83 aulas); e Graus Elementares Intermediários (Grau 3 a Grau 6, 77 lições). Essas aulas individuais de 20 a 40 minutos são integradas em todas as áreas de ensino. Cada lição tem um propósito declarado, material sugerido e os professores de script usam para orientar a classe. Idealmente, as aulas são ministradas entre três e cinco vezes por semana. As lições estimulam as crianças a serem criativas na busca de soluções e a desenvolver um hábito de solução de problemas e contemplar essas soluções e potenciais consequências. O programa inclui tanto aulas formais quanto sugestões específicas para incorporar os princípios das ICPS às atividades diárias em sala de aula. As lições iniciais se concentram em conceitos de palavras e habilidades de resolução de problemas para entender e reconhecer os sentimentos de outras pessoas. As lições que se seguem visam ajudar as crianças a identificar seus sentimentos e os sentimentos dos outros, com lições posteriores usando <i>role playing</i> e "dialogando" para melhorar suas habilidades de resolução de problemas. O professor pode seguir estritamente o plano de aula ou ser criativo com o conteúdo, desde que os conceitos da lição sejam ensinados. Esses conceitos também podem ser incorporados em disciplinas acadêmicas, como leitura e matemática. Várias técnicas e ferramentas, incluindo jogos, fantoches, dramatizações e histórias, são usadas nas aulas do curso. Além disso, professores e outros funcionários da escola aprendem a usar a abordagem de solução de problemas (chamada de "Diálogo ICPS") fora das lições formais. O diálogo orienta as crianças a usar suas habilidades de resolução de problemas recém-adquiridas quando os problemas ocorrem na vida real.</p> <p>Pessoa chave</p> <p>A intervenção da ICPS requer um professor qualificado e treinado para implementar o programa dentro de sua sala de aula. Também requer um guia de lições para liderar a sala de aula através do programa.</p>
--	---

Incredible Years	
Autor	Carolyn Webster-Stratto
Sítio	http://www.incredibleyears.com/
Etapa de ensino	Jardim de infância e anos iniciais do ensino fundamental
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Treinamento de habilidades para crianças e familiares; - Aprendizagem Social e Emocional; - Treinamento de professor.
Descrição	<p><i>The Incredible Years</i> é uma série de programas que aborda vários fatores de risco em ambientes conhecidos por estarem relacionados ao desenvolvimento de transtornos de conduta em crianças.</p> <p>É um programa abrangente para pais, professores e crianças com o objetivo de prevenir, reduzir e tratar problemas comportamentais e emocionais em crianças de dois a oito anos. O núcleo do programa é o componente de treinamento básico dos pais, que enfatiza as habilidades dos pais, como brincar com as crianças; ajudar as crianças a aprender; usando elogios eficazes, incentivos e definição de limites; e lidar com o mau comportamento. Outros</p>

componentes de treinamento avançado para pais incluem uma série que enfatiza as habilidades interpessoais dos pais, como comunicação eficaz, controle da raiva, resolução de problemas entre adultos e formas de dar e receber apoio, e uma série escolar que enfoca abordagens parentais projetadas para promover habilidades acadêmicas das crianças.

Para facilitar a generalização de casa para o ambiente escolar, uma série de treinamento para professores fornece habilidades eficazes de gerenciamento de sala de aula. Possui um programa de tratamento específico para pequenos grupos de crianças que apresentam problemas de conduta. Este currículo enfatiza a alfabetização emocional, a empatia e a tomada de perspectiva, o desenvolvimento da amizade, o controle da raiva, a resolução de problemas interpessoais, a obediência às regras da escola e o sucesso escolar.

Incredible Years – Child Treatment. O componente de treinamento para crianças de três a oito anos é composto de sessões semanais de duas horas durante 18-19 semanas, durante as quais dois terapeutas trabalham com seis a sete crianças e enfocam habilidades sociais, resolução de conflitos, empatia, resolução de problemas e cooperação. Professores e pais recebem cartas semanais explicando os conceitos abordados e estratégias para reforçar as habilidades ensinadas. São atribuídas lições de casa para completar com seus pais e recebem tabelas de comportamento semanais que pais e professores completam.

Incredible Years – Parent. Existem três programas de treinamento básicos para pais, que visam os principais estágios de desenvolvimento. A duração do programa varia, mas geralmente dura entre três e cinco meses: Programa Bebê e Criança (0-2 ½ anos; 9-13 sessões), Programa Pré-escolar (3-5 anos; 18-20 sessões) e Programa de Idade Escolar (6- 12 anos; 12-16 + sessões). Esses programas para familiares enfatizam as habilidades parentais apropriadas para o desenvolvimento, conhecidas por promover a competência social das crianças, a regulação emocional e as habilidades acadêmicas e para reduzir os problemas de comportamento. O programa básico para pais é o núcleo dos programas parentais e deve ser implementado. Este componente de treinamento básico dos pais enfatiza as habilidades parentais, tais como brincadeiras dirigidas para crianças; métodos acadêmicos, de persistência, sociais e emocionais; usando elogios e incentivos eficazes; configura rotinas e regras previsíveis e estabelece limites efetivos; lida com o mau comportamento com disciplina proativa e ensina as crianças a resolver problemas.

Incredible Years – Teacher classroom management. A série de treinamento de professores é um programa baseado em grupo para professores, conselheiros escolares e psicólogos. Os participantes recebem 6 dias (42 horas) de treinamento distribuídos ao longo do ano acadêmico. O treinamento visa o uso de estratégias eficazes de gerenciamento de sala de aula pelos professores como: uso de atenção diferenciada, persistência acadêmica, coaching social e emocional, elogios e incentivo, incentivos para aumentar comportamentos positivos direcionados, ensino proativo e estratégias disciplinares positivas para gerenciar comportamentos inadequados em sala de aula e habilidades positivas de construção de relacionamento. Além disso, os professores aprendem a ensinar empatia às crianças, habilidades sociais, autorregulação emocional e resolução de problemas em sala de aula. O programa inclui estratégias para

	<p>ajudar os professores a manterem a calma quando lidam com alunos difíceis, formas de construir uma rede de apoio com outros professores e abordagens para fortalecer o processo colaborativo dos professores e a comunicação positiva com os pais (por exemplo, a importância de ligações positivas, reuniões regulares com os pais, visitas domiciliares e conferências de pais bem-sucedidas).</p> <p>Para as crianças indicadas (ou seja, crianças com distúrbios de conduta), professores, pais e facilitadores de grupo desenvolverão conjuntamente "planos de transição" que detalham as estratégias de sala de aula que são bem-sucedidas com essa criança; e maneiras pelas quais os pais gostariam de ser contatados pelos professores. Esta informação é passada para os professores do ano seguinte. Além disso, os professores aprendem como evitar a rejeição e o <i>bullying</i> entre colegas, ajudando a criança agressiva a aprender estratégias apropriadas de solução de problemas e ajudando seus pares a reagir apropriadamente à agressão. A agressão física em ambientes não estruturados (por exemplo, playground) é voltada para programas de monitoramento, ensino e incentivo.</p>
--	--

Positive Action	
Autor	Carol Gerber Allred
Sítio	https://www.positiveaction.net/
Etapa de ensino	Todas
Objetivos	O programa Ação Positiva (PA) foi desenvolvido para melhorar os acadêmicos, o comportamento e o caráter dos jovens. O PA usa uma abordagem centrada no público e baseada no currículo para aumentar os comportamentos positivos e diminuir os negativos.
Descrição	<p>PA é fundamentada em uma ampla teoria do autoconceito. Ele se baseia na motivação intrínseca para desenvolver e manter padrões comportamentais positivos e ensina habilidades voltadas para o aprendizado e a motivação para alcançar o sucesso e a felicidade para todos. A premissa - de que você se sente bem quando faz ações positivas e sempre tem um jeito positivo de fazer tudo - é representada pelo círculo de "pensamentos, ações e sentimentos" que se auto reforça: pensamentos positivos levam a ações positivas, ações positivas levar a sentimentos positivos sobre si mesmo, e sentimentos positivos levam a pensamentos mais positivos.</p> <p>População Alvo e Ambientes</p> <p>A PA foi implementada em contextos alternativos e tradicionais nacionais e internacionais. Ele foi entregue a indivíduos de várias idades, gêneros, etnias e raças, culturas e níveis socioeconômicos em áreas rurais, suburbanas e urbanas. O programa foi usado em ambientes escolares, programas pré e pós-escolares, agências de serviços sociais, centros de detenção, educação em casa, programas para jovens, agências de justiça familiar e juvenil, instituições correcionais, instituições de liberdade condicional e saúde mental, organizações religiosas, empreendimentos habitacionais públicos e outros programas específicos para pessoas de alto risco, em risco, com necessidades especiais e indivíduos,</p>

	<p>famílias, escolas e comunidades em situação de risco, incluindo grupos familiares ordenados pelos tribunais.</p> <p>Componentes do programa</p> <p>O programa aborda diversos problemas, como o uso de substâncias, comportamento relacionado à violência, comportamento disruptivo e intimidação, bem como aprendizado socioemocional, desenvolvimento positivo de jovens, caráter e acadêmicos.</p> <p>O portfólio de programas de PA apresenta kits interativos prontos para uso que contêm 15 a 20 minutos de lições com script para escolas, famílias e comunidades. O conteúdo concentra-se em três elementos principais:</p> <p>A filosofia do programa</p> <p>O círculo pensamentos-ações-sentimentos</p> <p>Seis unidades de conteúdo no autoconceito; ações positivas para corpo e mente; ações positivas sociais e emocionais para administrar-se com responsabilidade; ações positivas sociais e emocionais para se dar bem com os outros; ações positivas sociais e emocionais por serem honestas; e ações positivas sociais e emocionais para autoaperfeiçoamento.</p> <p>Essas lições unitárias abrangem diversos tópicos, como nutrição, resolução de problemas, tomada de decisões, habilidades de estudo, autocontrole, gerenciamento de recursos pessoais, habilidades sociais, auto honestidade e definição e alcance de metas.</p>
--	--

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	
Autor	Mark T. Greenberg, Carol A. Kusché
Sítio	https://pathsprogram.com/
Etapa de ensino	Pré-escola, jardim de infância e anos iniciais do ensino fundamental
Objetivos	O currículo <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®)</i> é um programa que promove competências emocionais e sociais e reduz os problemas de comportamento e agressividade em crianças em idade escolar, ao mesmo tempo em que aprimora o processo educacional em sala de aula.
Descrição	<p>Teoria do Programa</p> <p>O currículo PATHS® é baseado no modelo de desenvolvimento ABCD (Afetivo-Comportamental-Cognitivo-Dinâmico), que coloca importância primordial na integração do desenvolvimento do afeto, comportamento e compreensão cognitiva, na medida em que se relacionam com a competência social e emocional. Uma premissa básica é que o enfrentamento de uma criança, como refletido em seu comportamento e regulação interna, é uma função da consciência emocional, do controle afetivo-cognitivo, das habilidades comportamentais, da compreensão socio cognitiva e da interação com o ambiente.</p> <p>Pessoa chave</p> <p>O currículo do PATHS® foi projetado para ser usado por educadores e conselheiros em um modelo de prevenção universal com vários anos, que se</p>

	<p>concentra principalmente em ambientes escolares e de sala de aula, mas também inclui informações e atividades para uso com os pais. Idealmente, o programa será iniciado no início da escola e continuará até a sexta série. Os professores recebem treinamento em um workshop de 2 a 3 dias e em reuniões quinzenais com o consultor de currículo.</p> <p>Componentes do programa</p> <p>O currículo PATHS® contém lições abrangentes (36 a 52, dependendo da série) que visam proporcionar às crianças conhecimentos e habilidades em três grandes domínios conceituais: 1) Autocontrole, 2) Sentimentos e Relacionamentos, e 3) Resolução de Problemas Sociais.</p> <p>Para melhorar o autocontrole, as crianças pequenas aprendem a “Técnica da Tartaruga”, onde aprendem a parar e pensar antes de reagir a uma situação. As crianças mais velhas usam um cartaz de sinais de controle. Alfabetização emocional inclui ensinar as crianças a identificar e rotular sentimentos, expressar sentimentos, avaliar a intensidade dos sentimentos, gerenciar sentimentos e entender a diferença entre sentimentos e comportamentos. As crianças mais jovens usam cartões Face Feeling ao longo do dia, enquanto as crianças mais velhas utilizam essas ferramentas de aprendizagem como um dicionário de sentimentos ou um dicionário de frases. A solução de problemas sociais inclui lições adequadas à idade, bem como Grupos de solução de problemas para resolver problemas reais de sala de aula. Técnicas de generalização e sugestões são incluídas para uso durante todo o dia. Folhetos para os pais também são fornecidos.</p> <p>As unidades também contêm lições que promovem a autoconsciência, habilidades de comunicação verbal e não-verbal e uma atmosfera de sala de aula positiva. Uma versão revisada recentemente foi publicada em 2011 - 2012, que possui um currículo separado para cada nível de ensino desde o pré-escolar até o grau 6.</p>
--	---

Raising Healthy Children	
Autor	Richard F. Catalano
Etapa de ensino	Ensino fundamental e ensino médio
Sítio	http://www.sdr.org/rhcssummary.asp
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenção e tratamento de álcool e drogas; - Treinamento dos pais; - Escola - Estratégias Ambientais e Individuais; - Aprendizagem Social e Emocional.
Descrição	<p>É um programa multifacetado com componentes separados que visam professores em sala de aula, pais e alunos para promover oportunidades, habilidades e reconhecimento de maneiras apropriadas para o desenvolvimento, desde a 1ª à 12ª série. O objetivo é diminuir o impacto negativo do aluno na sala de aula, prestando serviços à família.</p> <p>O programa do professor inclui uma série de workshops para melhoria instrucional no gerenciamento de sala de aula. Os tópicos do workshop incluem gerenciamento proativo em sala de aula, métodos cooperativos de aprendizado,</p>

	<p>estratégias para melhorar a motivação do aluno, envolvimento e participação do aluno, estratégias de leitura e habilidades de resolução de problemas interpessoais. Além disso, após cada workshop, a equipe do projeto fornece treinamento em sala de aula para professores. Após o primeiro ano do projeto, os professores participam de sessões de reforço mensais para aprimorar ainda mais as estratégias de ensino do programa.</p> <p>O programa para pais é conduzido por coordenadores de escolas que são professores de sala de aula ou especialistas com experiência na prestação de serviços a pais e famílias. O treinamento e envolvimento dos pais incluem oficinas de grupos de cinco sessões, workshops de tópicos selecionados e sessões de resolução de problemas em casa. Os tópicos para treinamento dos pais incluem habilidades de gerenciamento familiar e "Como ajudar seu filho a ter sucesso na escola".</p> <p>A intervenção do aluno consiste em acampamentos de verão destinados a estudantes com problemas acadêmicos ou comportamentais recomendados por professores ou pais. Além disso, os serviços domiciliares são fornecidos para estudantes encaminhados com problemas comportamentais ou acadêmicos.</p>
--	--

Steps to Respect®	
Autor	Committee for Children
Sítio	https://www.cfchildren.org/
Etapa de ensino	Anos iniciais do ensino fundamental
Objetivos	<p><i>Steps to Respect®</i> é um programa abrangente de prevenção do bullying, baseado em pesquisa, desenvolvido para os graus 3 a 6 pelo <i>Committee for Children</i>, uma organização sem fins lucrativos dedicada a melhorar a vida das crianças por meio de programas eficazes de aprendizagem social e emocional. O programa foi concebido para diminuir os problemas de bullying escolar, 1) aumentando a conscientização e a capacidade de resposta da equipe, 2) promovendo crenças socialmente responsáveis e 3) ensinando habilidades socioemocionais para combater o bullying e promover relacionamentos saudáveis. O programa também visa promover habilidades (por exemplo, juntar grupos, resolver conflitos) associados à competência social geral. Em suma, o programa é projetado para promover um ambiente escolar seguro para combater os efeitos sociais prejudiciais do bullying.</p>
Descrição	<p>População Alvo / Elegibilidade ou Sites Alvo</p> <p>O programa destina-se a alunos do ensino fundamental do 3º ao 6º ano, seguindo a premissa de que os anos elementares superiores são um estágio de desenvolvimento particularmente importante para influenciar as habilidades, crenças e comportamento relacionados ao bullying.</p> <p>Componentes do programa</p> <p>Um dos principais objetivos do programa <i>Steps to Respect®</i> é neutralizar as opiniões negativas das crianças sobre sua capacidade de procurar ajuda para problemas de bullying. Este objetivo crítico é enfatizado em todo o programa usando três componentes:</p>

Guia de programa escolar. Este componente é projetado para mudar o ambiente da escola, intervindo em níveis além da criança individual. Administradores e funcionários da escola estabelecem políticas e procedimentos de bullying em toda a escola que são projetados para incentivar a disciplina que interrompe os problemas antes que eles aumentem. Isso permite que toda a escola se envolva no esforço para reduzir comportamentos de bullying.

Treinamento de equipe. Este componente fornece treinamento para adultos na escola para reconhecer o bullying e responder de forma eficaz aos relatos das crianças sobre o comportamento de bullying. Para familiarizar a equipe com todas as técnicas e metas, a equipe recebe uma visão geral dos objetivos do programa e dos principais recursos do conteúdo do programa. Professores, conselheiros e administradores recebem treinamento adicional sobre como orientar alunos envolvidos em episódios de bullying.

Currículo de sala de aula. Este componente é o aspecto central do programa e consiste em 11 lições baseadas em habilidades e literatura apresentadas durante 12 a 14 semanas. Existem três níveis de currículos baseados em notas; o nível 1 é ministrado na terceira ou quarta série, o nível 2 na quarta ou quintas séries e o nível 3 na quinta ou sexta série. Cada aula dura aproximadamente 50 minutos e aplica técnicas cognitivo-comportamentais para promover normas socialmente responsáveis e promover habilidades socioemocionais. Técnicas específicas são usadas para a) ajudar os alunos a identificar as várias formas de bullying, b) fornece uma lógica e diretrizes claras para ações socialmente responsáveis e respostas não agressivas ao bullying (que reduzem as chances de vitimização contínua), c) treinar estudantes em assertividade, empatia e habilidades de regulação de emoções, e d) permitir que os alunos pratiquem habilidades de amizade e resolução de conflitos. As aulas também incluem técnicas para ensinar as crianças quando e como denunciar o bullying a adultos.

Pessoal-chave

Este programa enfatiza a colaboração entre toda a comunidade escolar, incluindo professores, administradores e conselheiros.

Teoria do Programa

Passos para Respeito® adota uma abordagem socio ecológica para o bullying no ambiente escolar, concentrando-se no impacto em larga escala das interações sociais entre os alunos no ambiente escolar. Como muitas crianças se envolvem como observadoras do bullying de maneiras úteis e prejudiciais, o programa enfatiza que todos os membros de uma comunidade escolar devem assumir a responsabilidade pela redução do bullying. Nesse sentido, o programa visa reduzir as interações sociais de bullying e negativas, aumentando a competência social e melhorando as respostas dos professores ao bullying. Os componentes do programa destinam-se a promover interações positivas entre os alunos e a promover normas positivas, criando e reforçando políticas sobre o bullying e o comportamento respeitoso. Com base nessa abordagem, o programa destina-se a melhorar as relações sociais entre os alunos. Em teoria, relações sociais melhoradas reduzirão o bullying, permitindo assim que um ambiente escolar seguro floresça.

Too Good for Violence	
Autor	C. E. Mendez Foundation
Sítio	https://toogoodprograms.org/collections/too-good-for-violence
Etapa de ensino	Pré-escola, jardim de infância e ensino fundamental
Objetivos	<p><i>Too Good for Violence</i> (TGFV) é um programa de prevenção da violência na escola e de educação de personagens, projetado para melhorar o comportamento do aluno e minimizar a agressão. O TGFV é projetado para ajudar estudantes do jardim de infância até a 8ª série a aprender as habilidades necessárias para se relacionar pacificamente com os outros. Uma versão do ensino médio, chamada <i>Too Good for Drugs e Violence-High School</i>, está disponível e contém componentes de prevenção do abuso de substâncias.</p> <p>Tanto no conteúdo quanto nos métodos de ensino, o programa aborda as atitudes, crenças e comportamentos positivos dos alunos. Ele ensina habilidades sequencialmente e em cada nível de ensino fornece currículos adequados ao desenvolvimento projetados para abordar fatores de risco e proteção.</p>
Descrição	<p>Componentes do programa e pessoa chave</p> <p>O programa consiste em sete lições adequadas de 30 a 60 minutos para a idade, do jardim de infância até a quinta série, e nove aulas de 30 a 45 minutos, da sexta à oitava série. O programa é projetado para aulas a serem entregues uma vez por semana. No currículo do ensino médio, há catorze aulas de 60 minutos entregues durante 14 semanas consecutivas em uma série, que são complementadas por 12 aulas de reforço ou de infusão em outras séries. Revisar e praticar habilidades entre e seguintes lições é altamente recomendável.</p> <p>Os métodos de ensino interativos do programa incentivam os alunos a se relacionar com colegas pró-sociais e envolver os alunos usando jogos, <i>role playing</i>, atividades em pequenos grupos, aprendizado cooperativo e discussões em sala de aula. O currículo enfatiza o desenvolvimento de habilidades interpessoais para a resolução de conflitos e habilidades de resistência para evitar o uso de substâncias. TGFV ensina que cada aluno tem o que é preciso para resolver os conflitos pacificamente e oferece oportunidades para praticar habilidades de pacificação e contra o <i>bullying</i>. O programa inclui componentes para envolver as famílias e toda a escola. O componente da família inclui boletins informativos e uma tarefa de casa interativa.</p> <p>Professores treinados, conselheiros ou especialistas em prevenção entregam o programa em salas de aula com 20 a 35 alunos.</p> <p>Teoria do Programa</p> <p>Os componentes do programa foram desenvolvidos com base na teoria do aprendizado social, teoria do comportamento problemático e teoria do desenvolvimento social. A teoria do aprendizado social propõe que habilidades cognitivas e recursos podem ser direcionados para limitar agressividade e respostas agressivas, uma vez que violência e agressão são comportamentos socialmente aprendidos e propositais. O TGFV incorpora a teoria da aprendizagem social, abordando as influências sociais e apresentando o valor dos comportamentos pró-sociais, bem como modelando e recompensando as habilidades pró-sociais. A teoria do comportamento problemático postula que a</p>

	violência e outros comportamentos de alto risco criam uma síndrome de comportamentos intencionais e que os esforços para mudar o comportamento precisam se concentrar em múltiplos comportamentos (em vez de apenas um comportamento de alto risco), personalidade e ambiente mais amplos. A teoria do desenvolvimento social propõe que o vínculo pró-social, as normas pró-sociais e as habilidades sociais e emocionais promovem o desenvolvimento positivo. Oportunidades precisam ser oferecidas para os jovens desenvolverem essas habilidades e reforçá-las. O TGFV incorpora a teoria do desenvolvimento social através da construção de fatores de proteção, incluindo normas e vínculos.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de BEST (2018), BLUE (2018), CASEL (2013, 2015) e MPG (2018).

Os programas que fazem parte deste estudo foram tabulados, conforme o quadro 3, com a identificação das fontes que os consideram como efetivos ou promissores em relação aos seus resultados, baseados em evidências por estudos científicos. Também é assinalado os cenários em que são desenvolvidas as abordagens que os compõem.

QUADRO 3 – PROGRAMAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

PROGRAMAS	FONTE				CENÁRIO			
	BEST	BLUE	CASEL	MPG	Escola	Sala	Família	Comunidade
AI's Pals: Kids Making Healthy Choices	X		X	X		X		
Good Behavior Game	X	X		X		X	X	
I Can Problem Solve (ICPS)	X		X	X		X	X	
Incredible Years	X	X	X	X		X	X	
Positive Action		X	X	X	X	X	X	X
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)		X	X	X	X	X	X	
Raising Health Children		X	X	X	X	X	X	
Steps to Respect®		X	X	X	X	X	X	
Too Good for Violence	X		X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de BEST (2018), BLUE (2018), CASEL (2013, 2015) e MPG (2018).

Conforme apresentado no quadro 3, o único programa que consta nas quatro fontes referenciadas é o *Incredible Years*. Em relação ao cenário em que são desenvolvidos os programas, somente o *Positive Action* e o *Too Good for Violence* apresentam ações que envolvem todas essas estruturas e ambos são considerados como programas efetivos.

O item seguinte irá descrever as abordagens utilizadas pelos programas. Cada uma é identificada como aquelas que compõem as etapas descritas por Cohen (2005):

- abordagem que envolve toda a escola – prevenção;
- abordagem baseada no desenvolvimento de currículo – solução de problemas;
- abordagem de mediação entre pares – facilitação; e
- abordagem de intervenção – intervenção.

2.6.1 Abordagem que envolve toda a escola

Para O’Connell, Boat e Warner (2009), os programas de prevenção universal, aqueles que atuam ao nível de toda a escola, são oferecidos para a comunidade em geral para promover o crescimento social, emocional e acadêmico. Se concentram na escola e sua estrutura (características, regras), no gerenciamento da sala de aula e em currículos que ensinam aos alunos novas habilidades, atualmente chamadas de aprendizagem socioemocional. Ou seja, é um processo que transcende o ensino e aprendizagem ocorridos na sala de aula para permear todos os aspectos da vida escolar (BROOKS, 2014).

Esses programas visam engajar toda a comunidade escolar na elaboração de ambientes de aprendizagem cuidadosos, motivadores e equitativos. A equipe gestora têm um papel fundamental nessa abordagem no sentido de moldar boas práticas, treinar a equipe de forma proativa, estabelecer parceria com os pais, fortalecer as relações (aluno – aluno, adulto – aluno, adulto – adulto), utilizar disciplina positiva e investir tempo e recursos na sala de aula (CASEL, 2013, 2015).

De acordo com Brooks (2014), existem evidências consistentes de que a abordagem que envolve a escola inteira promove um impacto positivo sobre os resultados na educação e na saúde física e mental dos alunos. Essa abordagem transcende a aprendizagem e ensino ocorridos em sala de aula para permear os aspectos de vida: (I) cultura, ética e meio ambiente; (II) ensino e aprendizagem; e (III) parcerias com as famílias e a comunidade.

Os programas que visam envolver toda a comunidade escolar incluem práticas universais com o objetivo de reduzir os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção das crianças e jovens. Uma estrutura sistêmica preventiva, que apoia e sustenta tais mudanças, proporciona um ambiente favorável ao aprendizado acadêmico e social para todos os alunos. A liderança ativa e o envolvimento e participação da família são fatores que irão resultar num comportamento adequado que beneficie toda a comunidade escolar (NSW OMBUDSMAN, 2017).

As escolas que adotam uma abordagem integral estabelecem políticas de igualdade de oportunidades, ante assédio e bullying, bem-estar, saúde e segurança. O modelo adotado pela escola deve designar procedimentos efetivos para o gerenciamento de conflitos; relacionamentos de cooperação e colaboração entre os educadores, que devem receber treinamento; utilização de processos cooperativos em sala de aula; inclusão de habilidades de resolução de conflitos no currículo; criar parcerias com diversos segmentos da sociedade para a prevenção de conflitos.

2.6.2 Abordagem baseada no desenvolvimento de currículo

Muitos programas destinados a ensinar RC tem uma dedicação especial no aprimoramento dos seus currículos. Os programas que desenvolvem currículos, visam implantar em seu projeto pedagógico lições e atividades sob a ótica de temas como: compreensão de conflitos, comunicação, controle emocional, cooperação, afirmação, consciência de preconceito, diversidade cultural, resolução de conflitos e pacificação. Existem distintos programas com conteúdos variados em função da idade e da necessidade dos alunos.

Com a premissa de que os primeiros anos de vida são cruciais na formação de padrões de comportamento e atitudes, Lynch, Geller e Schmidt (2004) sugerem que o quanto antes as intervenções ocorrerem menor será a probabilidade de comportamentos agressivos, antissociais ou violentos acontecerem. Nessa linha, alguns programas escolares incorporam conceitos e habilidades de RC em seus currículos como alternativas efetivas de aprendizagem.

São incentivados atitudes, conhecimentos e habilidades que busquem uma solução eficaz e cooperativa de problemas e desestimulem atitudes e respostas habituais que dão origem a disputas perde-ganha. Pelo ângulo do sistema escolar, esses treinamentos estabelecem e reforçam um quadro básico de referência e linguagem para colaboração, e orientam os alunos para um processo e habilidades que são familiares, mas subutilizados (COLEMAN; FISHER-YASHIDA, 2004).

2.6.3 Abordagem de mediação entre pares

O processo denominado *peer mediation* ou mediação entre pares é considerado um elemento importante para criar um clima pacífico nas escolas. A mediação está avançando recentemente no Brasil, principalmente após a sua normatização pela Resolução nº 125/201, do Conselho Nacional de Justiça, o Novo Código de Processo Civil e da Lei de Mediação nº

13.140/2015. Esse processo é usado no judiciário, principalmente, nos casos de divórcio, mas têm ganhado espaço nas relações industriais e de negócios. A mediação entre pares é feita não por profissionais, mas por pessoas da própria classe.

Na mediação entre pares nas escolas, esclarecido por Pauw e Sonderen (2016), os alunos mediam nos conflitos uns dos outros. É um dos resultados mais claros do princípio de que as próprias crianças são responsáveis pelo que acontece na escola: neste caso, a solução de seus próprios conflitos e problemas. Para Goldberg, Sander, Rogers e Cole (2003) a mediação entre pares é vista como um programa capaz de beneficiar tanto os estudantes que recebem o treinamento, quanto as escolas e, por vezes, as famílias desses alunos.

O processo da mediação entre pares é um método de facilitação da negociação entre duas ou mais partes feito de forma voluntária. A mediação entre pares pode ser requisitada por alguém envolvido no conflito ou ser indicada por um adulto para buscar soluções que atendam às necessidades e interesses de ambos os envolvidos. Para Schrupf, Crawford e Bodine (1997) a *peer mediation* tem bons resultados para resolver os conflitos nas escolas na medida em que, quanto mais empoderados se tornarem para resolver pacificamente seus conflitos, mais responsáveis se tornarão.

Outra vantagem apontada por Cohen (2005) sobre a *peer mediation*, é o fato de que os estudantes compreendem melhor os seus pares. A diferença de compreensão entre as gerações dificulta a comunicação. Por outro lado, os estudantes se encontram nas mesmas circunstâncias (pressão, atitudes, linguagem, prioridades) e processo de amadurecimento. Isso naturalmente fornece vantagens a eles para que sejam bons mediadores.

Basicamente existem dois tipos de programas de mediação entre pares incluídos nos programas escolares. Conforme descrito por Bickmore (2002), a abordagem mais difundida sugere que um pequeno número de alunos é escolhido para receber treinamento e atuarem como mediadores entre seus pares. Em outra abordagem, menos praticada, toda a turma ou todos os alunos da escola são educados sobre como ser mediadores e se alternam nesse papel. Professores e outros funcionários da escola também recebem formação sobre o papel e o processo de mediação de pares.

2.6.4 Abordagem de intervenção

Algumas vezes os alunos podem apresentar comportamentos desafiadores. Quando passam a perturbar a sua própria capacidade e a dos outros de aprender na escola, é necessário que ocorra intervenções pontuais. Esses estudantes têm demandas que podem estar associadas

a uma série de fatores: alguma deficiência, questões relativas à saúde mental, exposição a abuso, negligência ou outro trauma, contextos pessoais ou familiares difíceis (NSW OMBUDSMAN, 2017).

A utilização de programas de intervenção personalizadas se justificam nos casos de alunos com necessidades especiais, no sentido de dar suporte a esses estudantes e suas famílias. Porém, alguns alunos não respondem de forma satisfatória às estratégias universais adotadas pelas escolas, devendo, nessas situações, terem um olhar mais atencioso para esses comportamentos ou melhorar suas estratégias de aprendizagem e de relacionamento. E se mesmo assim os resultados não forem satisfatórios, deve ser utilizada uma abordagem colaborativa envolvendo responsáveis, psicólogos, ou qualquer outro profissional. Um planejamento interventivo estratégico deve incluir ações e modificações na rotina e no ambiente escolar para que possam ajudar no desenvolvimento de um comportamento adequado (NSW OMBUDSMAN, 2017).

Todavia, existem programas interventivos que utilizam ações mais enérgicas, que conforme Ury, Brett e Goldberg (1993) se assemelham mais a uma disputa de força e poder. Essa forma de resolver disputas está relacionada com a habilidade de coerção, ou seja, forçar o outro a fazer algo de outra forma. Estão incluídos nessa abordagem as práticas restritivas ou intervenções, tanto de direito quanto de liberdade, com a alegação de proteger a própria pessoa ou os outros de algum dano.

Nessa visão, encontram-se medidas e programas que visam disciplinar as atitudes dos estudantes. Um exemplo dessa abordagem é o projeto recém lançado no Distrito Federal, Escola de Gestão Compartilhada (SEEDF, 2019), que tem como objetivo promover uma cultura de paz e o exercício pleno da cidadania através do policiamento e do enfrentamento da violência.

2.7 ELEMENTOS DE SUCESSO PARA IMPLANTAR A RC

A qualidade e o sucesso das atividades de prevenção baseadas numa abordagem escolar devem levar em consideração, conforme

O estudo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), que realizou uma análise comparativa de programas desenvolvidos em oito países (Suazilândia, Itália, Jamaica, República da Coreia, Líbano, Holanda, Suécia e Uruguai), aponta que enquanto alguns fatores contribuem para o sucesso dentro e fora das escolas outros são evidenciados como limitantes. O estudo sugere que os

fatores de sucesso comum em todos os países do estudo, que tiveram sua eficácia comprovada, podem ser replicados em outros países.

Esses países têm avançado em suas políticas educacionais, se comprometendo a prevenir e reagir quanto à violência escolar e ao *bullying*. Para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade é essencial uma estrutura legal e uma política de apoio para fornecer a base para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação desses programas. As políticas nacionais devem dar ênfase ao ambiente escolar e à sala de aula para torná-los em uma experiência positiva. De acordo com o estudo da UNESCO (2019), os elementos necessários para promover o sucesso na redução do *bullying* e da violência escolar são:

- (I) Liderança política íntegra, uma estrutura jurídica e política robusta e políticas consistentes sobre violência contra crianças, violência escolar, bullying e questões relacionadas;
- (II) Parceria entre o setor da educação e diversas instituições a nível nacional, incluindo ministérios, institutos de pesquisa e organizações da sociedade civil;
- (III) Empenho para promover um ambiente escolar seguro e positivo, utilizando a disciplina positiva;
- (IV) Utilizar programas e intervenções baseados em evidências;
- (V) Empenho com os direitos, empoderamento e participação das crianças;
- (VI) Abranger e incentivar a participação de todos os *stakeholders* da comunidade escolar
- (VII) Capacitação e apoio contínuo para educadores;
- (VIII) Sistema de acolhimento e encaminhamento para estudantes abalados pela violência escolar e bullying;
- (IX) Mecanismos eficazes de monitoramento e controle da violência escolar e bullying.

O'Connell, Boat e Warner (2009) também apontam algumas estratégias que colaboram na implementação de intervenções baseadas em evidências. Tidas como ações bem-sucedidas, as estratégias de educação pública podem desenvolver atitudes positivas através da informação e educação. A adoção e disseminação de fatores que promovam saúde física e mental, são princípios que contribuem para o desenvolvimento dos jovens e previnem desordens mentais, emocionais e comportamentais. Nesse entendimento, as escolas podem adotar ações preventivas para nutrir o comportamento pro-social, criar ambientes estimuladores de aceitação, encorajamento e pertencimento, ações para contribuir com resultados positivos na saúde.

Gottfredson e Gottfredson (2002), quatro aspectos: capacidade organizacional (infraestrutura, cultura, recursos humanos e financeiros, inovação); suporte organizacional (treinamento, supervisão, apoio); recursos para programas (manuais, padrões de implementação, mecanismos de controle de qualidade); integração em operações escolares normais, (iniciação local e planejamento local).

Sem desconsiderar as demandas de tempo dos educadores e as restrições financeiras das escolas públicas, Brown, Roderick Lantieri e Aber (2004) sugerem alguns passos que favorecem a implantação desses programas: monitoramento das salas de aula; avaliar a disponibilidade organizacional para implementar o programa; orientar e treinar a equipe gestora; desenvolver estratégias de implementação que atendam às necessidades dos professores; reformar os critérios de seleção e formação dos professores; evidenciar que esses programas incidem sobre o desempenho escolar; estabelecer a aprendizagem social e emocional como prioridade nacional.

É perceptível que os elementos necessários para implementar com sucesso programas de RC possuem tanta importância quanto a sua fundamentação teórica. Assim, é possível notar nesses estudos que a formulação de políticas educacionais deve estabelecer ações preventivas e reativas, devendo investir, principalmente, naquelas que irão favorecer a sustentabilidade de um clima organizacional pacífico e proativo.

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças nas políticas públicas podem contribuir para a promoção e prevenção da saúde física, mental e emocional, principalmente aquelas que utilizam métodos positivos de desenvolvimento de comportamento social desejável direcionadas às escolas. Diversos países implantaram em seu sistema de educação programas de resolução de conflitos como políticas públicas educacionais. Percebe-se que o caminho adotado para resolver o problema da violência escolar foi através de uma gestão positiva dos conflitos e pela cultura de paz e não pelo enfrentamento à violência.

Um programa de resolução de conflitos no contexto escolar pode ser compreendido como um conjunto de ações e procedimentos que aborda fatores de risco e proteção; que concebe um ambiente escolar positivo; que elabora meios de coleta de informações para avaliar as ações necessárias à implementação de um método eficaz; que utiliza um processo com diversos níveis ou etapas para implantar programas baseados em evidências e que atendam às

demandas da escola como um todo. Isso, compreende o planejamento de um sistema de resolução de conflitos.

Os estudos na área de educação para a resolução de conflitos apontam que esse é um caminho promissor para promover um ambiente saudável e de aprendizado para todos. Os praticantes e estudiosos ao redor do mundo concordam que os programas desenvolvidos nesse campo beneficiam não só aqueles que estão diretamente envolvidos nesse processo, mas a sociedade como um todo. Isso porque, a disseminação de uma resolução pacífica dos problemas que os jovens enfrentam, ou possam vir a enfrentar, cria uma cultura de propagação da paz.

É notório que, em todos os países que possuem uma estrutura robusta para o bem-estar físico e emocional dos estudantes e dos educadores, existe uma política nacional e regional para a prevenção da violência escolar. Nesses países, a RC é vista como essencial ao desenvolvimento das habilidades do indivíduo, ao invés de ser tratada pelos *policymakers*, como frequentemente ocorre, como um assunto extracurricular.

Longe de ser um problema enfrentado somente pelas instituições de ensino, estas devem buscar parcerias com outras instituições e segmentos da sociedade. Ao que parece, os programas que conseguem envolver grande parte da comunidade, obtêm melhores resultados.

Sendo a escola um ambiente de convivência e coexistência, sugere-se que ações que visem conceber um ambiente harmônico, devam ser incluídos de forma proativa. Assim, muitos dos conflitos que hoje permeiam o cotidiano escolar, deixariam de existir ao se estimular atitudes e valores pro-sociais. Tendo como base esses princípios, as vantagens produzidas por um bem-estar físico e emocional se transformariam em benefícios percebidos tanto na esfera social quanto no desempenho acadêmico, também apontado como uma das dificuldades a serem enfrentadas pela educação.

Com vistas a atingir melhores resultados acadêmicos e colaborar no desenvolvimento integral dos alunos, diversas técnicas e abordagens de ensino são utilizadas por professores e escolas. Entretanto, é necessário que o Estado incentive e promova, continuamente, a formação dos educadores, oferecendo recursos e suporte necessários para desempenharem suas atividades com excelência. É salutar que as pessoas que trabalham nos sistemas escolares tenham melhor preparação e treinamento para se sentirem encorajadas a atuarem de forma colaborativa, resolverem seus conflitos construtivamente e servirem como referência para os aprendizes.

Uma importante observação a ser considerada é que a maior parte dos treinamentos e intervenções sobre cooperação e resolução de conflitos nas escolas dos EUA é centrado nos alunos. Esse enfoque nega a realidade de que a maioria dos adultos que trabalham nos sistemas escolares tiveram pouca preparação, treinamento ou encorajamento para conduzir seu próprio

trabalho de forma colaborativa ou para administrar seus próprios conflitos de forma construtiva, quanto mais ensinar essas habilidades para os outros.

As abordagens universais solucionam essa falha, pois possuem uma perspectiva de incluir a aprendizagem sobre gerenciamento de conflitos para toda comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares, gestores e pais). Alguns programas incluem enfoques específicos para cada seguimento e etapa de ensino, proporcionando um aprendizado adequado dessas habilidades.

Em relação aos programas de mediação, incluindo o *peer mediation*, apesar dos seus inúmeros e consistentes benefícios, quando utilizados de forma exclusiva são insuficientes para promover uma mudança sustentável na educação e para o gerenciamento de conflitos dos alunos, necessária para conviverem num mundo pacífico.

Apesar da necessidade de produzir mais estudos que comprovem a eficácia dos programas escolares, apontado como um dos *gaps* de pesquisa nessa área, isso não invalida ou diminui as iniciativas realizadas por diversas instituições escolares. Porém, como muito dos programas escolares são inseridos em suas rotinas após o acontecimento de eventos que suscitam ações emergenciais, nas questões relacionadas a problemas disciplinares, violência e *bullying*, poucos são fundamentados em teorias ou evidências.

As abordagens interventivas, por se tratar de ações reativas do último nível de um sistema ideal de resolução de conflitos, devem ser utilizadas quando todos os recursos disponíveis em etapas anteriores tiverem sido colocados em prática e não tiverem surtido o efeito desejado. Ao pular essas etapas, cria-se uma estrutura invertida para a elaboração de programas que beneficiam toda a comunidade escolar, ou seja, emprega-se medidas para tratar os sintomas sem olhar para suas causas.

Há evidências de que as publicações mais atuais se concentram em pesquisas realizadas nos países africanos e do Oriente Médio, que recém implantaram políticas educacionais em RC ou que ainda estão colhendo os primeiros resultados desses programas. Ademais, a literatura tem mostrado que nos países em que essas políticas já se consolidaram, uma nova configuração para a RC tem sido sugerida. Tomando o mesmo caminho seguido para a inclusão da mediação no contexto escolar, outras práticas restaurativas, muito difundidas no meio judiciário, estão incrementando os meios que as escolas buscam solucionar os problemas enfrentados em relação à violência e indisciplina.

A produção nacional tem desenvolvido diversos estudos no campo do direito em relação às RAD's, porém, ainda é muito incipiente as pesquisas realizadas na área da educação, restringindo-se basicamente a um dos processos de RC, a mediação. Nota-se que a produção

internacional é extensa, haja em vista o amadurecimento e a consolidação das políticas públicas nessa área, já implantadas e consolidadas nos países pioneiros dessa prática.

Novos estudos devem considerar os projetos atualmente implementados em nosso país em decorrência da atual disseminação dessa prática em diversas escolas e sistemas de ensino. Uma avaliação com rigor científico baseada em evidências pode vir a projetar um modelo que sirva de referência para a instituição de uma política pública nacional para a prevenção e resolução de conflitos no contexto escolar.

2.9 REFERÊNCIAS

ADI, Yaser; MCMILLAN, Anita, Schrader; KILORAN, Amanda; STEWART-BROWN, Sarah. **Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools**. Coventry: University of Warwick, 2007. (Report 3: Universal Approaches with focus on prevention of violence and bullying). Disponível em: <https://www.nice.org.uk/guidance/ph12/evidence/universal-approaches-with-focus-on-prevention-of-violence-and-bullying-warwick-university-review-3-pdf-369937981>. Acesso em: 10 mar. 2019.

AUSTRÁLIA. Education Council. Education Services Australia. **Australian Student Wellbeing Framework**. Carlton South: Education Council, 2018. Disponível em: https://www.studentwellbeinghub.edu.au/docs/default-source/aswf_booklet-pdf.pdf?sfvrsn=0. Acesso em: 28 dez. 2018.

AZEVEDO, André Gomma de. Autocomposição e processos construtivos: uma breve análise de projetos-piloto de mediação forense e alguns de seus resultados. *In*: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília, DF: Grupos de Pesquisa, 2004. p. 137-160. v. 3.

AZEVEDO, André Gomma de (org.). AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Manual de Mediação Judicial**, 6. ed. Brasília, DF: CNJ, 2016.

BARRETT, Jerome T; BARRETT, Joseth P. **A History of Alternative Dispute Resolution: The Story of a Political, Cultural, and Social Movement**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

BERCOVITCH, Jacob; KREMENYUK, Victor; ZARTMAN, I. Willian. Introduction: The Nature of Conflict and Conflict Resolution. *In*: BERCOVITCH, Jacob; KREMENYUK, Victor; ZARTMAN, I. Willian. (ed.). **The SAGE Handbook of Conflict Resolution**. London: SAGE Publications, 2009.

BICKMORE, Kathy. Good Training is not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. **Journal of Social Alternatives**, Maroochydc, DC, v. 21, n. 1, p. 33-38, Jan. 2002. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32285/1/good%20training%20not%20enough.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BLUEPRINTS for Healthy Youth Development. Institute of Behavioral Science. **Blueprints Programs**. Boulder: University of Colorado, 2018. Disponível em: <https://www.blueprintsprograms.org/programs>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 121, p. 4-6, 29 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 51, p. 1-51, 7 mar. 2015.

BROOKS, Fiona. **The link between pupil health and wellbeing and attainment**: a briefing for head teachers, governors and staff in education settings. London: PHE, nov. 2014.

Disponível em:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/370686/HT_briefing_layoutvFINALvii.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BROWN, Joshua L.; RODERICK, Tom; LANTIERI, Linda; ABER, J. Lawrence. The Resolving Conflict Creatively Program: A School-Based Social and Emotional Learning Program. *In*: ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning**: what does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

BUSH, Robert A. Baruch; Folger, Joseph P. **The Promise of Mediation**: the transformative approach to conflict. ed. rev. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

CANADÁ. Public Health Agency. **Best and Promising Practices**. Ottawa: Canadian Best Practices Portal, 2018. Disponível em: <http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/interventions/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CASEL. **CASEL Guide**: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition. Chicago: CASEL, 2015.

CASEL. **CASEL Guide**: Effective Social and Emotional Learning Programs – Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL, 2013.

CLOUGH, Peter; NUTBROWN, Cathy. **A Student's Guide to Methodology**. 3rd. ed. London: Sage Publications, 2012.

COHEN, Richard. **Peer Mediation in Schools**: Students Resolving Conflict. Culver City: Good Year Books, 2005.

COLEMAN, Peter T.; FISHER-YOSHIDA, Beth. Conflict Resolution at Multiple Leves Across the Lifespan: The Work of the ICCCR. **Theory into Practice**, Columbus, v. 43, n. 1, p. 31-38, win. 2004. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/52645/pdf>. Acesso em: 8 de abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). Resolução n.º 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **Diário da Justiça [do] Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DF, n.º. 219, p. 1-14, 1º dez. 2010.

COSER, Lewis A. **The Functions of Social Conflict**. New York: The Free Press, 1956.

COSTA, Alexandre Araújo. Cartografia dos métodos de composição de conflitos. *In*: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília, DF: Grupos de Pesquisa, 2004. p. 161-201. v. 3.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J. **Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings**. Program Report. Washington, DC: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; Office of Elementary and Secondary Education, 1996.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J.; HOGLUND, Robert G. **The School for Quality Learning: Managing the School and Classroom the Deming Way**. Champaign, IL: Research Press, 1993.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEPARTMENT OF JUSTICE (Estados Unidos da América). Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. **Model Programs Guide**. Washington: OJJDP, 2019. Disponível em: <https://www.ojjdp.gov/mpg/Program>. Acesso em: 14 mar. 2019.

DEUTSCH, Morton. Cooperation, Competition, and Conflict. *In*: COLEMAN, Peter T.; DEUTSCH, Morton; MARCUS, Eric C. (ed.). **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice**. 3rd. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. cap. 1, p. 3-28.

DEUTSCH, Morton. Cooperation, Conflict Resolution, and School Violence: a Systems Approach. **Choices Briefs**, New York, n 5, 2000. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/i/a/document/9495_CooperationConflictResolution_andSchoolViolence_ASystemsApproach.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

DEUTSCH, Morton. Educating for a Peaceful World. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 48, n 5, p, 510-517, 1993. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1993-39203-001.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. atual. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

FALECK, Diego; TARTUCE, Fernanda. Introdução histórica e modelos de mediação. *In*: TOLEDO, Armando Sérgio Prado de; TOSTA, Jorge; ALVES, José Carlos Ferreira. (org.). **Estudos Avançados de Mediação e Arbitragem**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. cap. 10, p. 171-189.

FINK, Arlene. **Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper**. 4th. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2014.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON Bruce. **Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões**. Tradução: Ricardo Vasques Vieira. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Solomon Editores, 2014.

FLEETWOOD, Karen L. **The Conflict Management Styles and Strategies of Educational Managers**. 1987. Thesis (Master of Arts in Communication) – University of Delaware, Newark, 1987. Disponível em: http://www.academia.edu/6624168/THE_CONFLICT_MANAGEMENT_STYLES_AND_STRATEGIES_OF_EDUCATIONAL_MANAGERS. Acesso em: 11 fev. 2019

FOLLETT, Mary Parker. Constructive Conflict. *In*: GRAHAM, Pauline. (ed.). **Mary Parker Follet: Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s**. Washington, D.C.: Beard Books, 2003. cap. 2, p. 67-95. Disponível em: <http://mpfollett.ning.com/mpf/follett-writings>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FOLLETT, Mary Parker. **Creative Experience**. New York: Longmans, Green and Co., 1924. 303 p. Disponível em: <http://mpfollett.ning.com/mpf/follett-writings>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FURLONG, Gary T. **The Conflict Resolution Toolbox: models & maps for, analyzing, diagnosing, and resolving conflict**. Mississauga: John Wiley & Sons Canada, 2005.

GARNER, Nadine E. **Conflict Resolution Programs in the Schools**. Alexandria: American Counseling Association Professional Counseling Digest, 2008. <https://www.counseling.org/resources/library/aca%20digests/acapcd-19.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

GOLDBERG, Stephen B.; SANDER, Frank E. A.; ROGERS, Nancy H.; COLE, Sarah R. **Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, and Other Processes**. 4th ed. New York: Aspen Publishers, 2003.

GOTTFREDSON, Denise C.; GOTTFREDSON, Gary D. Quality of Achool-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. **Journal of Research in Crime and Delinquency**, Cincinnati, v. 39, n. 1, p. 3-35, Feb. 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002242780203900101>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GRUPO DE TRABALHO EM ARBITRAGEM. Glossário: Métodos de Resolução de Disputas - RDs. *In*: AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação**. Brasília, DF: Grupos de Pesquisa, 2004. cap. 5ª parte, p. 301-326. v. 3.

HAGGERTY, Kevin P.; FLEMING, Charles B.; CATALANO, Richard F.; HARACHI, Tracy W.; ABBOTT, Robert D. Raising Healthy Children: Examining the Impact of Promoting Healthy Driving Behavior within a Social Development Intervention. **Prevention**

Science, Charlottesville, v. 7, n. 3, p. 257-267, Sep. 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11121-006-0033-6>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HART, Chris. **Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination**. London: Sage Publications, 1998.

INGER, Morton. Conflict Resolution Programs in Schools. **ERIC/CE Digest**, New York, n. 74, p. 1-8, Jun. 1991. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338791.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 66, n. 4, p. 459-506, Winter 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249797942_Conflict_Resolution_and_Peer_Mediation_Programs_in_Elementary_and_Secondary_Schools_A_Review_of_the_Research. Acesso em: 20 out. 2018.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Conflict Resolution in Schools. *In*: COLEMAN Peter T.; DEUTSCH, Morton; MARCUS, Eric C. (ed.). **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program”. **Theory Into Practice**, Ohio, v. 43, n. 1, p. 68-79, Winter 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4301_9?needAccess=true. Acesso em: 22 out. 2018.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Reducing school violence through conflict resolution**. Alexandria: ASCD, 1995.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Teaching Students To Be Peacemakers: A Meta-Analysis. **Journal of Research in Education**, Minnesota, v. 12, n. 1, p. 25-39, Fall 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234664590_Teaching_Students_To_Be_Peacemakers_A_Meta-Analysis. Acesso em: 20 out. 2018.

JONES, Tricia S. Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. **Conflict Resolution Quarterly**, Malden, v. 22, n. 1-2, p. 233-267, Fall-Winter 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/crq.100>. Acesso em: 25 mai. 2017.

KRIESBREG, Louis. The Evolution of Conflict Resolution. *In*: BERCOVITCH, Jacob; KREMENYUK, Victor; ZARTMAN, I. Willian. (ed.). **The SAGE Handbook of Conflict Resolution**. London: SAGE Publications, 2009.

KUADA, John. **Research Methodology: A Project Guide for University Students**. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012.

LIM, Ying Ying; DEUTSCH, Morton. **Examples of school-based programs involving peaceful conflict resolution and mediation oriented to overcome community violence.** New York: Teachers College Press, 1996.

LYNCH, Kathleen Bodisch; GELLER, Susan Rose; SCHMIDT, Melinda G. Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. **The Journal of Primary Prevention.** Chapel Hill, v. 24, n. 3, Spr. 2004.

Disponível em:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3AJOPP.0000018052.12488.d1.pdf>

Acesso em: 10 abr. 2019.

LIPSKY, David B.; AVGAR, Ariel C. Toward a Strategic Theory of Workplace Conflict Management. **Ohio State Journal on Dispute Resolution.** Ithaca, v. 24, n. 1, p. 143-190, 2008. Disponível em:

<https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2295&context=articles>.

Acesso em: 8 mar. 2019.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

McGILLIS, Daniel. Neighborhood Justice Centers and the Mediation of Housing-Related Disputes. **Journal of Urban and Contemporary Law.** Washington, DC, v. 17, n. 1, p.245-269, 1979. Trabalho apresentado no 17 URBAN LAW ANNUAL SYMPOSIUM, 1979, [Washington, DC].

MENKEL-MEADOW, Carrie. Roots and Inspirations: A Brief History of the Foundations of Dispute Resolution. *In*: MOFFITT, Michael L.; BORDONE, Robert C. (ed.). **The Handbook of Dispute Resolution.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005. cap. 2, p. 13-31.

MENKEL-MEADOW, Carrie. The Historical Contingencies of Conflict Resolution.

International Journal of Conflict Management and Resolution. Ramat Gan, v. 1, n. 1, p. 32-55, 2013. Disponível em:

https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/ijconfer1&id=55&men_tab=srchresults. Acesso em: 12 fev. 2019.

MOFFITT, Michael L.; BORDONE, Robert C. Perspectives on Dispute Resolution: An Introduction. *In*: MOFFITT, Michael L.; BORDONE, Robert C. (ed.). **The Handbook of Dispute Resolution.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005. cap. 1, p. 1-12.

MOORE, Cristopher W. **The Mediation Process:** Pratical Strategies for Resolving Conflicts. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

NSW OMBUDSMAN. **NSW Ombudsman Inquiry into behavior management in schools:** A Special Report to Parliament under s 31 of the Ombudsman Act 1974. Sidney: NSW Ombudsman, 2017. Disponível em:

https://www.ombo.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0018/47241/NSW-Ombudsman-Inquiry-into-behaviour-management-in-schools.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

NYC. **Peer Mediation Student Guide.** Ed. rev. New York: Commission on Human Rights, 2016.

O'CONNELL, Mary Ellen; BOAT, Thomas; WARNER, Kenneth E. (ed.). **Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorder Among Young People: Progress and Possibilities**. Ed. rev. Washington: The National Academies Press, 2009.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução Joaquim Osório. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.

PAUW, Leo; SONDEREN, Jakob van. **The Peaceable School: General Introduction and Specimen lessons**. Tradução Ania Lentz. Rotterdam: CED-Groep, 2016.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivete Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora: UNESCO, 1975.

PRUTZMAN, Priscilla. Children's Creative Response to Conflict. **Peace & Change – A Journal of Peace Research**. Omaha: v. 7, n. 4, p. 77-79, 1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0130.1981.tb00454.x>. Acesso em: 27 mar. 2019.

RISKIN, Leonard L.; WESTBROOK, James E.; GUTHRIE, Chris; REUBEN, Richard C.; ROBBNOLT, Jennifer K.; WELSH, Nancy A. **Dispute Resolution and Lawyers**. 4th. ed. Saint Paul: West Publishing, 2009.

ROFFEY, Sue. Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? **Educational & Child Psychology**. Leicester: v. 29, n. 4, p. 8-17, 2012. Disponível em: <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ROLIM, Marcos. **A Formação de Jovens Violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANDY, Sandra V. The Development of Conflict Resolution Skills: Preschool to Adulthood. In: COLEMAN Peter T.; DEUTSCH, Morton; MARCUS, Eric C. (ed.). **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

SCHRUMPF, Fred; CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J. **Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools**. 2. ed. rev. Champaign: Research Press, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Portaria Conjunta N° 01, de 31 de janeiro de 2019. Implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 48, n. 23, p. 3-4, 1 de fev. 2019.

SHIRLEY, Melinda. Conflict resolution programs in australian schools: no longer if, but how... **Australia & New Zealand Journal of Law & Education**, Kelvin Grove, Austrália, v. 9, n. 2, p. 71-78, 2004. Disponível em: https://www.anzela.edu.au/assets/07_shirley.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

SPENCER, David. **Essencial Dispute Resolution**. Sydney: Cavendish Publishing, 2002.

TJOSVOLD, Dean. Defining conflict and making choices about its management: Lighting the dark side of organizational life. **International Journal of Conflict Management**. Hangzhou, v. 17, n. 2, p. 87-95, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235302898_Defining_Conflict_and_Making_Choices_About_Its_Management_Lighting_the_Dark_Side_of_Organizational_Life. Acesso em: 13 mar. 2019.

TZU, Sun. **A Arte da Guerra**. Tradução Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2006.

UNESCO. **Behind the numbers: Ending school violence and bullying**. Paris: UNESCO, 2019.

URY, William; BRETT, Jeanne; GOLDBERG, Stephen. **Getting Disputes Resolved: designing systems to cut the costs of conflict**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

VAGO. Victorian Auditor-General's Office. **The Effectiveness of Student Wellbeing Programs and Services**. Melbourne: Victorian Government Printer, 2010. Disponível em: <https://www.parliament.vic.gov.au/papers/govpub/VPARL2006-10No270.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VICTORIA. **Victorian Early Years Learning and Development Framework: for all children from birth to eight years**. Melbourne: Department of Education and Training, 2016.

WEBSTER-STRATTON, Carolyn; REID, M. Jamila; STOOLMILLER, Mike. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 49, n. 5, p. 471-488, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>. Acesso em: 9 de abr. 2019.

3 ESTUDO II: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UM SISTEMA EFICIENTE OU DEFICIENTE?

3.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é identificar a estrutura de gerenciamento de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e descrever suas vantagens e limitações. A investigação será realizada à luz dos procedimentos descritos pela teoria do Desenho de Sistemas de Disputas (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993). Surge então o seguinte questionamento: Como a SEEDF trata os conflitos com e entre servidores? Em relação aos usuários do sistema educacional, quais são os canais de resolução de conflitos? Existem ações institucionais definidas para prevenir a reincidência de disputas similares?

As questões conflituosas que permeiam toda a sociedade têm recebido, ultimamente, grande destaque pelos meios de comunicação. Mas, como destacado por Moore (2014), sendo o conflito natural nas relações entre as pessoas, também deveria ser natural, ou pelo menos preferível, uma busca pacífica para resolvê-los. Nesse ponto, Crawford, Bodine e Hoglund (1993) indicam que a escola merece um destaque especial, como sendo uma instituição com enorme potencial para desenvolver habilidades de gerenciamento de conflitos.

Sendo a escola um espaço onde as relações se estabelecem tanto em interação com o meio externo quanto interno, é frequente que ali se experimentem diversos desentendimentos. Assim, é inerente a essa instituição ser capaz de influenciar e transformar a percepção acerca do mundo e estabelecer relações saudáveis. Para Fleuri (2001), quando as pessoas, enquanto grupo, debatem e confrontam problemas comuns que ocorrem em seu cotidiano é estabelecido o processo de conscientização.

Esse processo é necessário para a tomada de decisões quando os indivíduos se deparam com situações em que têm necessidade de responder ou resolver suas discordâncias. Para Moore (2014), apesar das pessoas disporem de uma série de abordagens e procedimentos para solucionar seus problemas, a sua escolha é determinada em função da forma como serão tratados e resolvidos. Sendo a pacificação social uma das funções estatais, Cintra, Grinover e Dinamarco (2010) percebem que, o Estado tem fracassado nessa missão.

No sentido de ampliar a compreensão e as possibilidades para agir efetivamente no estabelecimento de ações para a propagação de uma cultura pacífica no tratamento dos conflitos, Constantino e Merchant (1996) ressaltam a importância de as organizações compreenderem o conflito como um processo. Ao considerá-lo de forma positiva e percebendo

que serve como um processo de aprendizagem, Deutsch (2014) também considera ser benéfico, para a sociedade, essa promoção cultural.

Sendo essas as propostas de incluir um processo de gerenciamento de conflitos no contexto educacional, o *Design* de Sistemas de Disputas (DSD) pode contribuir no planejamento desse processo. Moffitt (2008) considera que o DSD ganhará mais notoriedade se for utilizado como um conjunto de questões a serem exploradas ao invés de ser compreendido como um conjunto de princípios a serem promovidos.

É nesse entendimento que o sistema educacional precisa desenvolver estratégias para promover o bem-estar, a saúde mental e o comportamento pró-social, bem como desenvolver habilidades para a resolução pacífica de disputas. Lipsky e Avgar (2008) preconizam que sejam utilizados programas de gerenciamento de conflitos proativos, enquanto Schrupf, Crawford e Bodine (1997) acrescentam que esses devem possuir uma abordagem educacional a fim de incentivar uma cidadania responsável.

No sentido de desenhar um processo inovador, é necessário empreender estudos desse mecanismo de gerenciamento de conflitos, principalmente na área de educação, para que questionamentos o estimulem em um processo transformativo, portanto, de caráter educacional. Portanto, o planejamento desse sistema, segundo Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013), deve ser desenvolvido com a participação dos *stakeholders* em quatro etapas: iniciativa; diagnóstico da situação atual; criação de processos e sistemas; e implementação do *design*.

A iniciativa tomada pelo próprio pesquisador se deve ao fato de considerar a urgente necessidade de promover uma educação social, emocional e para o gerenciamento dos conflitos, uma vez que as tomadas de decisões administrativas têm se mostrado pouco efetivas, tanto para contribuir para a disseminação de uma cultura de paz quanto para melhorar o desempenho escolar. Neste estudo será realizado apenas a identificação da atual estrutura de resolução de conflitos da SEEDF baseado na abordagem do DSD.

3.2 METODOLOGIA

Seguindo a classificação de Creswell (2010), o presente estudo é qualitativo e quanto à estratégia de investigação adotada é o estudo de caso. Para Deslauriers e Kérisit (2012), o estudo de caso é um método utilizado para coleta de dados no meio natural, destacando seu uso nas ciências sociais por permitir compreender os fenômenos com uma análise precisa nas pesquisas descritivas e exploratórias.

De acordo com Groulx (2012, p. 96), a pesquisa qualitativa é capaz de contribuir à pesquisa social por renovar o olhar sobre os “problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão”. Tendo em vista que este estudo se debruça sobre explorar o processo de gestão de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), busca-se estabelecer uma relação entre a teoria do Desenho de Sistemas de Disputas (DSD) com a percepção e o modo como os problemas são enfrentados pelo Órgão.

Segundo os procedimentos propostos por Marconi e Lakatos (2017), para alcançar a proposta deste estudo – identificar a estrutura de resolução de conflitos existente na SEEDF, suas vantagens e limitações – a coleta de dados foi realizada pela pesquisa bibliográfica sobre o tema DSD; pesquisa documental e de campo para descrever o processo realizado na SEEDF. Quanto à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, face a face e gravadas.

O critério adotado para a escolha dos atores da pesquisa, indicado por Creswell (2010), se deu pela seleção intencional dos cargos ou funções que atuam diretamente com o tema do estudo. Nessa perspectiva, foram selecionados os setores e cargos da SEEDF que lidam especificamente com questões conflituosas. Em razão da estrutura orgânica e hierárquica da SEEDF e para trazer uma visão sistêmica do Órgão, foi realizada a seguinte divisão:

- Esfera central, composta pelas Sedes I, II e III que abarcam, entre outras unidades, a Corregedoria de Educação (CORRED), subordinada ao Gabinete, e a Gerência de Mediação de Conflitos (GMEC), contida na unidade orgânica da Subsecretaria de Gestão de Pessoas;
- Esfera regional, engloba as 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs);
- Esfera local, situando as unidades escolares (UE).

Além da SEEDF, foram selecionados a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC), componente do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) e o Grupo de Apoio à Segurança Escolar (GASE), vinculado à PROEDUC.

Coincidentemente ou não – uma vez que dois terços dos servidores do Governo do Distrito Federal e três quartos da SEEDF são representados por mulheres (SEPLAG, 2018a) – todas as pessoas entrevistadas e ocupantes dos cargos e funções são do sexo feminino, como pode ser observado no quadro 4.

As entrevistas seguiram um roteiro elaborado de acordo com o referencial teórico do DSD, proposto por Ury, Brett e Goldberg (1993) para identificar a percepção dos atores quanto às características, formas e mecanismos utilizados para gerenciar conflitos. Foi realizado uma

primeira entrevista como piloto para verificar a adequação do roteiro quanto à captação dos dados desejados, onde foi identificado uma necessidade de ajuste. Após a realização do segundo piloto, verificou-se que o roteiro estava adequado, validando a entrevista e sua aplicação às demais entrevistas.

QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

SERVIDORES ENTREVISTADOS			
LOCAL DE ATUAÇÃO	CARGO / FUNÇÃO	DATA	DURAÇÃO
PROEDUC / GASE	Promotora	24/09/2018	16:59 / 18:15
SEEDF / Corregedoria	Corregedora	27/09/2018	16:57 / 18:28
SEEDF / GMEC	Gerente	8/08/2018	14:26 / 16:27
SEEDF / CRE	Coordenadora	9/10/2018	16:53 / 17:25
SEEDF / UE	Diretora	5/10/2018	8:58 / 9:50
SEEDF / UE	Orientadora Educacional	21/11/2018	16:45 / 17:50

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme sugestão de Creswell (2010) no que se diz respeito a indagar aos entrevistados sobre que poderia contribuir para uma melhor compreensão do tema, foi citado por todos os entrevistados, a relevância do Orientador Educacional, que inicialmente não pertencia ao rol dos atores da pesquisa.

Previamente a cada entrevista, foi enviado a Carta de Apresentação do pesquisador e antes de iniciar cada entrevista foi entregue e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, explicando o objetivo da pesquisa. Foi informado sobre a confidencialidade da entrevista e que a sua gravação seria utilizada para facilitar a análise dos dados e que após a transcrição seriam apagadas.

O tratamento da informação utilizado para analisar, descrever e interpretar os dados do material empírico, de forma a responder o problema de pesquisa, foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Após a realização das entrevistas, foram transcritas integralmente com ajuda do *software* Voice Dictation. Posteriormente foi revista a transcrição para realizar as correções necessárias.

Os temas foram agrupados inicialmente em categorias definidas *a priori* e de acordo com as qualidades definidas por Bardin (1977) – exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade – as categorias foram reestabelecidas *a posteriori*. Os elementos do modelo teórico, as categorias e os códigos de análise podem ser observados no quadro 5.

QUADRO 5 – ELEMENTOS TEÓRICOS, CATEGORIAS E CÓDIGOS DE ANÁLISE

ELEMENTOS TEÓRICOS	CATEGORIAS	CÓDIGOS DE ANÁLISE
Identificação dos conflitos (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993; CONSTANTINO; MERCHANT, 1996; ROGERS; BORDONE; SANDER; McEWEN, 2013)	Apoio institucional para partes envolvidas	- Atenção voltada aos servidores - Atenção voltada aos usuários
	Procedimentos adotados para a resolução de conflitos	- Baseado em interesses - Uso rígido da norma
	Tipos de conflitos recorrentes	- Relações interpessoais - Conflitos de interesse
	Possíveis causas que geram os conflitos	- Disputas de poder - Busca pelos direitos - Compreensão dos interesses
Formas que os conflitos são resolvidos (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993; CONSTANTINO; MERCHANT, 1996; ROGERS; BORDONE; SANDER; McEWEN, 2013)	Estratégias adotadas	- Preventivas - Reativas de solução pacífica - Reativas de judicialização
	Custos relacionados ao conflito	- Tempo - Financeiro - Emocional
Possibilidades de ação institucional (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993; CONSTANTINO; MERCHANT, 1996; ROGERS; BORDONE; SANDER; McEWEN, 2013)	Procedimentos que facilitam respostas adequadas	- Motivação - Habilidades - Recursos
	Procedimentos que dificultam respostas adequadas	- Motivação - Habilidades - Recursos

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os autores Ury, Brett e Goldberg (1993), a identificação dos conflitos possibilitará que o sistema de gerenciamento de conflitos reconheça os tipos e a quantidade de disputas que deverá solucionar. Os códigos de análise e as categorias que compõem as formas que os conflitos são resolvidos serviram para mapear os procedimentos existentes. Enquanto as possibilidades de ação institucional serviram para identificar as potencialidades e as barreiras que deverão ser superadas.

3.3 DESENHO DE SISTEMA DE DISPUTAS

Atualmente, gerir os conflitos tem se tornado um grande desafio para as organizações e por isso torna-se necessário que cada uma desenvolva um sistema que atenda especificamente suas demandas (ROGERS; BORDONE; SANDER; McEWEN, 2013). Mais do que tentar resolver os conflitos, a ideia é buscar a pacificação das relações que ora se estabelecem. Nesse entendimento, ao invés de buscar soluções paliativas, formula-se ações efetivas para a disseminação de uma cultura de paz.

Portanto, o foco atual deve se concentrar em trazer respostas efetivas para o gerenciamento dos problemas. Para Dias e Lisboa (2017), uma solução, para empresas que buscam investir em procedimentos arrojados para a gestão de conflitos, pode ser dada pela proposta da concepção do Desenho de Sistema de Disputas (DSD), desenvolvida na Universidade de Harvard na década de 1980, que é o desenvolvimento de um sistema personalizado de resolução de controvérsias.

Seus idealizadores, Ury, Brett e Goldberg (1993, p. 171), apresentam a DSD como “*a practical method for achieving savings and gains*”. A economia se deve ao fato de reduzir custos organizacionais com perdas em produtividade e performance. Nas relações pessoais, evita a insatisfação e tensão. Quanto aos ganhos, esse sistema aproveita ao máximo as disputas, que resolvidas de forma eficiente permite que as pessoas e as organizações cresçam e se transformem. Essas resoluções desfazem as tensões e fortalecem as relações.

Portanto, a origem do DSD foi estimulada pelo campo contemporâneo da resolução de disputas. Como assinalado por Barret e Barret (2004), a história da resolução de disputas é bem diversificada, sendo utilizada por anciões de aldeias primitivas que promoviam a conciliação em suas comunidades, passando por líderes religiosos mediando conflitos familiares, árbitros resolvendo questões comerciais e procedimentos judiciais formais. Na linha do tempo, citada pelos autores, fica evidente que ao longo da evolução social a negociação, a mediação e a arbitragem foram utilizadas de diversas formas para a resolução consensual de conflitos. Essas práticas constituem a *Alternative Dispute Resolution* (ADR).

O DSD⁸ é um importante e distinto campo dentro da ADR, sendo evidenciado como a segunda geração de resolução de conflitos organizacionais, uma vez que avança em direção a uma nova geração de práticas. Mesmo a ADR sendo útil e efetiva, ela serve apenas como um processo a ser utilizado após o surgimento de uma disputa. A inovação trazida pelo DSD, deve-

⁸ Constantino (2009) se refere ao DSD como *Conflict Management Systems Design* (CMSD), enquanto Lynch (2003) faz o uso do termo *Integrated Conflict Management System* (ICMS).

se ao fato de ter introduzido métodos para prevenir conflitos desnecessários, sendo inserido no local do surgimento do conflito para gerenciá-lo com responsabilidade (LYNCH, 2003; CONSTANTINO, 2009).

Para Faleck (2009), o DSD é um processo tanto político quanto técnico. Político por envolver todas as partes interessadas e afetadas, uma vez que sua participação aprimora o processo de criação, dando espaço para a democratização das soluções. Isso aumenta a chance de sucesso e aprovação. Um bom sistema organizacional deve prover soluções a fim de minimizar a quantidade de disputas, gerenciar construtivamente as que surgem e formalizar procedimentos duradouros de resolução de disputas (DAVID, 1998).

De acordo com Ury, Brett e Goldberg (1993), a estrutura do DSD tem como objetivo a construção de um sistema de gerenciamento de conflitos, buscando adotar uma série de procedimentos desenvolvidos sob medida para lidar com um determinado conflito ou um conjunto desses. Essa personalização torna o sistema mais eficiente, pois oportuniza a participação dos *stakeholders* e a satisfação das necessidades específicas de cada caso.

Os processos de resolução de conflitos são divididos na forma como as disputas podem ser resolvidas, que são: em função dos interesses das partes; dos seus direitos; e dos seus poderes. No tocante da reconciliação dos interesses, inclui-se os valores econômicos, relacionais, políticos e sociais. Os conflitos geridos por essa abordagem produzem uma maior satisfação com os resultados, porém necessitam de um investimento significativo de tempo. Comumente são negociados pelas próprias partes envolvidas ou com a ajuda de um terceiro (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993).

Nas questões que são resolvidas com base na determinação de quem está certo, ou seja, baseada em direitos, utiliza a aplicação de regras pré-estabelecidas, por um terceiro imparcial, para determinar o que ou quem prevalece. Nesse caso, Smith e Martinez (2009), salientam que a limitação dos “remédios” utilizados pela justiça processual não conseguem abordar a amplitude de interesses que são imprescindíveis para os envolvidos.

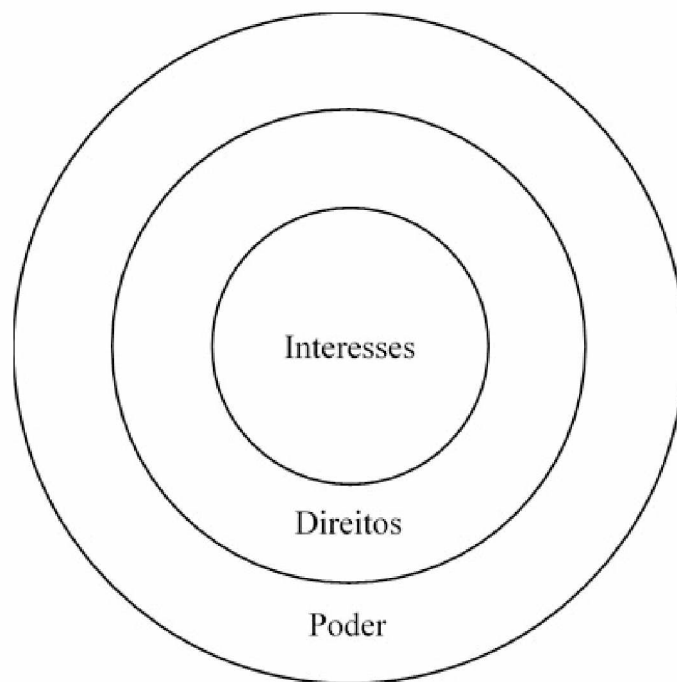
Já as disputas onde são determinadas pelas relações de poder – como greves, bloqueios e até mesmo o uso da violência ou guerra – tendem a beneficiar aqueles com maior poder de influência, *status* e recursos. Como ilustrado por Ury, Brett e Goldberg (1993), a questão de quem detém mais poder, muitas vezes, é transformada em quem é mais dependente do outro. O gerenciamento nesse tipo de tratamento dos conflitos provoca desgastes nos relacionamentos, falhando, frequentemente, na reivindicação dos direitos.

Portanto, a interligação dos pontos desse processo pode ser visualizada na figura 4 como “*a circle within a circle within a circle*” (URY, BRETT, GOLDBERG, 1993, p. 9). Para

resolver as disputas, deve-se seguir um caminho iniciado no centro para fora, tendo o foco nos interesses, em seguida para os direitos e depois para o poder e assim, seguir o caminho de volta.

Contudo, o caminho e as respostas ao conflito no contexto organizacional não ocorrem em separado da sua cultura. A forma como o conflito é tratado sofre influência da ótica coletiva. Nesse ponto, Constantino e Merchant (1996), compreendem o conflito como a manifestação do descontentamento ou da discordância nas relações, processos, produtos ou serviços. Portanto, a disputa é o produto dos conflitos não resolvidos, que podem ser manifestados de diversas maneiras: controvérsias, competição, sabotagem, ineficiência ou falta de produtividade, baixa moral e retenção do conhecimento.

FIGURA 4 – INTERLIGAÇÃO ENTRE INTERESSES, DIREITOS E PODER



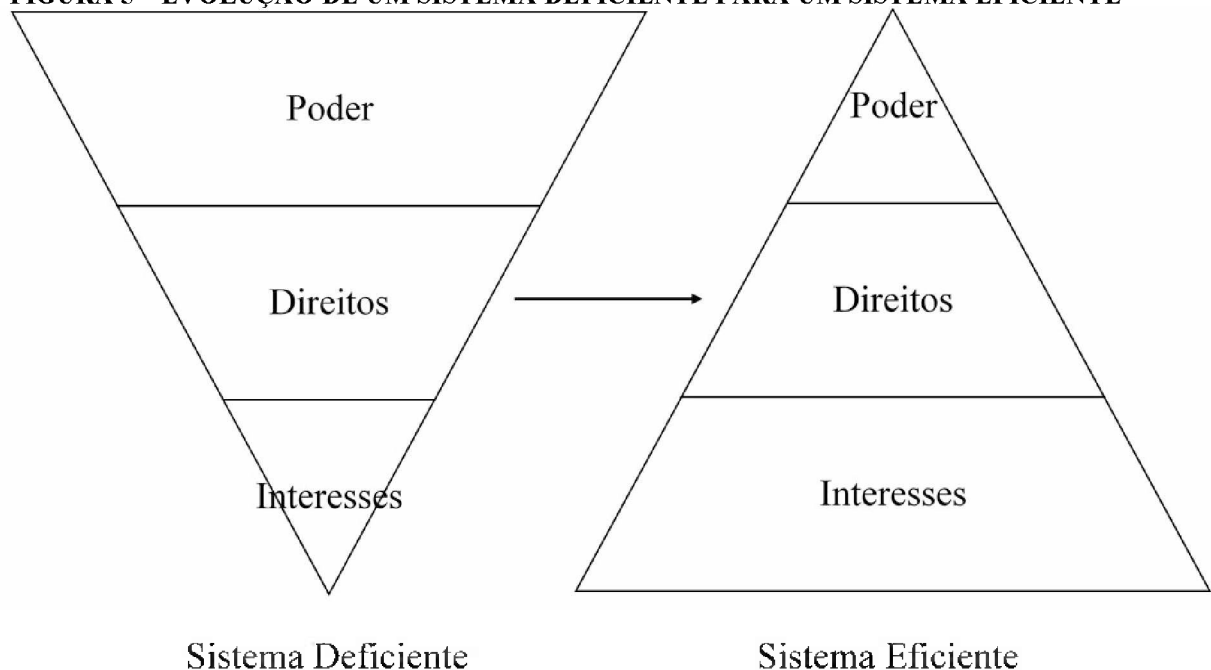
Fonte: Adaptado de Ury, Brett e Goldberg (1993).

Entender como as pessoas geralmente agem em uma comunidade, organização ou profissão é um importante aspecto para avaliar as práticas costumeiras. Essa compreensão exige que o *design* do processo utilize mecanismos para provocar uma mudança cultural. Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013) reconhecem a grande dificuldade em obter sucesso sem que sejam alterados aspectos de incentivos, estruturas organizacionais e comunitárias, além de normas e leis. Nesse entendimento, os procedimentos adotados devem levar em consideração as características das questões a serem tratadas (MOFFITT, 2008).

Uma importante observação a ser feita em relação a esse processo de resolução consensual de disputas, se refere à sua utilidade. Não que seja inadequado como solução para todos os tipos de problemas que possam surgir nas instituições, mas que, frequentemente, os procedimentos baseados em direitos e poder são utilizados de forma desnecessária, havendo uma inversão dos recursos a serem adotados. A sugestão de Ury, Brett e Goldberg (1993) é que um sistema de resolução de conflitos deva ser orientado pelos interesses, onde a maioria dos conflitos sejam resolvidos pela sua conciliação, alguns pela determinação dos direitos e uma pequena parte pela determinação do poder.

Essa proposta pode ser visualizada na figura 5, que mostra como um sistema deficiente pode ser concebido como um sistema capaz de promover a conciliação dos interesses e que ainda permita a indicação de procedimentos baseados em direitos e poder.

FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DE UM SISTEMA DEFICIENTE PARA UM SISTEMA EFICIENTE



Fonte: Adaptado de Ury, Brett e Goldberg (1993).

Nesse ponto, o DSD surge como uma estratégia organizacional mais abrangente do que os mecanismos utilizados pela ADR. Lynch (2001, p. 208) traz uma importante contribuição nessa área, propondo uma mudança na terminologia de “*dispute resolution*” para “*conflict management*”. A compreensão deve-se ao fato, como já enfatizado por Ury, Brett e Goldberg (1993), de que o gerenciamento de conflitos inclui os procedimentos de resolução e acrescenta iniciativas de prevenção e contenção.

No mesmo entendimento, a *Society of Professionals in Dispute Resolution* (SPIDR, 2001) define que as organizações se situam ou passam por quatro fases para enfrentar os conflitos. Na primeira fase não têm processos de resolução de disputas institucionais definidos. Na segunda as resoluções de conflitos são baseadas em direitos, onde se encontram os sindicatos, agências governamentais e a maioria das empresas de médio e grande porte. As organizações que passam para a terceira fase, introduzem processos baseados em interesses, utilizando algum modelo de mediação como complemento dos processos baseados em direitos. As que passam para a quarta fase conseguem desenvolver o DSD. Esse sistema vai além dos processos baseados em direitos ou da mediação em interesses, uma vez que são projetados para prevenir, gerenciar e resolver os conflitos através de uma mudança sistêmica.

Nesse contexto, deveria ser prioridade nas organizações nacionais, públicas e privadas, criar meios que pudessem mudar essa realidade. Conforme os dados do *Doing Business* de 2018, elaborados pelo *World Bank* (2017), o Brasil é apontado como o 125º país em relação à facilidade de resolver conflitos, dentre os 190 países ranqueados.

Para compreender como a SEEDF tem tratado esse assunto, o presente estudo identificará o atual processo de resolução de conflitos utilizado, a partir da análise sugerida pelo DSD. A utilização dessa caracterização servirá para identificar a eficácia do processo adotado no tratamento dos conflitos, a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A seguir será realizada a descrição da estrutura da SEEDF para o tratamento dos conflitos.

3.4 DESCRIÇÃO DA SEEDF E SUAS UNIDADES DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Compreender o que motiva os indivíduos a agirem de determinada maneira não é uma tarefa fácil, especialmente em um órgão com a dimensão da SEEDF. É exatamente por essa falta de clareza nas relações e nas comunicações interpessoais que surgem os conflitos. Quando essas pessoas fazem parte de uma mesma comunidade, onde muitas dessas relações serão estabelecidas por um longo período, é salutar que aprendam a concordar com pontos de vista diferentes dos seus.

O então Departamento de Educação e Difusão Cultural foi criado em fins 1956, sob a estrutura da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) com o propósito de oportunizar atividades educacionais até a definitiva implantação do sistema educacional. Em 1957 foi elaborado o plano do sistema escolar público de Brasília por Anísio Teixeira. Em 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal, sendo instalada em fevereiro de 1961. A denominação Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ocorreu em

1986 pelo seu desmembramento da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966 (ARQUIVO PÚBLICO, 2017).

A fim de zelar pela educação básica, compreendida como o meio para garantir o preparo para o exercício pleno da cidadania e prosperar no trabalho e na formação, a SEEDF (2018, p. 2) busca “proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade”.

Cabe aqui, fazer uma breve caracterização da estrutura do órgão que será estudado. Existem algumas particularidades da SEEDF que precisam ser destacadas. Em primeiro lugar se deve ao fato da enorme força de trabalho, que em março de 2019, de acordo com o Portal da Transparência (2019), contava ativamente com 36.412 servidores efetivos e 10.028 professores temporários. Uma outra questão se diz respeito à distribuição geográfica, uma vez que está espalhada pelas 31 Regiões Administrativas do DF. Quanto ao atendimento prestado em 2018, teve 456.976 alunos matriculados, distribuídos em 678 unidades escolares (BRASIL, 2019).

O atual Regimento Interno da SEEDF (SEE, 2018a), define suas áreas de atuação, competências legais e estrutura. O documento também descreve a sua estrutura orgânica e hierárquica, bem como define as competências de cada unidade (SEE, 2018a). Este estudo se ateve às unidades destinadas à resolução de conflitos, são elas: Corregedoria de Educação (CORRED), Ouvidoria, Gerência de Mediação de Conflitos (GMEC), uma Coordenação Regional de Ensino (CRE), além de uma unidade escolar (UE).

O organograma atual da SEEDF é apresentado na figura 6. Como pode ser observado, apesar da SEEDF não estar subordinada hierarquicamente ao Conselho de Educação do Distrito Federal CEDF), segue as normas estabelecidas por esse conselho. Dentre as competências do CEDF, um órgão consultivo-normativo, está em definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do DF:

[...] Art. 2º Ao Conselho de Educação do Distrito Federal, além de outras competências que lhe são conferidas pela legislação federal e do Distrito Federal, compete:

I – definir:

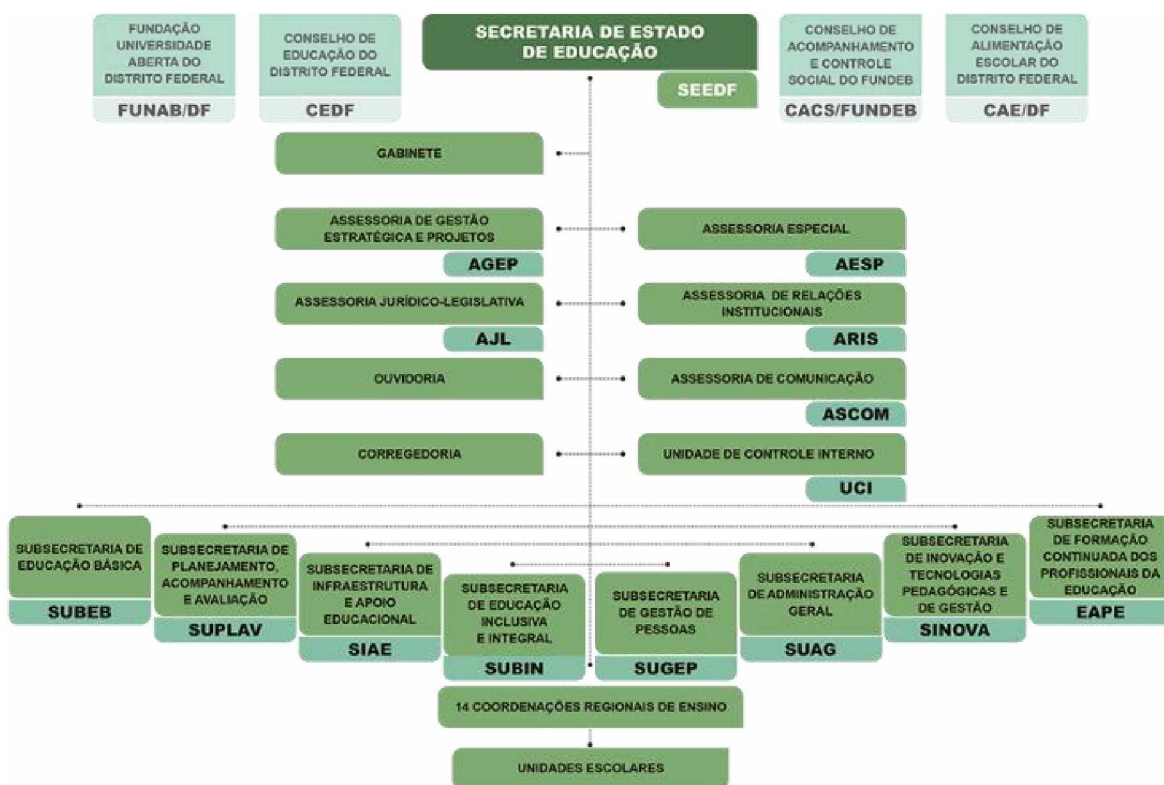
- a) normas para organização e funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal;
- b) diretrizes sobre orientação, supervisão, fiscalização e acompanhamento das instituições educacionais públicas e privadas;
- c) mecanismos de articulação entre as redes pública e privada de ensino;
- d) critérios para autorização de cursos e outras atividades, credenciamento e reconhecimentos de instituições educacionais; [...] (SEE, 2019a).

A Resolução nº 1, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho de Educação do DF (CEDF, 2018), estabelece diretrizes para a Educação Básica, onde poder ser encontrado, entre outras competências a serem desenvolvidas nesse nível de ensino, a promoção de uma cultura de paz:

Art. 13. São competências gerais da Educação Básica:

IX - exercitar a empatia, o diálogo, **a resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, sem preconceitos de qualquer natureza (grifo nosso).

FIGURA 6 – ORGANOGRAMA DA SEEDF



Fonte: sítio eletrônico da SEEDF: www.se.df.gov.br

3.4.1 Ouvidoria

A Ouvidoria é uma unidade que se empenha em assegurar respostas nas questões conflituosas e harmonizar o convívio dos envolvidos. É considerada por Miranda (2013, p.7) como “um canal fundamental de participação da sociedade nas atividades da gestão pública”. Isso porque oferece um meio para que o cidadão possa registrar suas manifestações, quer sejam reclamações, denúncias, sugestões e elogios.

Apesar de não estar apresentado pelo organograma⁹, a Ouvidoria da SEEDF é diretamente subordinada ao Gabinete da SEEDF e tecnicamente subordinada à Ouvidoria-Geral do DF (SEE, 2019b). A Ouvidoria-Geral do DF é uma Subcontroladoria da Controladoria-Geral do DF. Sua função é a de coordenar o trabalho das Ouvidorias Especializadas, aquelas situadas em cada órgão, que possuem autonomia quanto ao cadastramento, análise e tramitação das manifestações recebidas, ou seja, acompanham todo o processo, do acolhimento da demanda à resposta final ao cidadão.

A Ouvidoria da SEEDF, disponibiliza três opções de registro das informações: pela internet; pelo telefone; e de forma presencial. Destaca-se que tanto a opção da internet quanto pelo telefone, são canais de atendimento da Ouvidoria-Geral do DF. Ao utilizar a opção da internet, através do sítio da SEEDF, o manifestante é direcionado ao sítio do Sistema de Ouvidoria do Distrito Federal. Essa é uma plataforma amigável, inclusive tendo recebido diversos prêmios¹⁰.

Nas manifestações em que são requeridas informações gerais sobre serviços e procedimentos da administração pública é oferecido um outro canal, o Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão, conforme descrito no sítio da SEEDF¹¹.

3.4.2 Corregedoria (CORRED)

A Corregedoria é uma unidade correcional subordinada ao Gabinete da SEEDF que tem como incumbências o planejamento, organização, coordenação, avaliação e controle das atividades do Sistema Disciplinar e da Tomada de Contas Especial. Destaca-se pelo estímulo

⁹ Foi notada inconsistências no organograma apresentado no sítio eletrônico da SEEDF em relação às hierarquias das unidades orgânicas descritas no Regimento Interno (SEE, 2017).

¹⁰ 21º Concurso Inovação no Setor Público, promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2017.

¹⁶ª edição do Prêmio Excelência em Governo Eletrônico, da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação (ABEP), 2017.

¹¹ www.se.df.gov.br.

em desenvolver ações preventivas, educativas e curadoras perante seus servidores e às demais unidades orgânicas. O zelo por cumprir suas atividades e promover a regulação e pacificação através de condutas éticas estão entre suas atribuições, destacando-se (SEE, 2018a):

- realizar investigação preliminar para coletar elementos verificadores do cabimento da autocomposição de conflitos, da instauração de Sindicância ou de Processo Disciplinar, e de Tomada de Contas Especial;
- celebrar Termo de Ajuste de Conduta – TAC, nos moldes das normativas da Controladoria Geral do Distrito Federal, e encaminhá-lo ao Secretário para homologação;
- encaminhar os processos passíveis de autocomposição de conflitos à Gerência de Mediação de Conflitos da Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor – GMEC/SUGEP;
- encaminhar servidores para Registro de Ocorrência de Conflitos – ROC junto à GMEC/SUGEP;
- julgar os pedidos de recursos administrativos interpostos junto à autoridade julgadora;
- propor ações de orientação aos servidores quanto à prevenção de conflitos e de cometimento de infração disciplinar;
- solicitar à GMEC/SUGEP o gerenciamento do aspecto psicológico do servidor que figurar como interessado em processo de investigação preliminar, em sindicância ou em processo disciplinar.

A atuação da CORRED é regulamentada pela Lei Complementar nº 840/2011, artigo 284 (DISTRITO FEDERAL, 2011) bem como pela Instrução Normativa nº 4/2012 (STC, 2012).

De acordo com a corregedora as atividades desenvolvidas pela unidade correcional são:

[...] de apuração de processos disciplinares que inclui a sindicância e o PAD (Processo Administrativo Disciplinar). Temos também os processos de acidente em serviço que também é uma sindicância só que não é uma sindicância punitiva né, só uma sindicância investigativa, e as atividades de tomadas de conta especial. São as atividades que são desenvolvidas aqui dentro da corregedoria [...] (depoimento da corregedora).

3.4.3 Gerência de Mediação de Conflitos (GMEC)

Destaca-se que com o advento da ADR no Poder Judiciário e sua ampla utilização para soluções pacíficas nos meios extrajudiciais, o Poder Executivo percebeu ser uma ferramenta

útil para ser utilizada administrativamente. Instituída no âmbito da administração pública pela Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015, a mediação passa a ser utilizada como meio de solução de controvérsias (BRASIL, 2015).

Para Moore (2014), distinguir os conflitos aparentes dos reais é a incumbência daqueles que se propõem a trabalhar com os mecanismos de resolução de conflitos, especialmente nos meios que compõem a ADR. É com esse olhar e aproveitando o novo mecanismo administrativo a ser adotado, que foi criada em outubro de 2015¹², de forma inovadora no Governo do Distrito Federal (GDF), a Gerência de Mediação de Conflitos (GMEC) da SEEDF. Sendo o primeiro órgão do GDF a instaurar uma gerência de mediação independente da correição.

Apesar da evolução na percepção sobre o tratamento dos conflitos entre servidores, em que a mediação de conflitos passa a ser instituída de forma independente da correição, houve uma perda quanto ao tratamento dos conflitos, uma vez que, em 2014, estes eram previstos em uma gerência específica de prevenção e gerenciamento dos conflitos, conforme a estrutura sugerida pelo Decreto Nº 35.333, de 14 de abril de 2014 (SEE, 2014):

Art. 1º [...], passa a ter a seguinte Estrutura Administrativa:
 19. SUBSECRETARIA DE GESTÃO DOS PROFISSIONAIS DA
 EDUCAÇÃO
 [...]
 19.6 COORDENAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES
 19.6.1 **GERÊNCIA DE PREVENÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS**
 19.6.1.1. NÚCLEO DE ANÁLISE E DILIGÊNCIAS
 19.6.1.2. **NÚCLEO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS** (grifo nosso).

Essa estrutura visionária foi descrita antes mesmo do incentivo e regulação dada pela Lei 13.140/2015 (BRASIL, 2015), que no *caput* do artigo 32 prevê que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar **câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos**, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública, onde houver” (grifo nosso).

Atualmente a GMEC encontra-se, na atual estrutura da SEEDF, subordinada à Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor (SEE, 2019b).

Art. 1º [...], a estrutura administrativa de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal passa a ser [...]
 19. SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS
 19.1. DIRETORIA DE ACOMPANHAMENTO E APOIO AO SERVIDOR
 19.1.1. GERÊNCIA DE APOIO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS
 19.1.1.1. NÚCLEO DE APOIO AO SERVIDOR
 19.1.1.2. NÚCLEO DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO
19.1.2. GERÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS (grifo nosso).

¹² Decreto Nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, revogado pelo Decreto 37.140, de 29 de fevereiro de 2016.

As atividades da GMEC também estão regulamentadas e normatizadas pela Lei Complementar nº 840/2011, pela Instrução Normativa nº 02, de 25 de julho de 2016, da Controladoria Geral do Distrito Federal (CGDF), que estabelece as diretrizes para mediação de conflitos entre agentes públicos do DF e pela Portaria nº 352, de 30 de outubro de 2018, que disciplina as atividades de mediação no âmbito da SEEDF.

Cabe destacar que há uma inconsistência quanto ao impedimento de utilizar o procedimento de mediação de conflitos para os usuários do sistema educacional, a não ser que essa gerência seja estritamente direcionada a lidar apenas com conflitos entre servidores, como destacado no artigo 5º da Portaria nº 352/2108 (SEE, 2018, p. 16): “Não são passíveis de indicação para Procedimento de Mediação pela GMEC as demandas que envolvam estudantes e/ou seus responsáveis, conforme art. 211, §4º da Lei Complementar nº 840/2011”.

Mas isso não impede que sejam implantadas câmaras de mediação que atendam os interesses e as necessidades dos demais membros da comunidade escolar. Tal previsão legal, para estender aos usuários esse tipo de procedimento, está em conformidade com o estabelecido pelo artigo 43 da Lei 13.140/2015 (BRASIL, 2015, p. 4) em que “Os órgãos e entidades da administração pública poderão criar câmaras para a resolução de conflitos entre particulares, que versem sobre atividades por eles reguladas ou supervisionadas”.

Percebe-se que o planejamento, coordenação, execução e avaliação das ações de “prevenção, gestão e autocomposição de conflitos” (SEE, 2018a, p.76), mesmo sendo estabelecido como atribuições regimentais da GMEC, elas são destinadas apenas servidores.

A GMEC tem como objetivo a superação de conflitos antes e durante a apuração disciplinar. Além de desenvolver procedimentos de mediação de conflitos; monitoramento e consolidação de dados e informações; capacitação e treinamento e atualização da própria equipe (SEE, 2018b), a gerência realiza outras ações, tais como: encontros para a disseminação das práticas de mediação no âmbito da SEEDF para servidores da SEEDF e interessados no tema; visitas às Coordenações Regionais de Ensino (SEPLAG, 2018b).

3.4.4 Coordenação Regional de Ensino (CRE)

A Coordenação Regional de Ensino (CRE), é a unidade orgânica que coordena, orienta, articula e supervisiona as políticas públicas destinadas a educação, administração e aperfeiçoamento dos seus profissionais. Sua área de atuação é junto às unidades escolares distribuídas em função da sua localização geográfica (SEE, 2019b). A CRE é chefiada pelo Coordenador Regional de Ensino.

As atividades da CRE estão subdivididas em unidades orgânicas, as Unidades Regionais. Elas são subordinadas à CRE correspondente e vinculadas às suas respectivas subsecretarias. De forma geral, destacam-se essas atribuições, entre outras, para fornecer um panorama geral das atividades que desempenham. São elas (SEE, 2018):

- Unidades Regionais de Planejamento Educacional e de Tecnologia na Educação (UNIPLAT) – aplicação da legislação educacional e à escrituração escolar;
- Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) – orientar, articular e acompanhar o trabalho pedagógico das unidades escolares vinculadas;
- Unidades Regionais de Infraestrutura e Apoio Educacional (UNIAE) – executar as ações dos programas suplementares de material didático, transporte escolar, alimentação escolar e assistência à saúde dos estudantes matriculados nas unidades escolares vinculadas;
- Unidades Regionais de Gestão de Pessoas (UNIGEP) – orientar, executar e controlar as ações referentes à gestão dos servidores das unidades escolares vinculadas e da respectiva Coordenação Regional de Ensino;
- Unidades Regionais de Administração Geral (UNIAG) – controlar os bens patrimoniais da respectiva Coordenação Regional de Ensino e das unidades escolares vinculadas e adotar e divulgar medidas de segurança e de conservação desses bens.

Apesar de não estar descrito em nenhum documento, as Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF, contam com uma ouvidoria “regionalizada” para dar seguimento às manifestações direcionadas as essas Regionais de Ensino.

3.4.5 Unidade Escolar (UE)

A Unidade Escolar (UE) é parte integrante da estrutura da SEEDF, sendo vinculadas pedagógica e administrativamente às suas respectivas CREs. Sua finalidade serve ao “desenvolvimento integral do estudante; a formação para a cidadania [...] com vistas ao mundo do trabalho; e o aprimoramento da criatividade, do senso crítico e reflexivo e das demais potencialidades humanas a serviço de um projeto social sustentável (SEE, 2015, p. 11). Suas características organizacionais são classificadas em função das etapas da Educação Básica que são ofertadas:

- Educação infantil (creche e pré-escola);

- Ensino fundamental (anos iniciais, anos finais);
- Ensino médio;
- Educação de jovens e adultos;
- Ensino especial;
- Educação profissional.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é o documento que define a organização das UEs, que têm a função de gerir pedagógica, administrativa e financeiramente. A última atualização realizada nesse regimento foi em fevereiro de 2015, quando foi publicada sua sexta edição (SEE, 2015). Atualmente está sendo elaborado um novo Regimento Escolar a partir de sugestões de gestores.

A equipe diretiva tem o papel de promover a gestão democrática, incentivando a participação da comunidade escolar. Fazem parte dessa equipe o diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, supervisor administrativo e chefe de secretaria. As competências da equipe gestora e de cada membro que a compõe são descritas pelo referido regimento. Na busca por alguma referência do assunto que trata deste estudo, para esse grupo de trabalho, não foi encontrado nenhuma menção quanto ao tratamento dos conflitos (SEE, 2015).

Contudo, ao analisar toda a estrutura da SEEDF (SEE, 2018a), a única referência com foco para o gerenciamento, resolução e tratamento de conflitos direcionada a estudantes, é encontrada no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEE, 2015, p. 104). O tema é tratado na seção que dispõe sobre as Normas de Convivência Escolar:

Art. 309. As Normas de Convivência Escolar são decorrente (*sic*) das disposições legais e das determinações deste Regimento e das demais normas emanadas pela SEEDF, aplicáveis a cada caso.

§1º Cabe à gestão escolar disponibilizar em local público e de fácil acesso as Normas de Convivência Escolar.

§2º A unidade escolar deve:

[...] **III. identificar, prevenir e transformar situações de conflito no ambiente escolar, por meio da ação conjunta na busca de soluções coletivas e democráticas;**
[...]

E como sendo uma das atribuições do Pedagogo – Orientador Educacional (SEE, 2015, p. 52):

Art. 128. São atribuições do Pedagogo-Orientador Educacional:

I. participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;

II. elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Orientação Educacional na unidade escolar;

III. participar das coordenações pedagógicas coletivas da unidade escolar visando à organização do trabalho pedagógico;

IV. planejar, implantar e implementar as ações da Orientação Educacional na unidade escolar;

XXII. desenvolver ações de mediação em conflitos, em parceria com a equipe gestora e a equipe pedagógica (grifo nosso).

Essa falta de iniciativa do próprio Estado, como também percebida no governo local quanto ao tratamento de conflitos, fica evidenciada em razão de atribuírem essa responsabilidade, de desenvolver ações pacificadoras, única e exclusivamente para as UEs. Tal situação pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases, que sofreu recente alteração pela Lei nº 13.663/2018 que “Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para **incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino**” (grifo nosso).

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases passa a vigorar com a seguinte inclusão:

Art. 12. **Os estabelecimentos de ensino**, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, **terão a incumbência de:**

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O contrassenso aqui não se diz respeito a essa atribuição para as escolas e sim à falta de iniciativas, por parte do Estado, para capacitar e treinar aqueles que deverão implantar tais ações. Como ressaltado por todos entrevistados, os profissionais da educação não possuem essa competência: “**A formação não temos. A Secretaria não oferece.** [...] nem gestores e professores – gestores que são formados pela equipe de professores né, a maioria. **Ninguém está preparado, a gente não recebe essa formação**” (depoimento da coordenadora, grifo nosso).

3.4.6 Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC)

A inclusão do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios se deu pelo fato de possuir uma promotoria que se dedica, exclusivamente, aos assuntos relacionados à educação. A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) é uma Promotoria de Justiça Especializada, que atua sobre a tutela do direito à educação básica, foi criada em janeiro de 2000.

Suas atribuições estão previstas na Resolução nº 90/2009 do Conselho Superior do MPDFT (MPDFT, 2009):

Art. 28. Às Promotorias de Justiça de Defesa da Educação competem as atribuições previstas nos arts. 2º e 11 desta Resolução e ainda:

I - officiar como fiscal da execução da lei, nas medidas judiciais em defesa da educação, sempre que tais ações não tenham sido propostas pelo Ministério Público;

II - promover, conjunta ou separadamente, com a Promotoria de Justiça da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência, medidas para a proteção e garantia dos direitos do portador de necessidades especiais à educação;

III - promover, conjunta ou separadamente, com a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e Juventude, medidas judiciais e extrajudiciais para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito ao direito fundamental à educação;

IV - promover medidas objetivando o combate à evasão escolar, bem como à inclusão de crianças e adolescentes no sistema educacional público;

V - participar, como observador, do Conselho de Educação do Distrito Federal; do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF e do Conselho de Administração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério do Distrito Federal – FUMDEVAM; e

VI - fiscalizar a correta aplicação dos recursos orçamentários e contribuições sociais destinados à área educacional, promovendo, conjunta ou separadamente, com a PRODEP, as medidas judiciais, no âmbito criminal e cível, inclusive as referentes à improbidade administrativa, bem como medidas no âmbito administrativo e extrajudiciais cabíveis.

A PROEDUC possui o Grupo de Apoio à Segurança Escolar, que atua de forma sistêmica na promoção da segurança nas escolas, tendo, dentre um de seus desafios, “fomentar a implementação de uma política pública de mediação escolar, além de persistir nas estratégias de envolvimento da comunidade na construção de soluções conjuntas para a prevenção e o enfrentamento à violência na escola” (MPDFT, 2012). Como destacado pela promotora, “esse grupo trabalha com a busca de motivações para que a gente faça uma atividade proativa em relação a solução de conflitos” (depoimento da promotora).

Após essa breve descrição das unidades orgânicas que possuem, dentre as suas competências, a de solucionar conflitos, será realizada uma reflexão acerca dos processos de resolução de disputas institucionalizado por esta SEEDF, analisados a partir do modelo teórico proposto. A discussão será realizada ao longo de três subseções: identificação dos conflitos, formas que os conflitos são resolvidos e possibilidades de ação institucional. Essas divisões são sugeridas, por Ury, Brett e Goldberg (1993), Constantino e Merchant (1996) e Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013), para diagnosticar e avaliar o sistema de gerenciamento de conflitos existente. Essas divisões também servirão para evidenciar quão eficaz é o processo utilizado.

3.5 O SISTEMA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Apesar de não ser o escopo deste trabalho identificar a origem dos conflitos, é importante salientar que existem muitas bases teóricas para abordá-las. Schellenberg (1996) sugere uma divisão que as organiza em três conjuntos de categorias: características individuais,

processo social e estrutura social. Apesar dessas teorias descreverem um entendimento sobre o conflito, como assinalado por Riskin, Westbrook, Guthrie, Reuben, Robbennolt e Welsh (2009), é importante perceber que existem conflitos subjacentes.

Tal visão é muito bem descrita pela gerente da GMEC: “[...] muitas vezes a pessoa vem para a mediação de conflitos querendo resolver uma questão X, que está escrita no processo, que teoricamente seria o nosso foco, administrativamente falando. Mas o que causa isso tudo é a questão Y, que é o sentimento [...]” (depoimento da gerente).

Para reconhecer como os conflitos são tratados na SEEDF, foi utilizado o modelo investigativo proposto por Ury, Brett e Goldberg (1993), Constantino e Merchant (1996) e Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013). Sugerem uma divisão em três grandes questões: identificação dos conflitos; formas que os conflitos são resolvidos; e possibilidades de ação institucional. Esses são os assuntos dos tópicos que se seguem.

3.4.1 Identificação dos conflitos

Esta subseção tem o propósito de identificar quais os meios disponíveis, os procedimentos adotados, as questões atuais e recorrentes e o que tem causado os conflitos. Para Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013), o primeiro passo para avaliar e diagnosticar o processo é saber quem são os envolvidos e os *stakeholders*.

Para este estudo, serão identificados como servidores, todos os agentes públicos que compõem a força de trabalho da SEEDF. O grupo de usuários é composto por aqueles que utilizam o sistema de educação, formado pelos alunos, pais e responsáveis. As instituições, são aquelas entidades, públicas ou privadas, com o qual o órgão mantém relacionamento. Pode-se dizer que toda a sociedade deve ser vista como a parte interessada no sucesso do sistema educacional, pois exerce um forte impacto no fortalecimento do tecido social.

Os mecanismos utilizados para resolver os conflitos são diferenciados tanto em relação às partes envolvidas quanto às unidades ou locais que se propõem a solucioná-los.

Identificar quem são as partes direta e indiretamente envolvidas no conflito é importante para perceber qual o impacto provocado nas demais relações. Com relação ao tratamento das partes envolvidas, a CORRED e GMEC são unidades destinadas a dirimir questões relacionadas apenas a servidores. Porém, a CORREG, também apura casos que envolvam seus servidores com outros membros da comunidade escolar:

[...] pode até acontecer de ter de um conflito, por exemplo, surgiu na escola entre pai de aluno e um professor. Então o pai do aluno não é da Secretaria, mas foi contra um professor. Foi um professor contra esse pai de aluno. **Mas a apuração do processo**

disciplinar aqui na Corregedoria é de servidores da casa [...] (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Acrescenta-se que isso não afasta a possibilidade de agregar informações trazidas por outros membros da comunidade escolar, uma vez que podem e “são chamados como testemunha, porque o pai de um aluno não vai ser o acusado do PAD, mas ele pode ser chamado sim como testemunha. [...] muitos alunos, também são chamados [...]” (depoimento da corregedora). Inclusive a corregedora traz uma percepção muito válida sobre o impacto que o conflito pode causar para além daqueles diretamente envolvidos:

se existe um conflito entre direção e um determinado grupo de professores, **aquilo ali pode tomar uma proporção tamanha que vai envolver outros servidores, não só aquele grupo que tá ali diretamente no conflito, os alunos, porque isso vai gerar uma onda, que vai prejudicar né. E tem interferência na questão pedagógica mesmo né, então, de outros professores, de outros servidores, que não só os professores e os próprios alunos, até a comunidade em geral** (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Ao contrário, na GMEC só são escutados os servidores, afastando a possibilidade de incluir os demais componentes da comunidade escolar:

[...] porque a lei diz que **a mediação dentro do órgão público tem que acontecer entre servidores**, então eles podem ser ou efetivos da carreira magistério ou da carreira assistência, mas também podem ser professores temporários, podem ser os contratos, a gente tem muitos voluntários na rede, pessoas que vem do PIBIC, de outras pessoas que vem como voluntário, então pode ser qualquer agente público na verdade, não englobando a comunidade escolar, que seria pais e alunos (depoimento da gerente, grifo nosso).

Outra implicação relativa ao procedimento adotado pela GMEC, é quanto a sua limitação:

[...] Às vezes o conflito vem com duas pessoas, as vezes ele envolve uma comunidade escolar inteira, então, outros professores, outros agentes, mas por uma questão de procedimento não tem como fazer uma mediação trazendo três, quatro, cinco professores que estavam presente ali, por exemplo, ou alguém que presenciou. Então, na verdade assim, hoje a **gerência tem essa limitação de tratar diretamente no foco**. [...] **a gente se foca mesmo no conflito em si, direto** (depoimento da gerente, grifo nosso).

Os atendimentos realizados na CRE, que chegam “através da ouvidoria”, normalmente tratam de questões “entre professor e escola”. Também são recepcionados “pais, alunos, alunos especiais”, enfim, “toda a comunidade escolar”. A coordenadora também relata que recebe outras instituições: “lidamos com situação com a Polícia Militar, com a comunidade ao redor da comunidade escolar” (depoimento da coordenadora).

Quando questionada sobre os envolvidos em conflitos, a diretora da UE faz uma reflexão interessante: “um ambiente permeado por seres humanos, a gente tem conflito constante”. Ela apresenta uma relação entre os envolvidos dos conflitos:

[...] eventualmente a gente tem **conflito entre servidores**, de servidor para servidor, professor para professor. A gente enfrenta conflito também **do professor, do servidor**

em relação a equipe gestora né, são poucos mas acabam acontecendo. E a gente tem **muito conflito mesmo na área pedagógica relacionada aos alunos, pais de alunos, essas situações mais voltadas mesmo para o alunado, para o corpo discente da escola. [...] Mais aluno-aluno né, mais aluno-aluno, muito difícil aluno-professor e muito mais raro ainda aluno-direção.** E eventualmente algum, alguma, algum pai de aluno em relação a direção [...] (depoimento da diretora, grifo nosso).

A apreciação do resultado das entrevistas também apresentou os tipos de conflitos recorrentes, que desde 2015 têm aumentado, e suas possíveis causas. Na CORRED os conflitos mais recorrentes são:

Assédio moral e assédio sexual. Assédio moral, [...] a maioria dos casos relacionado à hierarquia, equipe diretiva e professor. Assédio sexual, demais também, entre professores homens assediando alunas. Tem assédio sexual também, em menor quantidade, de direção com professoras. Assédio sexual entre servidores também, normalmente quando tem uma hierarquia, normalmente da direção com professor. E professores com alunas, é o que mais tem. Bom além desses dois assédios aí, tem **muitos conflitos, muitos conflitos interpessoais, muitos [...]** tem outras irregularidades que a gente apura aqui, que é também de conduta, é a prestação de contas também, deixar de prestar contas. [...] descumprimento de dever funcional e aí são de diversas formas (depoimento da corregedora, grifo nosso).

De acordo com a teoria do DSD, existe uma forte influência das respostas individuais ao conflito sobre as organizações, conforme destacado por Constantino e Merchant (1996). Os conflitos oriundos das relações interpessoais são evidenciados, pela GMEC, como os mais recorrentes. Porém, com a evolução do conflito, aquilo que era apenas uma questão interpessoal acaba incidindo em outras relações:

[...] a grande incidência que a gente tem de conflitos é por questões interpessoais e acabam gerando alguns, algumas infrações no nosso contrato de trabalho né. Ou alguns conflitos que acabam gerando, tumultuando pela própria espiral do conflito a convivência e as relações interpessoais. Então se eu for te falar é isso, não tem como dizer, mas o que a gente trabalha mais é o conflito interpessoal e pequenas questões. Assim por exemplo, tem professor que não entrega o diário no período certo, tem professor que quer ser movimentado e não faz a parte dele de entregar os relatórios, os diários. **Então a gente traz essas pessoas aqui para dizer a elas, para ajudar a elas a refletir no impacto que isso gera para além das questões dela de sala de aula [...]** (depoimento da gerente, grifo nosso).

Nas relações entre servidores do órgão, também é frequente os casos “[...]pequeno potencial ofensivo para o Estado, [...] infrações leves. [...] E outras questões que a gente também media, são as questões de agressões, agressão verbal, desacato, essas questões que estão mais relacionadas a questões interpessoais mesmo” (depoimento da gerente).

Para a coordenadora da CRE, que lida diretamente com questões relacionadas ao funcionamento das UE, identifica que os problemas mais corriqueiros são relacionados a:

Falta de professores. Quando o professor está de licença várias vezes no mês ou várias vezes na semana, não tem como a gente mandar substituto. Até que a gente consegue o substituto, mas o contrato temporário não aceitam (*sic*) substituição de atestado curto. Problema, problema grande, dá muita ouvidoria. **Lanches também, que não seja lanches saudáveis sendo vendido no interior das unidades escolares.**

Quando chega no final do ano, **excesso de reprovações** [...] (depoimento da coordenadora).

Já a percepção da gestora escolar em relação aos conflitos recorrentes, é voltado para os conflitos interpessoais entre alunos:

São **motivos diversos** né. Os meninos, a gente lida com uma faixa etária bem ampla. Então de 1º ao 9º ano acaba que cada segmento ali tem um foco diferente. Os menores têm aqueles conflitos mais votados do ‘ah, eu tava (*sic*) brincando, acabei machucando meu colega’ e isso virou uma **confusão**, virou uma **briga**. Os maiores, os mais adolescentes, a gente tem tido muitos conflitos entre as meninas, especialmente por causa dos meninos. Então são **conflitos voltados mais para a área passional**, mais amorosa né. A gente tem muitos conflitos oriundos das redes sociais que acabam desembocando na escola. Então o menino fez um xingamento ou praticou um **bullying ou cyber bullying** ali, chamou o colega de uma coisa ou de outra. Via *WhatsApp*, isso acaba vindo, virando uma confusão dentro da escola e a gente tem que administrar (depoimento da diretora, grifo nosso).

A orientadora educacional faz uma observação importante em relação à gestão dos conflitos, trazendo à tona visão de Beck (2010) que a aponta a importância de os líderes das organizações estarem envolvidos ativamente nesse processo:

Na verdade, é difícil falar, porque cada escola tem uma característica né. Então, assim, já estive em escolas que existia muito conflito, tanto com a direção quanto com professores. Tinha outras escolas que existiam mais conflitos entre os professores. Entendeu, isso daí eu acho que **depende muito da gestão** (depoimento da orientadora, grifo nosso).

Uma característica importante da origem dos conflitos manifestados por estudantes, conforme destacada pela orientadora, está relacionada a questões sociais:

Essa questão dos conflitos com os alunos, eu vejo muito é questão de saúde. [...] quando a gente vai atender o aluno para saber para tentar resolver a situação, uma coisa que eu identifico, na grande maioria das vezes, o conflito é questão de saúde. Geralmente assim, o menino que tem **problema de aceitação, que não aceita um não, que por exemplo gosta de manipular, que rouba na escola entendeu, que furta dos colegas entendeu, quando eu falo saúde é justamente essa assistência que eles não têm né, que eles não têm em casa e na escola eles vão estar agindo da mesma maneira**. E muitas vezes é **um aluno que mora com o avô dela, que mora um abrigo**. Porque muitas vezes quando tem uma orientação, **quando esses alunos têm uma orientação, quando eles têm um apoio, é mais fácil de estar lidando com essa situação**. É mais fácil de estar resolvendo. **Só que muitas vezes eles não têm esse apoio**, é tudo na escola (depoimento da orientadora, grifo nosso).

As situações apontadas pela PROEDUC são mais abrangentes, pois percebe situações de todo o sistema educacional do DF. A promotora o divide em grupos:

Educação Especial nós temos um número muito grande de solicitação de atendimento especializados. [...]; em seguida nós temos, o que também nos ocupa muitíssimo, é a **situação física das escolas**; [...] temos outro rol específico em relação às **verbas**; [...] **transporte e alimentação** [...] é outra carga fortíssima. Nós temos um problema gravíssimo com relação à **falta de professores**, [...] temos um rol enorme de questões relacionadas à **segurança**; [...] infelizmente um outro rol de número de procedimentos que existem, **condutas inapropriadas de profissionais**, por exemplo, afastamento de professores ou servidores por **assédio sexual a alunos** por práticas de crimes relacionados a sexualidade [...] (depoimento da promotora, grifo nosso).

De acordo com os relatos da PROEDUC, essas e outras situações transcendem as relações pessoais e os problemas institucionais da SEEDF, pois acabam interferindo e gerando:

[...] uma série de conflitos e de problemas no **acesso das crianças à educação**. Os problemas relacionados à escola em si por exemplo, do não cumprimento da carga horária a liberação das crianças antes do horário, a tal compactação de horário. **Esses problemas que causam inclusive reflexo na segurança** [...] (depoimento da promotora, grifo nosso).

Em relação a um dos problemas mais evidenciados atualmente na educação, porém não abordado por nenhum dos outros entrevistados, a promotora, de forma muito sensível, e o relata:

[...] isso eu colocaria em uma outra categoria, que está cheia de subitens ao tema. Eu vou colocar, **embora a palavra não ajude, violência** né. Mas **as violências que são perpetradas nos mais diversos âmbitos**, podem ser uma **incivilidade**, até um ato, uma **prática infracional** por exemplo, algumas vezes um **crime** tanto do professor como do pai [...] (depoimento da promotora, grifo nosso).

Na relação hierárquica, é observado que os conflitos são causados pelo uso inadequado das normas e procedimentos. Nesse caso, infere-se o emprego da força, como pode ser visto nos casos de:

- “[...] **devolver o professor, que são esses casos de conflitos de longa duração, às vezes a motivação não tem aí, não tem o fato em si**” (depoimento da gerente, grifo nosso);
- “[...] **Já conversei com a diretora, vou conversar com a família, porque isso não pode acontecer né, na entrada do turno uma mãe fazendo barraco**” (depoimento da coordenadora, grifo nosso);
- “[...] **agora quando você tem um conflito entre servidores, por exemplo, aí é mais complicado, porque o servidor, geralmente, ele quer, de uma certa maneira, tá (sic) acima do outro. Ele quer que a vontade dele prevaleça [...]**” (depoimento da diretora, grifo nosso);
- “[...] **a maioria eu consigo ter esse convencimento. Eu não converso com professor sem o sindicato [...]**” (depoimento da coordenadora, grifo nosso);
- “[...] a direção tem simpatia por ‘Y’ e quer aquela pessoa ali, **desconsiderando todos os critérios que têm que acontecer**. Não é raro que chegue aqui, **mesmo sabendo que é ilegal**. Não se tem dúvida que não pode fazer, mas **quer fazer a qualquer custo [...]**” (depoimento da gerente, grifo nosso).

A mudança na rotina estabelecida também é identificada como um fator que gera conflitos. Tanto em função de procedimentos já estabelecidos:

[...] **o período que começam os remanejamentos**, é um período sempre muito turbulento. O período em que acontece às **eleições para direção**. Não é raro que após esses períodos muitos conflitos acontecem. [...] Quando os professores começam o

ano, que vem as pontuações, que chama a **distribuição de carga**, muitos deles ficam descontentes com isso [...] (depoimento da gerente, grifo nosso).

Quanto em função da alteração de procedimentos, principalmente naqueles relacionados aos servidores com restrição de função: “há de se levar em consideração os readaptados, que também vem gerando muitos conflitos, porque agora **passa por uma mudança na legislação** que existe há muito tempo. Que esses readaptados também vão participar dessas distribuições. **uma mudança cultural dos readaptados**” (depoimento da gerente, grifo nosso).

Em relação à compreensão dos interesses, quando as pessoas buscam satisfazer suas necessidades e terem os seus sentimentos validados, foi observada que a GMEC oferece esse espaço, com um “procedimento chamado de acolhimento, que é escutar essa pessoa, entender e refletir com ela se existe um conflito que a gente possa trabalhar e orientar”. Tal procedimento se mostra muito efetivo pois “**quase que 90% das pessoas que procuram a gente, querem só ser ouvidas e orientadas**. A estatística é essa (depoimento da gerente, grifo nosso).

A importância de ter os seus interesses atendidos também é identificado na UE, principalmente no atendimento dedicado aos usuários:

[...] principalmente a comunidade. **Quando eles trazem um problema, eles querem uma solução**. Então, eu não tenho dados para comprovar, mas eu identifiquei que quem procura a direção quer uma solução para o problema. Ou alguma coisa do tipo, ele **espera que que a gente apresente uma solução** [...] (depoimento da diretora, grifo nosso).

Essa atenção voltada ao usuário na UE também se mostra evidente na disponibilidade de um local específico para acolher aqueles que buscam a escola. Além de agilizar o atendimento, acaba sendo um recurso para aliviar as demandas da equipe gestora: “[...] **a sala de apoio** serve muito para isso, ela **filtra muita coisa**. [...] A pessoa chega, ‘quero falar com o diretor’, eles **tentam resolver para não chegar aqui** [...] (depoimento da diretora, grifo nosso).

No que se diz respeito ao tempo e espaço em que devam ser feitas as intervenções, a coordenadora é categórica em afirmar ser positivo e necessário que existam polos de resolução de conflitos nas respectivas regionais de ensino que, “**em vez de a gente encaminhar para a GMEC lá na sede, a gente tivesse na regional de ensino um polo para resolver essas questões e pessoas preparadas né, para estar recebendo, seria, acredito que daria mais certo**” (depoimento da coordenadora). Essa fala é reforçada pela percepção de “**que ferramentas para cada momento existem, mas elas não são utilizadas na hora adequada**” (depoimento da promotora).

De acordo com a teoria apresentada, quando são percebidos que existem fortes componentes emocionais nas disputas, é importante que sejam utilizados meios que

possibilitem dissipar as emoções (URY, BRETT, GOLDBERG, 1993). No que se diz respeito ao gerenciamento das emoções, essa pode ser considerada como uma das maiores vantagens encontradas no atendimento oferecido pela GMEC. Destaca-se aqui que é a única unidade onde foi evidenciado que os envolvidos possam desabafar e dar significado aos sentimentos: “as pessoas vêm para cá, se sentem acolhidas nos seus sentimentos, aí choram, aí expressam sua raiva, e aí colocam seus sentimentos” (depoimento da gerente).

A visão compartimentalizada da função de pessoal nas organizações, que frequentemente divide a função de resolver disputas em dois locais: no departamento jurídico (leia-se Corregedoria) ou nos recursos humanos (Diretoria de Apoio ao Servidor/GMEC), para Constantino e Merchant (1996), é visto como um “mal necessário”. Essa divisão dos procedimentos adotados entre CORRED e GMEC deve ser estabelecida em função das situações específicas que cada uma consegue lidar. Porém, essa fragmentação e a falta de procedimentos estabelecidos em outras esferas que não só a central e de acordo com os indícios da investigação empírica, a partir das entrevistas dos atores e da análise documental, apontam para uma visão míope da SEEDF sobre os conflitos institucionais e escolares.

As unidades da esfera central e regional do órgão têm um olhar para a resolução de conflitos muito mais voltado, para não dizer exclusivo, para os servidores do que para os usuários. O desenvolvimento de ações para buscar o conforto e bem-estar das pessoas são destinados apenas aos profissionais da educação, deixando de lado, o sentido de existência dessa SEEDF, os alunos.

Dessa forma, há forte indícios, a partir das falas dos atores entrevistados e da análise documental, que a recorrência dos conflitos interpessoais acaba desencadeando outros conflitos. Além de atingir aquelas pessoas diretamente envolvidas no conflito, acaba prejudicando servidores e usuários na oferta de um ambiente saudável e na prestação de um serviço de qualidade.

Esperava-se que o grupo dos alunos ficassem em evidência como os sujeitos que teriam maior suporte nas situações de conflito. Em relação aos usuários, como era esperado, foi apontado que os conflitos se originam em busca de terem seus interesses atendidos. Porém, em relação aos servidores, contestando a suposição de que a gênese dos conflitos seria pela busca de direitos e compreensão de seus interesses, infere-se que existe uma forte tendência pelas disputas de poder. Apenas a GMEC se mostrou como um local em que os servidores possam ter, institucionalmente, seus interesses atendidos.

Portanto, a mudança cultural organizacional é um dos maiores obstáculos e ser enfrentado. Na visão de Constantino e Merchant (1996), a resistência é um fenômeno social,

cultural e de personalidade predominantemente inconsciente. Esse sentimento natural de medo emerge com o desconhecido, com a introdução de um sistema de gerenciamento de conflitos.

Um ponto que desperta curiosidade, se dá pela falta de perspectiva de que o gerenciamento dos conflitos deveria ser uma iniciativa tomada tanto por parte do Estado quanto do Distrito Federal. Ou seja, apesar de ser evidenciado como um dos grandes desafios da educação a serem superados, o tratamento dos conflitos não é considerado, ao ponto de serem instituídas políticas públicas efetivas para o desenvolvimento de ações que busquem promover uma cultura de paz. Isso implica dizer que a SEEDF deveria dar mais atenção para os tipos de conflitos recorrentes e buscar ações efetivas para resolvê-los.

3.4.2 Formas que os conflitos são resolvidos

Neste subitem, serão abordadas duas categorias: as estratégias adotadas e os custos de tempo, financeiro e emocional relacionados ao conflito. Normalmente, as instituições utilizam procedimentos variados para lidar com as disputas. É importante identificar se existem procedimentos institucionalizados que podem ser utilizados de forma simultânea ou em sequência. Portanto, o primeiro passo é saber como que as pessoas fazem para ter acesso ao sistema para tratar suas questões.

Na CORRED “eles se originam através de uma denúncia [...] por meio de uma ouvidoria [...] ou às vezes até um processo, agora com o SEI¹³” (depoimento da corregedora). Esse último meio é destinado apenas aos servidores. Na GMEC, existem “basicamente duas formas, ou pessoalmente aqui ou por abertura de processo, hoje, pelo SEI” (depoimento da gerente). Na CRE e na UE, não existem procedimentos formais para abertura de processos para os usuários. Os servidores contam com o SEI.

Na PROEDUC existem diversos canais de acesso:

várias formas de início né. Eles podem começar através de um **e-mail singelo**, às vezes **e-mail anônimos que vão para a ouvidoria**, às vezes **assinados ou do professor ou de alguma equipe da escola ou de alunos, pais, a comunidade escolar**. Aí eu acho que essa comunidade ela vai se sentir mais estimulada porque a gente sente que o número de requisições, inclusive por essa forma, e-mail, ela é muito presente. **A outra forma é a pessoa vir aqui**, pessoalmente aqui. Quando ela vem nós tomamos por termo a declaração dela e essa, essa, declaração ela é aberta através de um procedimento que é uma distribuição aleatória para primeira e a segunda promotoria de educação. Nós, eu e a [...] promotora, não temos nenhuma diferenciação entre os procedimentos, então ambas falam em todos os assuntos conforme a distribuição aleatória. Os procedimentos **podem chegar por órgãos externos**, mistérios públicos, inclusive recebemos muito de **disque denúncia, disque 100 do Ministério da Justiça**

¹³ Sistema Eletrônico de Informações. É um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos que permite estabelecer a gestão de documentos de forma sistematizada (portal SEI).

e recebemos também a **documentação. A pessoa pode encaminhar e protocolar né, ela faz tipo um modo formal, um protocolo de uma petição, o que a gente chama de uma notícia [...]** (depoimento da promotora).

Nessa fala da promotora, depreende-se que para incentivar e estimular a participação social nos sistemas de tratamento de conflitos é necessário ampliar e simplificar a forma de acesso. Se tornar acessível, visão apontada por Rogers, Bordone, Sander e McEwen (2013), é um elemento essencial para aprimorar os relacionamentos e para estabelecer confiança nos mecanismos de tratamento das disputas.

Apesar do rigor do processo e da boa reputação dos procedimentos adotados pela PROEDUC e pela CORRED, esses são estabelecidos por meio da judicialização. A GMEC e a UE utilizam a mediação, um mecanismo que foi recepcionado na SEEDF há pouco tempo. Apesar de ainda não estar disseminado por toda a rede pública, aqueles que a colocam em prática numa tentativa de resolver os conflitos de forma restauradora, o vêm com sendo útil para toda a comunidade.

[...] Isso **serve para todos os segmentos**. Quando a gente precisa gerenciar um conflito entre servidores por exemplo. **A primeira coisa que a gente faz é chamar os dois servidores. A gente escuta um, escuta o outro e aí chama os dois para tentar resolver diminuir a animosidade, resolver a situação acalmar os ânimos e tal. Então tanto entre servidores quanto com alunos**, a gente procura agir assim também [...] (depoimento da diretora, grifo nosso).

Independente do mecanismo utilizado, um aspecto importante quanto aos possíveis resultados das disputas, se deve ao fato de como as pessoas desejam solucionar a questão: “[...] O problema é se se joga tênis ou se joga frescobol. Então se a escola quando traz um problema com relação a uma parte específica e ela **quer vencer e não resolver, então ela pode perder. Mas se ela quiser resolver, ela pode ganhar junto com a outra parte [...]** (depoimento da promotora, grifo nosso).

Identificando os caminhos possíveis para que os servidores possam dirimir suas questões e a forma como são tratadas, a GMEC apresenta um mecanismo pacificador, porém preso a normas regimentais rígidas:

Diferentemente do que acontece em outras formas de mediação, a gente normalmente começa pontuando o que seria as infrações, segundo a Lei 840, porque o **nosso processo aqui é por autocomposição mas é dentro da área administrativa, por um contrato de trabalho**. Então a gente verifica se há essas infrações e reflete sobre elas e **as pessoas têm a oportunidade de reestabelecer a relação**. Então ela tem a possibilidade de perceber o que ela fez, como uma possível retratação, se houver, e **refletir como isso impacta na escola e no ambiente de trabalho como um todo**. E qual é a **responsabilidade e a responsabilização dela sobre isso**, já que não existe punição, **o grande ganho é pelo aprendizado, pela possibilidade de aprender com o que aconteceu e que não se repita, porque a reincidência aí já é tratada pela corregedoria, por um processo administrativo disciplinar** (depoimento da gerente, grifo nosso).

A CORRED tem caráter correccional e desenvolve atividades de apuração e julgamento:

de processos disciplinares, que inclui a sindicância e o PAD (Processo Administrativo Disciplinar). Temos também os processos de **acidente em serviço que também é uma sindicância**, só que não é uma sindicância punitiva né, é só uma sindicância investigativa, e as atividades de tomadas de conta especial. [...] A sindicância é um rito mais simplificado, pode ser uma **sindicância investigativa ou punitiva, da qual se resulta apenas a aplicação da sanção disciplinar de advertência.** O outro rito, que é o **processo administrativo disciplinar, o período de apuração de ele é maior, é de 60 dias, e do PAD pode ser aplicadas as penalidades de advertência, suspensão e demissão.** Sendo que advertência e suspensão, essa sanção disciplinar, ela é aplicada aqui mesmo. **O julgamento é feito. A chefe da corregedoria é a entidade autoridade instauradora do processo e também julga esses quando a penalidade é advertência ou suspensão. Quando a penalidade é de demissão, da comissão processante sugere uma demissão, então não é julgado aqui, o julgamento é feito na Governança, na Casa Civil** (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Nenhuma unidade investigada soube precisar o custo financeiro envolvido nos seus procedimentos. Na PROEDUC e na CORRED foi informado que os custos financeiros são muito elevados, mesmo com a utilização de sistemas eletrônicos. Na questão dos custos relacionados aos processos judiciais, a PROEDUC se mostra consciente dos aspectos de tempo e emocional gastos na solução:

[...] a gente queria resolver de uma forma menos onerosa para todos, porque eu acho que uma judicialização, de qualquer assunto, traz muito mais sofrimento do que solução. Porque as partes ficam com um prazo eternizado, sem controle de quando que vai sair daqui. [...] Eu acho muito dispendioso, por isso que eu acho que o grau de demora é uma coisa que faz com que nós evitemos ao máximo a judicialização, ao máximo mesmo. Eu quero dizer para o senhor, por exemplo, que antes de fazer uma ação civil pública às vezes a gente fica 5 anos fazendo investigação, de tentar uma saída, o que é muito tempo, e às vezes a gente consegue às vezes não e aí às vezes dói o coração. Porque se eu tivesse feito uma ação lá atrás, desde o começo, eu tivesse resolvido o problema. **Mas a gente sempre quer acreditar que a judicialização não é estressante demais** (depoimento da promotora, grifo nosso).

A corregedora identifica a economicidade como sendo uma questão importante tanto para o órgão quanto para o servidor. Essa visão se encontra apoiada na teoria (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993) e deve ser considerada para utilização dos procedimentos disponíveis menos dispendiosos possíveis. Tal possibilidade se tornou viável com a realização da investigação preliminar, instituída pela Instrução Normativa nº 4/2012.

[...] Se existem elementos para ele responder a um TAC, [...] então é muito melhor para o servidor firmar um Termo de Ajustamento de Conduta do que responder a um Processo de Administrativo Disciplinar. Isso foi muito favorável para o nosso trabalho, porque **diminuiu muito a quantidade de PADs a serem instaurados e sindicâncias, sendo que isso pode ser resolvido num procedimento mais simples. Que envolve menos pessoas.** [...] Essas duas Instruções Normativas, sobretudo a de investigação, isso favoreceu demais, **diminuiu demais esse custo, porque foram muitos processos que deixaram de ser instaurados, e muitos conflitos foram resolvidos aqui através da investigação. Facilitou muito e diminuiu muito o número de instauração de PAD.** É muito mais gasto, é muito mais trabalho [...] (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Nessa perspectiva de utilizar procedimentos mais econômicos, os instrumentos oferecidos pela GMEC têm sido empregados com mais frequência nos casos passíveis de autocomposição. Além de se mostrarem efetivos no restabelecimento das emoções, são menos onerosos em tempo e custos financeiros.

O tempo médio que a gente leva é de dois meses e meio a três meses. Um processo, do dia que chega aqui até o dia que a gente faz o despacho dizendo que encerrou ou que concluiu é esse o período. [...] **Em termos de custo, a gente trabalha com duas pessoas para fazer a mediação,** [...] mas com certeza, no final das contas isso **não custa um terço do que custa um PAD e uma sindicância,** que hoje, eles dizem né, toda vez que eu vou numa palestra dessas que alguém fala de PAD e sindicância, é em torno de **20 mil a 40 mil reais o gasto de um PAD e sindicância na Secretaria.** [...] **Financeiramente falando é infinitamente mais barato, emocionalmente falando, custa muito.** Porque o serviço que a gente presta, muitas vezes não tem preço. **Você escutar essa pessoa, você acolher essa pessoa, você entender que aquele conflito para ela gera um tanto de questões, que isso perpassa a vida pessoal dela. Que coisas da vida pessoal dela estão sendo trazidas para o ambiente de trabalho.** Você entender a pessoa de modo global [...] (depoimento da gerente, grifo nosso).

Ainda é percebido um elevado grau de satisfação dos servidores em relação aos resultados desse procedimento, uma vez que “em 2017, nos casos que a gente mediou, a gente tem **93 por cento de satisfação** [...] que as pessoas saem daqui satisfeitas ou muito satisfeitas” (depoimento da gerente, grifo nosso).

Dessa forma, a expectativa da pesquisa era encontrar ações institucionais preventivas para todos os integrantes da comunidade escolar. No entanto, o resultado da análise mostrou que os procedimentos disponíveis têm caráter reativos, são acionados somente após o surgimento do problema, o que eleva o custo empenhado na busca do seu tratamento.

É importante salientar que a economicidade se dá tanto em relação aos recursos financeiros, quanto ao tempo empenhado para dirimir as questões e ainda envolve aspectos emocionais. Conforme o resultado das análises das entrevistas aponta, existem procedimentos menos onerosos a serem adotados. Isso indica que os processos de resolução de conflitos devem incluir estratégias que sejam mais acessíveis e que estejam próximas do nascedouro das discordâncias.

3.4.3 Possibilidades de ação institucional

Na investigação proposta por Ury, Brett e Goldberg (1993), é importante compreender por que as pessoas optam por recorrer a procedimentos de direitos ou poder ao invés de fazer uso da negociação. O motivo, na maioria das vezes, é a falta de procedimentos de negociação

baseada em princípios. Serão abordados três aspectos, que podem contribuir ou dificultar as respostas adequadas no tratamento dos conflitos: motivação, habilidades e recursos.

Quando se fala em motivação, esta se relaciona com os hábitos e costumes: “*That’s the way it’s done around here.*” (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993). Romper essa tradição exige identificar porque alguns procedimentos são escolhidos em detrimento de outros. Para a PROEDUC parece existir uma falta de motivação dos profissionais de educação, pois “[...] tem uma série de possibilidades que redundariam em soluções que estão à disposição e as pessoas ou não têm acesso ou **não querem se envolver** [...] (depoimento da promotora, grifo nosso).

Da mesma forma, essa falta de motivação dos servidores em solucionar seus conflitos na sua origem, é percebida pela GMEC:

[...] é uma coisa que foi pontual e que não soube ser tradada. **Mas a escola vai empurrando, quando chega num ponto em que ela não dá mais conta.** [...] **A maioria das mediações que chegam aqui, elas não deveriam chegar aqui se as pessoas sentassem e conversassem. Essa é a conclusão que 99% deles chegam.** Porque na verdade na verdade não existe uma infração em si. Existe sim, um fato que gera um conflito que poderia ser resolvido ali no chão da escola. Seja ele de ordem administrativa, seja ele de ordem interpessoal. Mas o que eu percebo nesses anos é assim, **as pessoas não estão querendo falar disso, tratar isso** [...] (depoimento da gerente, grifo nosso).

Uma visão bem pragmática dos desdobramentos desse descompromisso é fornecida pela PROEDUC:

[...] **Eu acho que as pessoas ou não valorizam as informações que elas têm, ou elas têm preguiça ou elas não acreditam que elas possam fazer nada. Então eu tenho a impressão que existem muitos, muitos interesses que não são levados a sério desde o seu nascedouro e que vão crescendo mas que poderiam, lá quando era pequenininho, sabe aquela história do chinês, toda maior caminhada começa no primeiro passo. Aí a gente pula o primeiro passo, pula o segundo, pula o décimo, centésimo. Quando vai ver agora já não estamos mais com a possibilidade de voltar lá atrás. Mas a ferramenta existia, sobre o meu ponto de vista as ferramentas nos conflitos elas sempre estavam à disposição. Acontece que ao ignorar colocar debaixo do tapete, a gente vai vivenciar uma situação em que a pessoa desvalorizou algo que tinha o fermento intrínseco e aí a ferramenta passa a ser outra. E aí talvez exista até outra ferramenta, mas eu é que não tenho conhecimento técnico para aplicar. Aí eu preciso de uma ajuda extraordinária** [...] (depoimento da promotora, grifo nosso).

De forma a incentivar e estimular novas práticas, a CORRED salienta que mesmo frente as dificuldades em relação a recursos humanos, é importante promover a capacitação, que é mecanismo motivacional:

A gente precisava de ter mais servidores, para fazer até um trabalho preventivo, trabalhar nas escolas, nas regionais, entendeu. Aquele seminário que foi feito lá da GMEC, e **de mostrar, da gente poder trabalhar, e com o conhecimento que a gente tem aqui, como chega o conflito aqui, fazer um trabalho lá na escola,** por isso facilitaria muito o nosso trabalho aqui. Não chegaria tanto conflito aqui. **E a gente estaria capacitando aqueles gestores ali, para gerir, administrar aquelas situações que poderiam ser perfeitamente resolvidas lá na escola** (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Um ponto crucial para entender o comportamento dos indivíduos frente a situações de desentendimento, é a sua capacidade ou habilidade para lidar com essas questões. Na fala de todo os entrevistados, é constante a percepção de que os profissionais que atuam nas UEs, além de não estarem preparados, não possuem formação adequada para atuar de forma a contribuir nessas circunstâncias: **“nem gestores e professores, [...] ninguém está preparado, a gente não recebe essa formação, mas a gente precisa ter essas formações. É necessário, é importante, porque a gente se depara com vários tipos de situações, por isso que é importante”** (depoimento da coordenadora, grifo nosso).

Tal afirmação, encontra fundamentação na medida em que os professores das escolas da Rede Pública de Ensino do DF estão vulneráveis a um sistema que pode transferi-los para locais com os quais não estão preparados ou não possuem recursos mínimos para compreender os contextos sociais difíceis e não familiares. Shirley (2004) aponta ainda que os conflitos são inevitáveis nesse quadro, mas apesar dos envolvidos não terem as mesmas perspectivas, precisarão aprender a conviver.

Porém o que se percebe é que existe uma falta de profissionalização do serviço oferecido pelas escolas. Um ponto crucial na gestão escolar é a forma como são escolhidos os diretores, que são em sua maioria, integrantes da carreira magistério. Na formação acadêmica das áreas de licenciatura não são providos conhecimentos de gestão de pessoas, administração, gerenciamento de recursos. Essa falta de preparo implica no surgimento de conflitos de diversas naturezas:

Eu acho que elas não são preparadas. Eu sou muito crítica, muito crítica sobre a forma como hoje os gestores chegam à direção das escolas. Eu acho que eles não têm clareza quando eles se apresentam como candidatos. Eu acho que **a gente tem uma disputa desqualificada em relação aos conhecimentos** porque, vamos imaginar uma pessoa que tem problema de saúde grave você acha que ela vai querer ir para o Albert Einstein ou ela vai querer ir para o Hospital Regional [...], ela pode escolher. Ela pode escolher, ela tem direito. Se ela quiser ela vai, mas ela mora do lado do Hospital Regional. **Porque as condições de administração daquele lugar têm um grau de seriedade, de comprometimento que transparece ao público.** Eu não estou dizendo que o profissional do Hospital Regional não seja tão bom quanto o outro, **mas ele transparece que a gestão lá tem um rigor técnico na escolha das pessoas.** É isso que eu imaginaria. Então não é a questão da privatização da escola, longe de mim porque eu luto justamente pelo contrário, **mas eu acho que quando a gente quer um gestor, a gente quer resultado. E o resultado de uma gestão boa, exige uma pessoa bem preparada.** Essa pessoa ela é bem preparada porque ela dá tapinha nas costas na hora da eleição, porque ela parece bonitinha na fita, ou ela sabe ser dura quando precisa ser dura, ela chama atenção, ela exige resultado, ela conhece profundamente sobre as verbas que ele tem disposição, sobre quais são os programas que, por exemplo que o Fundo Nacional de Educação, tem à disposição para a minha comunidade. **Então não existe clareza hoje quando a pessoa vai votar na escolha do gestor. Mas porque isso, porque não existe clareza, porque não se exige dele quando se apresenta para a comunidade com os conhecimentos que o gestor tem que ter [...]** (depoimento da promotora, grifo nosso).

Quanto à preparação para lidar com conflitos, é ressaltado por Deutsch (1993), Crawford e Bodine (1996), Cohen (2005), Cross, Epstein, Hearn, Slee, Shaw (2011), a importância de os professores aprenderem novas habilidades para intervir positivamente nas questões relacionadas ao conflito. Essa percepção esteve presente na fala de todos os entrevistados, evidenciando a dificuldade, e até mesmo a falta de habilidade, que os professores têm em gerir conflitos: **“Então seria muito necessário fazer lá na base um trabalho para que esses conflitos diminuíssem aqui na ponta”** (depoimento da corregedora, grifo nosso).

Em relação aos profissionais que deveriam ser identificados para atuar na resolução de conflitos, foi unânime a figura do **“orientador educacional”** (depoimento da corregedora, gerente, coordenadora, diretora, promotora). Porém, a orientadora relata não possuir formação em resolução de conflitos, mas **“é até uma formação que eu estava querendo”**.

Outro grupo apontado, por todos os entrevistados, como elementos essenciais para o gerenciamento de conflitos é a equipe gestora, devido à sua ligação com os servidores e o contato com a comunidade escolar.

Sem desconsiderar que os profissionais da educação, por muitas vezes, também são vítimas das circunstâncias que permeiam esse ambiente educacional, esperava-se que houvesse mais ações de caráter educativo sendo desenvolvidas para o público alvo das escolas. Conforme indicado pela teoria do DSD, um dos fatores que contribuem para que não haja reincidência de conflitos, é que sejam instituídos mecanismos preventivos e corretivos para o gerenciamento das disputas, tanto para os empregados quanto para consumidores (URY, BRETT, GOLDBERG, 1993).

Conforme a análise, infere-se que a SEEDF tem buscado construir um modelo baseado na teoria proposta por Ury, Brett e Goldberg (1993) para disponibilizar procedimentos que tenham foco no interesse, utilizando negociações baseadas em interesses e da mediação. A observação a ser feita sobre esses procedimentos é o local aonde são acolhidas as pessoas que, conforme Constantino e Merchant (1996), buscam esses procedimentos para restaurar as relações pessoais e institucionais devem estar inseridas no próprio local de trabalho ou onde as relações são estabelecidas.

Outro ponto que esperava ser destacado e que não foi identificado, é que o envolvimento em situações de conflitos é prejudicial para toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo que provoca desmotivação nos profissionais da educação, incide sobre a falta de interesse nos alunos. A falta desse apontamento indica que a percepção sobre o conflito se restringe apenas àqueles diretamente envolvidos nessas situações.

3.6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo procurou identificar, a partir do espaço de investigação escolhido – a Secretaria de Educação do Distrito Federal – a estrutura de gerenciamento de conflitos existente e descrever suas vantagens e limitações em relação a resolução de conflitos. Esse questionamento foi dividido em outras três perguntas:

- Como a SEEDF trata os conflitos com e entre servidores?
- Em relação aos usuários do sistema educacional, quais são os canais de resolução de conflitos?
- Existem ações institucionais definidas para prevenir a reincidência de disputas similares?

Invertendo a ordem da qual os questionamentos serão respondidos, as ações que buscam resguardar o surgimento de conflitos similares, precisam ser disseminados. O que se percebe em relação ao instituto da mediação, que apesar da sua utilidade e eficácia, esse tem uma incidência restrita àqueles que participam do processo. Sendo a SEEDF um órgão constituído por mais de 45.000 servidores e mais de 450.000 alunos, sem incluir suas famílias, uma Gerência de Mediação de Conflitos, por maior que seja a sua dedicação, não consegue exercer o papel de propagar, na velocidade necessária, essa cultura de paz. Fora dessa gerência, as únicas medidas institucionalizadas para prevenir a reincidência de disputas de servidores e estudantes são aquelas com caráter punitivo e não educativo. Nesse sentido, foi evidenciado que não existem ações institucionais voltadas para a prevenção de conflitos com foco nos interesses e nas partes interessadas.

Aqui entra um ponto que merece especial destaque. Um sistema complexo como o educacional é composto por diversas estruturas. Essa divisão de atribuições, responsabilidades, supervisão, é fundamental para desenvolver e executar políticas públicas educacionais. Um dos sentidos da existência de uma Secretaria de Educação é promover acesso e atendimento aos seus usuários. No entanto, aqueles que utilizam esse sistema só têm disponível um único canal oficial de interface com o prestador do serviço, a Ouvidoria. Esse canal se mostra insuficiente para atender os anseios da comunidade escolar, fazendo com que frequentemente tenham que procurar agentes externos para terem suas demandas atendidas. Nesse caso, não é raro que os usuários procurem o Ministério Público, na figura da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, para resolverem situações que poderiam ter sido solucionadas na própria SEEDF se existissem outros mecanismos de acesso. Outra observação que pode ser concluída com base

nos resultados é a falta de confiança nos procedimentos adotados e respostas insuficientes promovidas pelo órgão.

No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação à atenção dada aos servidores. Percebe-se que, na esfera central e regional, os mecanismos utilizados evidenciam uma maior atenção quanto as questões que envolvem servidores. Tanto a Gerência de Mediação de Conflitos como a Corregedoria são sensíveis às necessidades da sua força de trabalho, buscando constantemente utilizar meios para o restabelecimento das relações interpessoais e institucionais. No entanto, poucas ações são desenvolvidas na rede no sentido de aprimorar as habilidades e competências para o gerenciamento dos próprios conflitos e daqueles enfrentados no ambiente de trabalho. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de expandir o atendimento oferecido pela GMEC, deixando-a mais próxima daqueles que necessitam desse mecanismo. Devem ser implantados polos nas Coordenações Regionais de Ensino para que essa estrutura estimule o desenvolvimento de ações voltadas para o gerenciamento de conflitos nas unidades escolares sobre a sua assistência. Portanto, a GMEC deve desempenhar um trabalho de coordenação, capacitação e preparação dessa estrutura.

Entende-se que a SEEDF ainda não despertou para os benefícios dos meios que buscam estabelecer um ambiente de bem-estar. A limitação no uso da mediação de conflitos na esfera central, apesar da sua importância e eficácia, mostra a falta de iniciativa do órgão de empreender esforços para ampliar esse atendimento. Como visto, esse mecanismo precisa estar acessível no local onde se originam os desentendimentos.

Pela ótica do Desenho de Sistemas de Disputas, o tratamento dos conflitos na SEEDF merece profunda reflexão. Podem ser melhorados por meio de um esforço analítico e criativo para a elaboração de um sistema próprio para superar os desafios do cotidiano escolar e promover a satisfação dos interesses da comunidade escolar com maior efetividade. Para isso, deve-se incluir mecanismos preventivos tanto para pais, para alunos bem como para servidores.

Conclui-se que o sistema de resolução de conflitos utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de acordo com a abordagem utilizada para a sua identificação, é deficiente.

Sendo assim, mais importante do que instaurar novas câmaras de mediação, é urgente que se invista na formação e capacitação dos seus servidores para que utilizem mecanismos preventivos. É necessário que profissionais e usuários se apropriem de novos conhecimentos em busca de ter, à sua disposição, ferramentas efetivas para o tratamento dos conflitos. Partindo do princípio de que as mudanças culturais nas organizações se iniciam pelos seus líderes, é importante que os diretores das unidades escolares estejam envolvidos no processo e possuam

essas competências. Tanto porque são responsáveis por sua criação e mudança, quanto pelo sucesso ou fracasso na implementação de ações para o gerenciamento de conflitos, uma vez que dependerá da aceitação dos novos procedimentos desse sistema.

Caracterizar os conflitos, as formas como são tratados e as possibilidades que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem para resolvê-los é importante para desenvolver um sistema que seja capaz de criar processos preventivos integrados com mecanismos reativos. A identificação apresentada serviu para sugerir o tipo e a quantidade de disputas que esse sistema terá que enfrentar, forneceu um panorama dos procedimentos disponíveis e possíveis de serem adotados e evidenciou alguns dos obstáculos a serem superados para a implantação de um sistema de gerenciamento de conflitos.

Portanto, a teoria do Desenho de Sistemas de Disputas oferece uma grande oportunidade de perceber outras possibilidades no tratamento dos conflitos. Para o órgão é importante que evolua dos mecanismos adotados para a resolução de conflitos para a implantação de um sistema de gerenciamento de conflitos.

Conclui-se que estudos futuros possam identificar amplamente as práticas preventivas existentes e utilizadas pelas unidades escolares para colaborar na criação de um Plano Estratégico de Gestão dos Conflitos Escolares a nível distrital.

3.7 REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO (Distrito Federal). **Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: Arquivo Público do Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>. Acesso em 23 abr. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRET, Jerome T; BARRET, Joseth P. **A History of Alternative Dispute Resolution: The Story of a Political, Cultural, and Social Movement**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

BECK, Brian. **Integrated Conflict Management Systems as Cure and Cause: How Leaders Address Cultural Change and Conflict in their Organizations**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Faculty of the University of Denver, Denver, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113140.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 mai. 2019.

CEDF. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Resolução nº 1, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 47, n. 245, p. 79-88, 27 dez. 2018.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do Processo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

CONSTANTINO, Cathy. Second Generation Organizational Conflict Management Systems Design: A Practitioner's Perspective on Emerging Issues. **Harvard Negotiation Law Review**, Cambridge, MA, v. 14, p. 81-100, Win. 2009. Disponível em: <http://lawlib.wlu.edu/CLJC/index.aspx?mainid=500&issuedate=2009-09-09>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CONSTANTINO, Cathy; MERCHANT, Christina Sickles. **Designing Conflict Management Systems: A Guide to Creating Productive and Healthy Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J.; HOGLUND, Robert G. **The School for Quality Learning: Managing the School and Classroom the Deming Way**. Champaign, IL: Research Press, 1993.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVID, Jennifer. Developing a course for teaching system design. **ADR Bulletin**, Queensland, v. 1, n. 5, p. 65-67, Sep. 1998. Disponível em: <http://epublications.bond.edu.au/adr/vol1/iss5/2>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

DEUTSCH, Morton. Cooperation, Competition, and Conflict. *In*: COLEMAN, Peter T.; DEUTSCH, Morton; MARCUS, Eric C. (ed.). **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice**. 3rd. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. cap. 1, p. 3-28.

DIAS, Eduardo Machado; LISBOA, Isabela. Dispute System Design e a gestão de conflitos em empresas: Um dos principais desafios para as grandes empresas brasileiras. **JOTA.Info**, 26 julho 2017. Disponível em: <https://jota.info/artigos/dispute-system-design-e-a-gestao-de-conflitos-em-empresas-26072017>. Acesso em: 09 jan. 2018.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o regime jurídicos dos servidores públicos civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações públicas distritais. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 42 n. 246, p. 1-18, 26 de dez. 2011.

FALECK, Diego. Introdução ao Design de Sistemas de Disputas: Câmara de Indenização 3054. **Revista Brasileira de Arbitragem**, São Paulo, v. 6, n. 23, p. 7-32, set. 2009. Disponível em: http://docplayer.com.br/13272057-Introducao-ao-design-de-sistemas-de-disputas-camara-de-indenizacao-3054.html#show_full_text. Acesso em: 08 jan 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LIPSKY, David B.; AVGAR, Ariel C. Toward a Strategic Theory of Workplace Conflict Management. **Ohio State Journal on Dispute Resolution**. Ithaca, v. 24, n. 1, p. 143-190, 2008. Disponível em: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2295&context=articles>. Acesso em: 8 mar. 2019.

LYNCH, Jennifer. Integrated Conflict Management Programs Emerge as an Organization Development Strategy. **CPR Institute for Dispute Resolution**. New York, v. 21, n. 5, p. 99-113, May 2003. Disponível em: <http://dumay.info/pdf/emerge/8.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MIRANDA, Luciana de Oliveira. **Processos de Mudança Institucional: estudos de caso de cinco ouvidorias de agências reguladoras federais**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MPDFT. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. **GASE: Grupo de Apoio à Segurança Escolar**. Brasília, DF: MPDFT, 2012.

MPDFT. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Resolução nº 90, de 14 de setembro de 2009. Dispõe sobre as atribuições e distribuição de processos nas Promotorias de Justiça e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Ministério Público da União, Brasília, DF, ano 146, n. 203, p. 104-117, 23 out. 2009.

MOFFITT, Michael. Emerging Issues in DSD. *In*: Dispute Systems Design Symposium. 2008, Cambridge-MA. **Comments**. Cambridge-MA: Harvard Negotiation Law Review, 2008. Disponível em: <http://blogs.law.harvard.edu/hnmcp/2008/03/03/emerging-issues-in-dsd/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MOORE, Cristopher W. **The Mediation Process**: Pratical Strategies for Resolving Conflicts. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA (Distrito Federal). **Servidores por Órgão**: 03/2019. Distrito Federal: Portal da Transparência do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://www.transparencia.df.gov.br/#!/servidores/orgao>. Acesso em: 8 mai. 2019.

RISKIN, Leonard L.; WESTBROOK, James E.; GUTHRIE, Chris; REUBEN, Richard C.; ROBBNOLT, Jennifer K.; WELSH, Nancy A. **Dispute Resolution and Lawyers**. 4th. ed. Saint Paul: West Publishing, 2009.

ROGERS, Nancy H; BORDONE, Robert C.; SANDER, Frank E. A.; MCEWEN, Craig A. **Designing systems and process for managing disputes**. New York: Wolters Kluwer Law & Business, 2013.

SCHRUMPF, Fred; CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J. **Peer Mediation**: Conflict Resolution in Schools. 2. ed. rev. Champaign: Research Press, 1997.

SCHELLENBERG, James A. **Conflict Resolution**: Theory, Research and Practice. Albany: State University of New York Press, 1996.

SEAP. SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Distrito Federal). Portaria Conjunta SEAP/SE nº 5, de 11 de setembro de 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 193, p. 8-9, 17 set. 2013.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). **Competências SEEDF**. Brasília, DF: SEEDF, 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/competencias-seedf/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Decreto nº 35.333, de 14 de abril de 2014. Altera a Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 76, p. 19-28, 15 abr. 2014.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 45, n. 40, p. 1-9, 1 mar. 2016.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019. Transforma os cargos da Secretaria de Estado de Educação que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 48, n. 71, p. 1-3, 15 abr. 2019b.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Portaria nº 3, de 15 de janeiro de 2019. Aprova o Regimento Interno do Conselho de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 48, n. 13, p. 1-4, 18 jan. 2019a.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Portaria N° 352, de 30 de outubro de 2018. Disciplina as atividades de Mediação para solução de conflitos entre servidores no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como a rotina procedimental a ser executada pela Gerência de Mediação de Conflitos. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 47, n. 209, p. 15-16, 1 nov. 2018b.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6a. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2015.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). **Regimento Interno**: Decreto n° 38.631, de 20 de novembro de 2017. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018a.

SEPLAG (Distrito Federal). **Avaliação do Plano Plurianual 2016-2019**: Exercício 2017. Brasília, DF, Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do DF, 2018b. Disponível em: http://www.seplag.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/2018_Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-PPA_Ano-Base_2017.compressed.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

SEPLAG (Distrito Federal). **Carreiras do DF**: Magistério Público. Brasília, DF, Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do DF, 2018a. Disponível em: http://www.seplag.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/MAGISTERIO_PUBLICO.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

SMITH, Stephanie; MARTINEZ, Janet. An Analytic Framework for Dispute Systems Design. **Harvard Negotiation Law Review**. Cambridge-MA, v. 14, n. 123, p. 123-169, Win. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0c19/9481588c85c3fcb53418fd3ef3c813d684a1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

SPIDR. SOCIETY OF PROFESSIONALS IN DISPUTE RESOLUTION. **Designing integrated conflict management systems**: Guidelines for practitioners and decision makers in organizations. Ithaca-NY: Cornell/PERC Institute on Conflict Resolution; Washington-DC: Association for Conflict Resolution. 2001. v. 4: Cornell Studies in Conflict and Dispute Resolution. Disponível em: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=icrpubs>. Acesso em: 20 maio 2018.

STC. SECRETARIA DE ESTADO DE TRANSPARÊNCIA E CONTROLE (Distrito Federal). Instrução Normativa n° 4, de 13 de julho de 2012. Disciplina a realização da investigação preliminar no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 43, n. 139, p. 15, 16 jul. 2012.

URY, William; BRETT, Jeanne; GOLDBERG, Stephen. **Getting Disputes Resolved**: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WORLD BANK. **Doing Business 2018**: Reforming to Create Jobs. Washington DC: The World Bank, 2017. 305 p. Disponível em:

<http://www.doingbusiness.org/~media/WBG/DoingBusiness/Documents/Annual-Reports/English/DB2018-Full-Report.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Será apresentada a conclusão deste trabalho no capítulo que se segue. Longe de concluir as investigações possíveis nessa área tão extensa, mas com o intuito de finalizar o esquadramento proposto, será retratado o caminho que possibilitou o seu desenvolvimento. Será demonstrado como os estudos realizados possibilitaram a construção desta dissertação.

O objetivo geral foi propor um sistema de gerenciamento de conflitos para a política pública educacional das unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como forma de incentivar práticas de pacificação para a promoção da segurança e bem-estar. Para tal feito, foram estruturados objetivos específicos que serviram como fio condutor para a delimitação e alcance do objetivo geral:

- Caracterizar o processo de desenvolvimento da Resolução Apropriada de Disputas;
- Descrever os programas e projetos de resolução de conflitos desenvolvidos no contexto escolar existentes nas literaturas;
- Caracterizar o processo do Desenho de Sistemas de Disputas;
- Identificar a estrutura de resolução de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suas vantagens e limitações; e
- Desenvolver um sistema de gerenciamento de conflitos escolar para as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O estudo I teve como objetivo rever a literatura existente para caracterizar o desenvolvimento do processo da Resolução Apropriada de Disputas e descrever os programas e projetos de resolução de conflitos desenvolvidos no contexto escolar, se propondo a responder: o que é um programa de resolução de conflitos no contexto escolar e quais são seus efeitos sobre a comunidade escolar? Foi possível identificar que, apesar da grande produção nacional na área de resolução de conflitos no campo do direito, os estudos relacionados à educação são insuficientes e limitados.

A insuficiência na área de educação se deve tanto pelo fato de ser um mecanismo incipiente no Brasil quanto pela falta de estudos que tenham comprovação científica da efetividade dos programas e projetos utilizados. Tal característica também é evidente na literatura estrangeira, como ressaltada no estudo I. Em sua maioria são restritos a utilização de um único procedimento para promover pacificação no ambiente escolar, sendo retratado com frequência a mediação e os círculos restaurativos.

Os estudos mostraram que os processos que buscam instaurar um ambiente pacífico frequentemente fracassam devido à utilização de procedimentos reativos de forma isolada e que não envolvam toda a comunidade escolar. Sugere-se que para tornar esse processo efetivo deve ser planejado um sistema de gerenciamento de conflitos, utilizando uma abordagem universal, que envolva a comunidade escolar e a comunidade local.

Portanto, um programa de resolução de conflitos no contexto escolar é um conjunto de ações e procedimentos que aborda fatores de risco e proteção; que concebe um ambiente escolar positivo; que elabora meios de coleta de informações para avaliar as ações necessárias à implementação de um método eficaz; que utiliza um processo com diversos níveis ou etapas para implantar programas baseados em evidências e que atendam às demandas da escola como um todo. Esse sistema de estabelecer ações em quatro níveis:

- Prevenção: uso de mecanismos que promovam uma mudança cultural para criar um ambiente de apoio escolar sustentável, incentivando atitudes e reações positivas para que os conflitos nunca ocorram;
- Solução de problemas: ensino de habilidades de negociação e solução de problemas para desenvolver autonomia e meios construtivos para que os indivíduos tratem dos seus próprios conflitos;
- Facilitação: disponibilização e motivação para o uso de procedimentos, facilitados por um terceiro imparcial, que possibilitem a compreensão dos interesses, sentimentos e questões que envolvem o conflito, dando oportunidade que as pessoas restabeleçam seus relacionamentos; e
- Intervenção: atuação de um agente para intervir nos conflitos que precisam de ajuda e assistência, para todos os envolvidos, e quando necessário encaminhar para serviços especializados.

O uso de procedimentos de forma gradativa desse sistema permite que as ações previstas na etapa de prevenção estimulem um clima de segurança e bem-estar. A literatura sugere que sejam estabelecidos procedimentos efetivos para o gerenciamento de conflitos, sendo necessário que todos os profissionais recebam treinamento e capacitação. Deve ser incluído um currículo que promova habilidades socioemocionais e de gerenciamento de conflitos.

Mesmo que surjam conflitos eles podem ser resolvidos nas outras etapas, fazendo que o número de casos seja reduzido a cada etapa subsequente. E caso tenha que ser utilizado procedimentos de intervenção, todo o processo deve ser reavaliado. Cabe ressaltar que o problema não é a escalada do conflito e sim o uso antecipado de procedimentos que deveriam

ser utilizados após o uso dos recursos disponíveis nas etapas anteriores tiverem se esgotados. Frequentemente o que é percebido nas escolas e sistemas educacionais é a inversão dessa estrutura, utilizando medidas para tratar as consequências e não as causas dos conflitos.

Sendo assim, um programa escolar de gerenciamento de conflitos é um caminho promissor e tem o efeito de provocar mudanças culturais na forma como os conflitos são tratados, criando um clima de saudável e de aprendizado para todos.

O estudo II teve como objetivo identificar a estrutura de gerenciamento de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e descrever suas vantagens e limitações à luz dos procedimentos descritos pela teoria do Desenho de Sistemas de Disputas. São feitas as seguintes indagações: Como a SEEDF trata os conflitos com e entre servidores? Em relação aos usuários do sistema educacional, quais são os canais de resolução de conflitos? Existem ações institucionais definidas para prevenir a reincidência de disputas similares?

O estudo do Desenho de Sistemas de Disputas, apesar de ser uma distinta área no campo da Resolução Adequada de Disputas, é compreendido como uma evolução desse processo. Ele traz uma nova percepção em relação à forma de como os conflitos podem ser tratados. Ao invés de utilizar mecanismos reativos, são incentivados e incluídos procedimentos preventivos que atuam em conjunto com aqueles propostos por seu precursor. Portanto, é capaz de estabelecer novos mecanismos para o gerenciamento de conflitos organizacional.

Essa abordagem indica que o primeiro passo a ser realizado é fazer um panorama da organização. Portanto, a identificação dos conflitos, a forma como são resolvidos e as possibilidades de ação da instituição, onde foi realizado o estudo, foi feita com base nessa abordagem. Tendo essa visão sistêmica, é possível prever os tipos e a frequência dos conflitos que precisam ser tratados, fazer um mapeamento dos procedimentos utilizados e quais os obstáculos a serem superados para serem instaurados procedimentos baseados em interesses.

Conclui-se, através da identificação do mecanismo utilizado, que os procedimentos utilizados pela Secretaria de Estado do Educação do Distrito Federal são restritos e inadequados. Além de proporcionar apenas um canal oficial de comunicação entre os usuários, este mostra-se insuficiente para solucionar os problemas que emergem junto à comunidade escolar, tais como assédio, incivildades, falta de vagas, escolas em situações precárias. Quanto aos servidores, os mecanismos disponíveis não se encontram de forma acessível, existindo apenas um local para tratar de uma rede que se espalha ao longo de mais de 5.800 km².

Baseado nos depoimentos, devem ser implantados setores de gerenciamento de conflitos em cada Regional de Ensino, o que possibilitaria maior acesso e disseminação de novas práticas. Porém, tão importante quanto estabelecer novas estruturas de apoio, é impreterível que se

invista maciçamente na formação e capacitação dos profissionais de educação para que aprendam novas habilidades de gerenciamento de conflitos. Essas

Ao contrário do que se têm visto atualmente como práticas habituais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, devem ser incluídas ações preventivas com caráter transformador e pacificador. O emprego de ações de exclusão vai de encontro às propostas da educação, que é a de estabelecer um ambiente de conexão, de pertencimento. Portanto, é recomendado o uso de ações que tragam benefícios para toda a comunidade escolar e assim estabelecendo um ambiente de segurança e bem-estar para todos.

Nota-se que esse é um campo pouco explorado na literatura nacional e nas práticas escolares. É necessário que o Estado desperte o interesse e amplie o olhar sobre o tratamento de conflitos para uma perspectiva de mudança cultural.

O objetivo geral desta dissertação foi alcançado a partir da junção dos estudos I e II. Através do conhecimento obtido foi possível construir um sistema como sugestão para ser implantado pelas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação. Portanto, o próximo e último capítulo é destinado a descrever detalhadamente a estrutura e funcionamento desse mecanismo.

4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações dessa pesquisa iniciam-se pelo fato de ser escrita sobre uma perspectiva particular e do ponto de vista do pesquisador. A literatura estrangeira nesse assunto é extensa e em função da falta de conhecimento de outras línguas, optou-se pelos textos escritos na língua portuguesa, inglesa e espanhola. Tendo em vista a grande quantidade de programas desenvolvidos no contexto educacional, optou-se pela descrição daqueles que são baseados em evidências. Como os estudos realizados nesse assunto se concentraram nos programas desenvolvidos internacionalmente, por falta de produção nacional que comprovem sua eficácia, esses ficaram em evidência no estudo.

Uma outra limitação apontada é relacionada a aspectos geográficos e culturais, uma vez que os países do Ocidente sofreram influência da civilização greco-romana e do cristianismo. Mesmo compreendendo que o processo de aprendizagem é universal, as relações sociais exercem grande influência no o que é ensinado e na forma como se aprende. Conseqüentemente, os modelos utilizados pelos países orientais não fizeram parte desse estudo apesar da China ser apontada como um dos países que mais se beneficiam do processo de mediação de conflitos.

Um terceiro componente limitador da pesquisa é em relação à investigação realizada a nível local, onde foi escutada apenas uma unidade escolar. Apesar de não representar a realidade encontrada nas outras unidades escolares, pôde ser identificado as possibilidades de ação para uma gestão bem-sucedida.

4.2 AGENDAS FUTURAS

Sugere-se que investigações futuras sejam realizadas com o objetivo de estudar a efetividade ao longo do tempo dos programas educacionais preventivos instituídos nas unidades escolares.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal deve incluir na capacitação de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar treinamento em habilidades de gerenciamento de conflitos.

Deve ser elaborado e inserido um currículo para ensinar habilidades pró-sociais aos alunos, que estimulem um ambiente seguro e de bem-estar para todos.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE ESTRUTURA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

O objetivo desse capítulo é sugerir uma estrutura de gerenciamento de conflitos a ser implementada pelas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tal estrutura se insere no contexto do mestrado profissional como produto da pesquisa, representando uma contribuição para o desenvolvimento de um ambiente de bem-estar e seguro para alunos, educadores, familiares e comunidade.

O capítulo está estruturado de forma a revelar as circunstâncias em que o gerenciamento de conflitos se mostra relevante no contexto escolar. Apresenta também sugestões de técnicas de aprendizagem bem como práticas restaurativas que desenvolvam competências necessárias para superar as adversidades encontradas nesse meio. Por fim, fornece um *design* da estrutura de gerenciamento de conflitos a ser implantada pelas escolas.

5.1 CONTEXTO E IMPORTÂNCIA DO GERENCIAMENTO DE CONFLITOS ESCOLAR

As crianças e os jovens do Distrito Federal permanecem pelo menos cinco horas por dia, durante cinco dias da semana na escola, se relacionando com pessoas de diferentes estruturas familiares e práticas culturais. Em 2018, havia 377 mil alunos matriculados no ensino fundamental e 110 mil no ensino médio do Distrito Federal. Três quartos (74%) desses estudantes eram atendidos nas escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 2019).

Os professores das escolas da Rede Pública de Ensino do DF estão vulneráveis a um sistema que pode transferi-los para locais com os quais não estão preparados ou não possuem recursos mínimos para compreender os contextos sociais difíceis e não familiares. Shirley (2004) aponta ainda que os conflitos são inevitáveis nesse quadro, mas apesar dos envolvidos não terem as mesmas perspectivas, precisarão aprender a conviver.

É justamente nesse cenário escolar, de maior concentração de crianças e jovens, que uma especial atenção é requerida. Para estabelecer um ambiente de respeito mútuo e aquisição de habilidades para uma convivência pacífica, professores e alunos devem perceber suas diferenças de maneira positiva e benéfica. Ou seja, compreender que as potencialidades individuais são complementares e, dessa forma, favorecem a construção de uma consciência coletiva apta a reorganizar a forma de interagir com o meio.

Uma das grandes questões levantadas por Abramovay e Rua (2002) é a importância dos membros, tanto internos quanto externos, se sentirem pertencentes àquele ambiente. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do reconhecimento do tempo e espaço relacionado ao sentimento de pertencimento a uma comunidade (BRASIL, 2018). No sentido de promover a adequada apropriação desse ambiente, a escola deve incentivar práticas que promovam a integração de toda a comunidade.

Além dessas práticas, deve ser oferecido alternativas efetivas para as tradicionais condutas disciplinares. Crawford e Bodine (1996), propõem uma mudança sistêmica, sendo necessário examinar o sistema e reestruturá-lo para criar um contexto que facilite o desenvolvimento e apoio de um programa de gerenciamento de conflitos. Para isso é necessário que a cooperação seja uma prática comportamental e acadêmica, no sentido de criar um ambiente seguro.

Corroborando com essa visão, Brooks (2014) aponta que o ambiente escolar influencia na saúde, no bem-estar físico e emocional, e na disponibilidade para aprender dos alunos. É justamente nesse local que os estudantes desenvolverão suas habilidades socioemocionais e acadêmicas. Portanto, a importância de considerar o bem-estar dos estudantes deve-se ao impacto direto no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que afeta seu tanto no desenvolvimento quanto nos resultados dos jovens. (NOBLE; WYATT; MCGRATH; CARBINES; ROBB, 2008; VAGO, 2010).

Acrescenta-se que existe uma forte ligação entre o bem-estar dos professores com o dos estudantes, como reflexo dos esforços envidados nesse processo, garantindo o direito de ensinar, trabalhar, participar e conviver em um ambiente seguro e solidário (NOBLE; WYATT; MCGRATH; CARBINES; ROBB, 2008). Portanto, Constantino e Merchant (1996) ressaltam que os *stakeholders* precisam ter uma sólida base de conhecimento e habilidades para usar novas práticas de gerenciamento de conflito.

Para isso os educadores devem receber o apoio e treinamento necessário para potencializar as aprendizagens dos alunos, fazendo com que ambos se sintam seguros para enfrentar as diversas situações do cotidiano escolar (AUSTRÁLIA, 2018). Nesse sentido, deve ser inserida uma estrutura no ambiente escolar que seja capaz de:

- buscar soluções inovadoras e eficientes para identificar os interesses individuais e coletivos para o tratamento de conflitos;

- incentivar a liderança comprometida para inspirar comunidades escolares positivas;
- construir uma cultura escolar em que todos pertençam, com participação ativa dos alunos na aprendizagem e com a colaboração da família e da comunidade;
- empregar práticas preventivas que estimulem o comportamento positivo através do apoio e a sensação de bem-estar.

Todas essas propostas em conjunto visam melhorar os resultados de aprendizagem e criar um ambiente saudável e seguro para todos.

5.2 SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS ESCOLAR

O Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar (SGCE) é um mecanismo que visa instaurar um ambiente de aprendizagem e bem-estar, promover segurança e estabelecer relacionamentos positivos. Através da visão sistêmica da escola e de práticas eficazes, esse sistema oferece suporte a todos os profissionais da educação, alunos e suas famílias bem como à comunidade local.

Conforme a proposta de Crawford e Bodine (1996) citada no estudo I, os modelos de programas de resolução de conflitos contém dois elementos básicos: (I) os princípios da resolução de conflitos (separar as pessoas dos problemas; foco no interesse e não na posição; criação de opções para ganho mútuo e; usar critérios objetivos como base para a tomada de decisões) e; (II) os processos de solução de problemas (negociação, mediação ou tomada de decisão consensual).

Contribuindo com esse argumento e tendo sido cerne do estudo II, a *Society of Professionals in Dispute Resolution* (SPIDR, 2001), acrescenta que para promover um sistema de gerenciamento de conflitos efetivo, é importante que sejam desenvolvidas ações de prevenção, identificação e resolução de todos os tipos de conflitos para todas as pessoas que fazem parte daquele espaço (SPIDR, 2001).

Portanto, o SGCE é composto pela união desses três elementos: princípios da resolução de conflitos; processos de solução de problemas; e processos de prevenção e intervenção precoce. A sua fundamentação se encontra apoiada em três teorias amplas:

- *Dispute Systems Design* (DSD) – Ury, Brett e Goldberg (1993);
- *Conflict Management Systems* (CMS) – Constantino e Merchant (1996);

- *Integrated Conflict Management Systems (ICMS)* – Society of Professionals in Dispute Resolution (2001); e
- *Conflict Resolution at School (CRS)* – Cohen (2005).

A fusão dessas teorias permitiu desenhar este sistema escolar sistêmico. Ury, Brett e Goldber (1993) oferecem uma compreensão simples de como um processo de tratamento de disputas pode reduzir os custos dos conflitos (tempo, emocional financeiro); aumentar o desempenho e a produtividade; e restabelecer as relações pessoais. Os benefícios incidem tanto sobre os tratados como por aqueles que são afetados pelo mesmo problema.

Esse método é baseado em seis princípios que integram a estratégia para reduzir custos e alcançar ganhos potenciais dos conflitos (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993, p. 171, tradução nossa):

- foco nos interesses;
- proporcionar uma interface entre direitos e poder, mas que volte a atenção para a negociação;
- providenciar acessos a procedimentos de baixo custo de direitos e poder quando o mecanismo de baseado em interesses falhar;
- instaurar procedimentos de prevenção e intervenção precoce;
- desenvolver um processo que utilize uma sequência de procedimentos de baixo para alto custo; e
- promover motivação, habilidades e recursos necessários para fazer o sistema funcionar.

Outra contribuição para o desenvolvimento do SGCE introduz uma abordagem sistêmica para prevenir, gerenciar e resolver conflitos. Os Sistemas de Gerenciamento de Conflitos idealizado por Constantino e Merchant (1996) focalizam nas resoluções adequadas de disputas (RADs) como uma possibilidade de progredir na capacidade das organizações de gerenciar conflitos. Para isso é necessário que os *stakeholders* compreendam o funcionamento dos procedimentos utilizados, sendo importante que se sintam contemplados em seus direitos e que façam parte da implementação. Deve ser estimulada a participação, franqueza e opinião durante o *design* e em qualquer momento.

Para Merchant e Constantino (1996), um dos primeiros passos para iniciar uma mudança cultural é fazer com que a organização e as partes interessadas compreendam onde estão para concordar sobre onde se quer chegar. A cultura organizacional desempenha um papel valioso na implementação do SGCE. Se o sistema não conseguir desenvolver ações para mudar a forma

costumeira de fazer as coisas para aceitar os novos procedimentos, o sistema não será usado e, portanto, não será efetivo.

Portanto, cabe àqueles que estão sentados no topo da pirâmide realizar qualquer tentativa de mudar a cultura. Os líderes são a principal fonte para criar e mudar a cultura de suas organizações. Sem os mais altos níveis de apoio, os sistemas não atingirão seu verdadeiro potencial, porque os níveis mais altos de liderança na organização são responsáveis por iniciar a mudança cultural (BECK, 2010).

Os esforços para desenvolver a arquitetura do sistema deve levar em consideração seis princípios orientadores básicos (CONSTANTINO; MERCHANT, 1996, p. 121, tradução nossa):

- desenvolver diretrizes para saber se a RAD é apropriada;
- adaptar o processo de RAD para o problema específico;
- construir em métodos preventivos de RADs;
- certificar-se de que os disputantes tenham o conhecimento e a habilidade necessários para escolher e usar RAD;
- criar sistemas de RAD simples de usar e de fácil acesso e que resolvam disputas precocemente, no nível organizacional mais baixo, com o mínimo de burocracia; e
- permitir que os disputantes mantenham o máximo controle sobre a escolha do método de RAD e a seleção de neutros, sempre que possível.

Outra contribuição para este sistema é a concepção do *Integrated Conflict Management Systems* (ICMS), que incrementa novas ideias aos canais tradicionais, entre elas, o treinamento em negociações e resolução de conflitos para as pessoas que lidam diretamente com essas situações (ROWE; BENDERSKY, 2003). A grande inovação trazida pelo ICMS¹⁴ se deve ao fato de englobar todas as pessoas que interagem com as organizações: “empregadores, gerentes, representantes trabalhistas, funcionários, organizações civis e de direitos humanos e outros” (SPIDR, 2001, p. 6, tradução nossa).

Para Lipsky (2015), essa abordagem sistemática é um meio eficaz para prevenir, administrar e resolver conflitos com enfoque nas causas dos conflitos. Uma das inquietações que motivaram o desenvolvimento dessa abordagem se diz respeito aos mecanismos de resolução adequada de disputas mais convencionais, como procedimentos adotados pelas ouvidorias e da mediação de conflitos que, embora “sejam necessários, eles são insuficientes

¹⁴ Não confundir com o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

porque geralmente abordam apenas os sintomas do conflito, não as fontes” (SPIDR, 2001, p. 8, tradução nossa). Portanto, um sistema integrado de gestão de conflitos precisa intervir na origem do conflito e fornecer um processo para promover competências e habilidades para lidar com o conflito.

Para estabelecer um ambiente de trabalho que acolha e incentive a diversidade de forma construtiva, o ICMS identifica sete características essenciais (SPIDR, 2001, p. 8, tradução nossa):

- incentiva os funcionários e gerentes a expressar suas preocupações e discordâncias construtiva e antecipadamente;
- integra uma abordagem colaborativa de solução de problemas à cultura da organização, incentivando a negociação direta entre os envolvidos em uma disputa;
- fornece opções para todos os tipos de problemas e para todas as pessoas no local de trabalho;
- coordena uma rede de opções e estruturas que permitem a resolução de problemas em áreas e funções;
- alinha as práticas de gerenciamento de conflitos entre si e com a missão, visão e valores da organização, contribuindo significativamente para a transformação da cultura interna;
- é compreensível para todos; e
- é flexível e de fácil utilização.

Esses sistemas promovem um local de trabalho que recebe uma força de trabalho diversificada, desenvolvendo uma cultura que incentiva os funcionários e gerentes a lidar com suas diferenças de maneira construtiva. Pesquisas sugerem que sistemas integrados de gestão de conflitos estão sendo cada vez mais introduzidos nas organizações (SPIDR, 2001).

A última abordagem que compõe o SGCE é destinada especificamente para lidar com a ampla gama de questões que envolvem a comunidade escolar. Os conflitos permeiam a vida dos estudantes constantemente, seja durante sua permanência na escola ou em qualquer outro lugar que interaja. Podem ter origem fora da escola e repercutirem em problemas no ambiente escolar ou podem iniciar na escola e provocarem consequências na comunidade (COHEN, 2005).

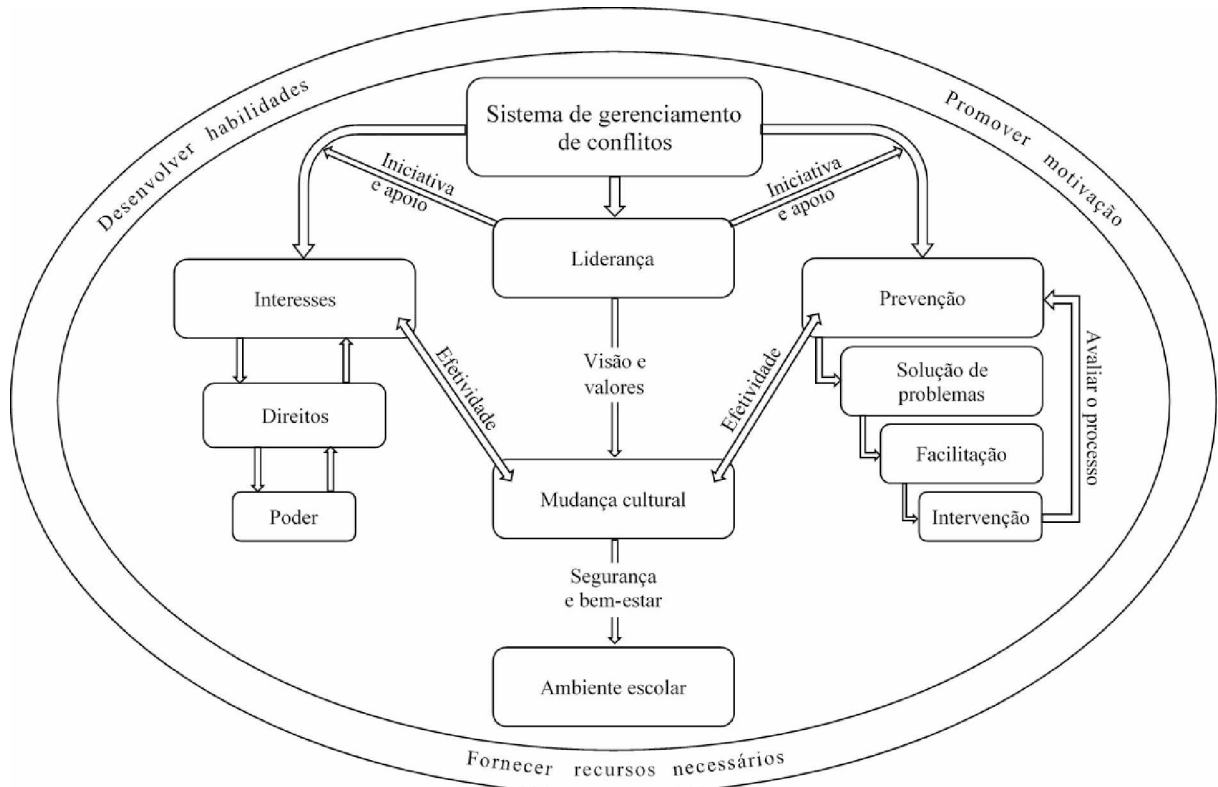
O conflito interpessoal no ambiente escolar deve ser enfatizado logo de início. É importante destacar que o conflito entre estudantes desvia o foco de toda a comunidade escolar

da missão acadêmica da escola. O fato de os conflitos interpessoais dos estudantes serem distrações comuns nas escolas motiva educadores a desenvolver um sistema abrangente para gerenciá-los com as seguintes características (COHEN, 2005, p. 34, tradução nossa):

- criar um clima escolar que incentive o cuidado, a honestidade, a cooperação e a apreciação da diversidade, para que os alunos tenham menos probabilidade de se envolverem em conflitos;
- ensinar habilidades de resolução de conflitos aos alunos para que eles sejam mais capazes de resolver seus conflitos;
- oferecer serviços de resolução de conflitos para estudantes que precisam de ajuda;
- motivar os alunos a utilizar esses serviços de resolução de conflitos;
- intervir em conflitos que requerem assistência externa o mais cedo possível para evitar que eles escalem;
- empregar processos eficazes de resolução de conflitos; e
- fazer uso eficiente dos recursos monetários, de tempo e humanos da escola.

Portanto, a concepção do Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar se dá a partir da fusão dessas três teorias, como pode ser visualizada na figura 7.

FIGURA 7 – SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS ESCOLAR



Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se que, conforme descrito, o sistema é composto por processos baseados nos interesses, que são aqueles em que as partes retêm o controle e desenvolvem as próprias soluções, inclusive podendo optar pelo seu uso ou não. Para tanto, o sistema de oferecer possibilidades particularmente adequadas para reconhecer e valorizar os sentimentos, interesses e questões, que afetam a propagação da saúde e bem-estar individual e coletivo.

Por isso, a implementação de sistemas de gerenciamento de conflitos nas escolas deve ocorrer a partir de uma percepção mais ampla, compreendendo o potencial de transformação quando os conflitos são vistos de maneira positiva. Nessa perspectiva de mudança cultural, Beck (2010) aponta a importância de os líderes das organizações estarem envolvidos no processo. Partindo do princípio de que as mudanças culturais nas organizações se iniciam pelos seus líderes, é importante que estes estejam envolvidos e comprometidos no processo de implantação de mecanismos de gerenciamento de conflitos, uma vez que são responsáveis por apoiar e iniciar tal mudança.

Além da iniciativa e apoio, é preciso empreender esforços na participação ativa dos gestores para motivar positivamente a comunidade escolar. É justamente o desenvolvimento de novas habilidades que estimula as pessoas a responderem de forma satisfatória a situações difíceis. Na visão de Robbins (2005, p. 132) a motivação “é o resultado da interação do indivíduo com a situação”.

Nessa perspectiva, são incluídos dois processos que atuam paralela e simultaneamente. Por um lado, é inserido um sistema que foca na resolução de conflitos a partir da compreensão dos interesses, que são as coisas com que as pessoas querem ou se preocupam. Porém, nem todas as disputas podem ser resolvidas ou solucionadas por essa perspectiva. Deve então ser oferecido procedimentos legítimos que abordem resoluções baseadas no direito e, ainda, de forma mais restrita, aquelas que usam o poder (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993).

Contudo, o cerne principal é que seja possível a entrada, nesse processo, em qualquer um dos procedimentos, mas que seja estimulada uma negociação baseada nos interesses, que é o ponto em que esse sistema se torna efetivo. Para Constantino e Merchant (1996), o ponto chave é transformar os conflitos e disputas em soluções. Por sua vez, as decisões, acordos e arranjos afetam o ambiente externo, provocando, dessa forma, uma mudança positiva na interação das pessoas e em relação ao tratamento dos conflitos. Esse é o ponto de efetividade do sistema.

Por outro lado, é inserido um sistema formado por ações que estimulem um clima onde os conflitos não ocorram, promovendo uma estrutura escolar democrática. Conforme as teorias apresentadas (URY; BRETT; GOLDBERG, 1993; CONSTANTINO; MERCHANT, 1996;

SPIDR, 2001; COHEN, 2005), é nessa etapa que as ações preventivas devem ser amplamente utilizadas no sentido de criar um ambiente harmônico, saudável e de bem-estar. A escada para as etapas seguintes deve acontecer somente após esgotadas todas as possibilidades existentes na atual. A segunda etapa é caracterizada pelas habilidades ensinadas e aprendidas para estimular a negociação e o controle emocional de forma que os conflitos sejam resolvidos pelos próprios envolvidos. No terceiro nível, quando as pessoas não conseguirem resolver seus conflitos por conta própria, são oferecidos procedimentos para a facilitação da resolução.

E por último, após ter passado por todas as etapas anteriores, é utilizada a intervenção de um adulto para contribuir na busca de uma melhor solução possível. Quando os conflitos chegam nessa última etapa, é necessário fazer uma avaliação do sistema para identificar e corrigir os pontos frágeis para evitar a escalada dos conflitos até o último estágio (SPIDR, 2001). Portanto, a efetividade desse sistema é estabelecida pela implantação de procedimentos preventivos numa perspectiva de mudança cultural.

A cultura é considerada como o mais importante e valioso, porém muitas vezes incompreendido, fator a ser considerado. Para Lynch (2001, p. 212, tradução nossa), a implementação “de um sistema integrado de gestão de conflitos pode ser o elo perdido entre estratégia e sucesso”. O ajustamento dos funcionários com a missão, valores, objetivos da instituição, incide sobre as “ligações entre o gerenciamento de conflitos, a transformação cultural e a prestação de serviços”. Nesse caso, oferecer um ambiente escolar que promova a segurança e o bem-estar físico e emocional.

Para a implementação desse sistema, sugere-se a instalação de uma estrutura, o Centro de Orientação e Formação para Familiares, Estudantes e Educadores, que possa oferecer as condições necessárias de apoio e treinamento para toda a comunidade escolar para a efetivação dos processos do SGCE. Portanto, este será o assunto do item que se segue.

5.3 CENTRO DE ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO PARA FAMILIARES, ESTUDANTES E EDUCADORES – COFFEE

A proposta de implantar um Centro de Orientação e Formação para Familiares, Estudantes e Educadores (COFFEE) nas escolas é a de oferecer suporte emocional, de aprendizagem e interação para toda a comunidade escolar, de forma a desenvolver habilidades para superar os desafios cotidianos. No entanto, é necessário percebê-la por uma visão sistêmica, considerar os processos e as relações existentes no sentido de solucionar os desafios do mecanismo de funcionamento dessa complexa instituição chamada escola.

O objetivo do COFFEE é oferecer aos profissionais da educação apoio pedagógico, treinamento e capacitação no próprio local de trabalho. Essa formação contínua visa propiciar novas habilidades de gerenciamento de conflitos para lidar com as questões do cotidiano escolar e aplicá-las em sala de aula. A proposta seguinte é que, tão logo os professores tenham essas competências desenvolvidas, passem a ensinar os alunos. A utilização dessas novas abordagens, por professores e alunos, incide direta e positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Tão logo os alunos incorporem essas atitudes pro-sociais, passam a manter relacionamentos saudáveis entre seus pares, tanto no ambiente escolar quanto nos demais ambientes que transitam. Essas abordagens também colaboram no desenvolvimento socioemocional, aumentando o vínculo familiar. Essa, que também merece destaque nas ações desenvolvidas pelo COFFEE.

Como reforçado por Lindsay (1998), os programas de resolução de conflitos por si só não obtêm resultados satisfatórios devido a influência das famílias e da comunidade nos estudantes. Portanto, um programa válido deve conter estratégias mais amplas que incluam ações que envolvam toda a comunidade. Da mesma forma, Sandy (2001) indica que existe um efeito positivo para os estudantes quando são incorporadas práticas que envolvem toda a comunidade escolar e local.

Nesse aspecto, é oferecido aos pais oportunidades de participação, formação e orientações relacionadas à formação educacional dos seus filhos. Essa aproximação da escola com a família incentiva e oportuniza a interação e a comunicação entre professores e pais. A escola então, passa a ser concebida como um espaço de interação entre todos os membros da sua comunidade.

Seguindo esse caminho, conforme disseminado por Crawford e Bodine (1996) e Garner (2008), os objetivos de incluir um sistema escolar para o tratamento dos conflitos são:

- criar um ambiente de aprendizagem seguro;
- criar um ambiente de aprendizagem construtivo;
- aprimorar o desenvolvimento social e emocional dos alunos;
- criar uma comunidade que resolva os conflitos de forma construtiva.

Nesse sentido o COFFEE visa oferecer apoio para todos os integrantes da comunidade escolar. A sua idealização surgiu a partir da literatura e da identificação das necessidades e informações fornecidas pelas entrevistadas no estudo II:

- Pedagoga – orientadora educacional: atividade proativa para resolução de conflitos no ambiente escolar, suporte às famílias, fragilidade na saúde

emocional dos servidores e alunos, estabelecer parceria com outras instituições, reflexão das atitudes profissionais e estudantis, falta de motivação, capacitação para profissionais e alunos, envolver a família nas atividades escolares;

- Diretora: implantação de sala de apoio com servidores readaptados, desafogar a equipe gestora, resolução de conflitos, capacitação para profissionais e alunos, melhorar o aprendizado, envolver a família, orientador educacional como solucionador dos conflitos;
- Coordenadora: descentralização de funções, atividade proativa para resolução de conflitos no ambiente escolar, capacitação dos servidores e alunos, recursos humanos e financeiros insuficientes, falta de motivação, falta de interesse por parte do Estado, orientador educacional como solucionador dos conflitos;
- Gerente: resolução de conflitos, restabelecer as relações, capacitação dos servidores, redução de custos, orientador educacional como solucionador dos conflitos;
- Corregedora: atividade proativa para resolução de conflitos no ambiente escolar, capacitação, redução de custos, agilidade para resolver os conflitos, orientador educacional como solucionador dos conflitos;
- Promotora: atividade proativa para resolução de conflitos no ambiente escolar, capacitação dos servidores, gestão de pessoas, redução de custos, agilidade para resolver os conflitos, falta de competência dos gestores, orientador educacional como solucionador dos conflitos, gestão de pessoas, liderança.

O suporte teórico e as informações coletadas nas entrevistas permitiram identificar os tipos de conflitos a serem tratados, as possibilidades de ação institucional e os obstáculos a serem superados. Baseado por essas orientações, será descrita a estrutura, as competências e as práticas do COFFEE. É elementar dizer que para as práticas e os sistemas de gerenciamento de conflitos escolares sejam eficazes e sustentáveis, precisam ser adaptadas e adaptáveis aos interesses e necessidades específicos de cada unidade educacional. O processo de implementação será baseado pelas orientações da *Society of Professionals in Dispute Resolution* (SPIDR, 2001).

5.3.1 Equipe de implementação

É ideal que o grupo que irá desenhar e implementar o processo seja composto por integrantes internos e externos da UE, para unir o conhecimento especializado e habilidades para desenvolver os mecanismos a serem utilizados. O envolvimento da comunidade escolar no desenho do sistema é essencial para garantir a reflexão das necessidades da UE e assegurar a adesão e participação.

O membro interno da UE identificado como elemento chave, referenciado no depoimento de todos os entrevistados e na literatura, é o pedagogo – orientador educacional. Outro membro interno identificado e utilizado, conforme depoimento da diretora, como uma força de trabalho disponível são os professores e servidores que possuem restrições de atividades. Tendo suas restrições respeitadas, identificada a aptidão para atuar no gerenciamento de conflitos e a voluntariedade, devem receber treinamento e formação para que sejam alocados no COFFEE. Também deverá ser incluído representantes de outros segmentos da comunidade escolar.

A utilização dessa força de trabalho visa otimizar o desempenho das funções de toda a equipe gestora e da coordenação, possibilitando que se ocupem da organização pedagógica da escola. Outro aspecto que merece destaque é quanto à economicidade, uma vez que esses servidores já se encontram disponíveis, não sendo necessário novas contratações para a atuação nesses centros.

Os membros externos da UE devem ser aqueles que possuem conhecimentos e competências para projetar, treinar e implementar as práticas e sistemas de gerenciamento de conflitos. Devem possuir os seguintes conhecimentos:

- leis, regulamentações, normas e regimentos que atuam sobre o sistema educacional do Distrito Federal e nas áreas correlatas de gerenciamento de conflitos;
- formação no local de trabalho;
- gestão de pessoas;
- amplo conhecimento de práticas de desenvolvimento pessoal e social;
- teoria, princípios e métodos de resolução de conflitos; e
- atuação das redes de apoio.

Tão logo os agentes internos sejam capacitados, deve ser implantado o COFFEE.

5.3.2 Treinamento e capacitação

É indiscutível que os profissionais da educação do Distrito Federal são elementos essenciais para a oferta de um serviço de qualidade para a sociedade. Para o sucesso dessa entrega é imprescindível que se invista, de forma maciça, na formação de dirigentes, gestores, professores, assistentes, alunos e familiares.

Um dos pontos de reflexão que emergem juntamente com a inclusão da abordagem de gerenciamento dos conflitos escolares e identificado pelos entrevistados, se deve ao fato de que poucos gestores (MSILA, 2012) e apenas alguns professores (CIULADIENE; KAIRIENE, 2017) possuem a preparação adequada para exercer a tarefa de gerenciar conflitos. Torna-se então imprescindível investir na preparação e formação daqueles que lidam diretamente com o público alvo da SEEDF.

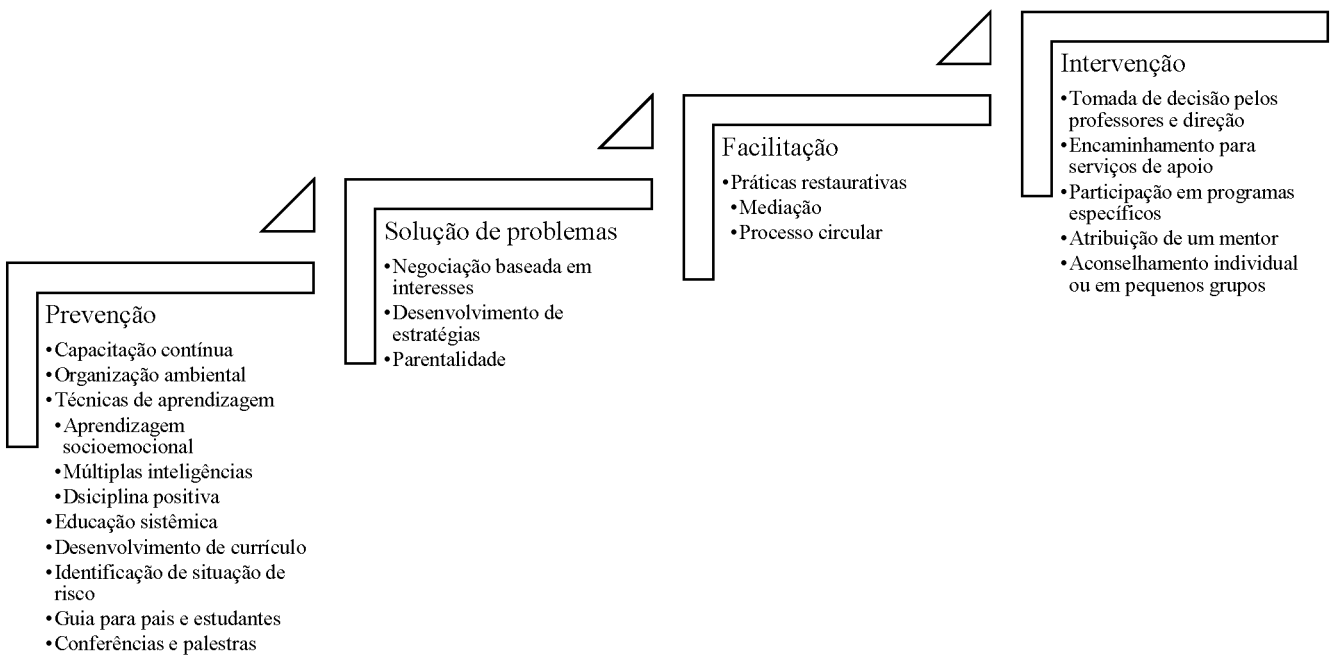
Portanto, no período de implementação do COFFEE, todos os profissionais da UE deverão receber treinamento e formação para, posteriormente, praticar e ensinar aos alunos essas novas habilidades. Na figura 8 pode ser visualizada as abordagens, referenciadas na literatura como efetivas, que serão utilizadas de acordo com a etapa do sistema de gerenciamento de conflitos escolar.

Os alunos também receberão formação em gerenciamento de conflitos. Para tanto deverá ser desenvolvido um currículo. Deve ser implantado no projeto pedagógico lições e atividades sob a ótica de temas como: educação sistêmica, comunicação, controle emocional, cooperação, afirmação, consciência de preconceito, diversidade cultural, compreensão e resolução de conflitos e pacificação.

Com a premissa de que os primeiros anos de vida são cruciais na formação de padrões de comportamento e atitudes, Lynch, Geller e Schmidt (2004) sugerem que o quanto antes as intervenções ocorrerem menor será a probabilidade de comportamentos agressivos, antissociais ou violentos acontecerem. Nessa linha, deve ser incorporados conceitos e habilidades de RC no currículo como alternativa efetiva de aprendizagem.

São incentivados atitudes, conhecimentos e habilidades que busquem uma solução eficaz e cooperativa de problemas e desestimulem atitudes e respostas habituais que dão origem a disputas perde-ganha. Pelo ângulo do sistema escolar, esses treinamentos estabelecem e reforçam um quadro básico de referência e linguagem para colaboração, e orientam os alunos para um processo e habilidades que são familiares, mas subutilizados (COLEMAN; FISHER-YASHIDA, 2004).

FIGURA 8 – ESCALA DE PROCEDIMENTOS



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.3 Ações do COFFEE

5.3.3.1 Procedimentos a nível de Instituição de Ensino:

- Estabelecer o COFFEE;
- Conduzir treinamentos e capacitação para a comunidade escolar;
 - Aprendizagem socioemocional
 - Educação Sistêmica
 - Múltiplas inteligências
 - Disciplina positiva
 - Parentalidade
 - Negociação baseada em princípios
 - Mediação
- Treinamento online;
- Identificação de situação de risco (vítimas e agressores);
- Identificação de conflitos;
- Sistema de identificação precoce de estudantes que necessitam de serviços de prevenção, intervenção e/ou apoio;
- Reuniões periódicas com a equipe;
- Implantar o Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar;
- Reavaliar e refinar o Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Envolvimento de pais e responsáveis;
- Coordenações coletivas para discutir o bem-estar social e emocional, bem como assuntos correlatos;
- Recursos inovadores para estudantes, pais e educadores;
- Guia para os estudantes;
- Guia para pais;
- Palestras; e
- Realizar um evento de lançamento do COFFEE.

5.3.3.2 Procedimentos a nível de sala de aula

- Postar e estabelecer meios de gerenciamento de conflitos;

- Organização ambiental de acordo com a educação sistêmica, e
- Reuniões em nível de sala de aula com pais e alunos.

5.3.3.3 Procedimentos a nível individual

- Supervisionar as atividades dos alunos;
- Garantir meios adequados para intervir em questões conflituosas;
- Atividades com alunos em dificuldade de aprendizagem, comportamental e emocional;
- Atividades para pais de alunos; e
- Desenvolver planos de intervenção individuais.

5.3.3.4 Procedimentos comunitários

- Envolver membros da comunidade;
- Desenvolver parcerias públicas e privadas para apoiar o programa escolar;
- Disseminar mensagens de paz e gerenciamento de conflitos e incentivar melhores práticas na comunidade; e
- Convidar a comunidade para participar de atividades para a promoção do bem-estar coletivo.

É esperado que após a implantação do Centro de Orientação e Formação para Familiares, Estudantes e Educadores (COFFEE) novas práticas educacionais possam ser desenvolvidas no interior das unidades escolares. Com a utilização dessas “ferramentas” pedagógicas anseia-se por um clima escolar pacífico e que forneça o suporte necessário para que cada aluno alcance suas aspirações de aprendizado e de vida.

O COFFEE compreende que a participação da família deve ser especialmente bem-vinda. A família é vista como precedente em relação a todos os outros integrantes da comunidade escolar, pois é através – da confiança depositada no sistema de ensino público e nos seus profissionais – dela que os alunos chegam para ser atendidos em uma determinada unidade escolar. Assim, todos os segmentos da comunidade são acolhidos como elementos essenciais e incluídos pelo Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar.

As ações do COFFEE são destinadas a criar um sentimento de pertencimento de e em toda a comunidade escolar, celebrando as diferenças e reconhecendo a existência ímpar de cada um dos seus integrantes. Essa conexão permite que crianças e jovens experimentem

relacionamentos seguros e confiáveis, aprimorando e otimizando seu desempenho físico, emocional, social e educacional. Ao mesmo tempo valoriza e apoia os educadores, oferecendo capacitação e dispondo de mais oportunidades para se envolverem positivamente com os alunos e na construção de conexões estáveis na comunidade escolar.

O Sistema de Gerenciamento de Conflitos Escolar oferece suporte às unidades escolares para promoverem estratégias de prevenção de conflitos e ensinar habilidades que estimulem relacionamentos positivos e autonomia para resolução dos próprios problemas. Essa abordagem sistêmica aprimora os relacionamentos e aumenta a satisfação com o processo e os resultados educacionais, de segurança e bem-estar.

5.4 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AUSTRÁLIA. Department of Education and Training. **Quality Schools Package**. 2018. Disponível em: <<https://www.education.gov.au/quality-schools-package>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BECK, Brian. **Integrated Conflict Management Systems as Cure and Cause: How Leaders Address Cultural Change and Conflict in their Organizations**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Faculty of the University of Denver, Denver, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. BRASÍLIA, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mai. 2019.

BROOKS, Fiona. **The link between pupil health and wellbeing and attainment: a briefing for head teachers, governors and staff in education settings**. London: PHE, nov. 2014. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/370686/HT_briefing_layoutvFINALvii.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

CIULADIENE, Grazina; KAIRIENE, Brigita. The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students' Narratives. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, Daugavpils, v.19, n. 2, p. 107-120, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322670769_The_Resolution_of_Conflict_between_Teacher_and_Student_Studentsi_Narratives. Acesso em: 20 abr. 2019.

COHEN, Richard. **Peer Mediation in Schools: Students Resolving Conflict**. Culver City: Good Year Books, 2005.

CONSTANTINO, Cathy A.; MERCHANT, Christina Sickles. **Designing Conflict Management Systems: A Guide to Creating Productive and Healthy Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J. **Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings**. Program Report. Washington, DC: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; Office of Elementary and Secondary Education, 1996.

GARNER, Nadine E. **Conflict Resolution Programs in the Schools**. Alexandria: American Counseling Association Professional Counseling Digest, 2008.
<https://www.counseling.org/resources/library/aca%20digests/acapcd-19.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LINDSAY, Paul. Conflict Resolution and Peer Mediation in Public Schools: What Works? **Mediation Quarterly**, Kennesaw, v. 16, n. 1, p. 85-99, fall 1998. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/crq.3890160109>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LIPSKY, David B. The Future of Conflict Management Systems. **Conflict Resolution Quarterly**, Kennesaw, v. 33, n. S1, p. 27-34, win. 2015. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/crq.21133>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LYNCH, Jennifer F. Beyond ADR: A Systems Approach to Conflict Management. **Negotiation Journal**. Cambridge, MA, v. 17, n. 3, p. 206-216, Jul. 2001. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00237.x>. Acesso em: 1 maio 2019.

MSILA, Vuyisile. Conflict Management and School Leadership. **Journal of Communication**, Oxford, v. 3, n. 1, p. 25-34, Jul. 2012. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/233868808_Conflict_Management_and_School_Leadership. Acesso em: 20 abr. 2019.

NOBLE, Toni; WYATT, Tim; MCGRATH, Helen; CARBINES, Robert; ROBB, Leone. **Scoping study into approaches to student wellbeing**. Australian Government. [S.l.], p. 211. 2008. (ABN: 194 838 69 033). Disponível em:
https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/scoping_study_into_approaches_to_student_wellbeing_final_report.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

O'CONNELL, Mary Ellen; BOAT, Thomas; WARNER, Kenneth E. (ed.). **Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorder Among Young People: Progress and Possibilities**. Ed. rev. Washington: The National Academies Press, 2009.

ROBBINS, Stephen R. **Comportamento Organizacional**. Tradução Reynaldo Marcondes. 11a. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROWE, Mary; BENDERSKY, Corine. Workplace Justice, Zero Tolerance, and Zero Barriers. In KOCHAN, Thomas A.; LIPSKY, David B. (ed.). **Negotiations and Change: From the Workplace to Society**. Ithaca: Cornell University Press, 2003.

SANDY, Sandra V. Conflict Resolution Education in the Schools: “Getting There”. **Conflict Resolution Quarterly**, Kennesaw, v. 19, n. 2, p. 237-250, win. 2001. disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/crq.3890190207>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6a. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2015.

SHIRLEY, Melinda. Conflict resolution programs in australian schools: no longer if, but how... **Australia & New Zealand Journal of Law & Education**, Kelvin Grove, Austrália, v. 9, n. 2, p. 71-78, 2004. Disponível em: https://www.anzela.edu.au/assets/07_shirley.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

SPIDR. SOCIETY OF PROFESSIONALS IN DISPUTE RESOLUTION. **Designing integrated conflict management systems: Guidelines for practitioners and decision makers in organizations**. Ithaca-NY: Cornell/PERC Institute on Conflict Resolution; Washington-DC: Association for Conflict Resolution. 2001. v. 4: Cornell Studies in Conflict and Dispute Resolution. Disponível em: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=icrpubs>. Acesso em: 20 maio 2018.

URY, William; BRETT, Jeanne; GOLDBERG, Stephen. **Getting Disputes Resolved: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

VAGO. Victorian Auditor-General’s Office. **The Effectiveness of Student Wellbeing Programs and Services**. Melbourne: Victorian Government Printer, 2010. Disponível em: <https://www.parliament.vic.gov.au/papers/govpub/VPARL2006-10No270.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REFERÊNCIAS GERAIS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADI, Yaser; MCMILLAN, Anita, Schrader; KILORAN, Amanda; STEWART-BROWN, Sarah. **Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools**. Coventry: University of Warwick, 2007. (Report 3: Universal Approaches with focus on prevention of violence and bullying). Disponível em: <https://www.nice.org.uk/guidance/ph12/evidence/universal-approaches-with-focus-on-prevention-of-violence-and-bullying-warwick-university-review-3-pdf-369937981>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6024**: informação e documentação: Numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

AZEVEDO, André Gomma de (org.). **Manual de Mediação Judicial**, 6. ed. Brasília, DF: CNJ, 2016.

BELEZA, F. T. Estudar em paz: Mediação de conflitos no contexto escolar. **Participação**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 52-59, dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/6323>>. Acesso em: 27 de set. 2016.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2017.

COHEN, Richard. **Peer Mediation in Schools: Students Resolving Conflict**. Culver City: Good Year Books, 2005.

COLEMAN, Peter T.; FISHER-YOSHIDA, Beth. Conflict Resolution at Multiple Leves Across the Lifespan: The Work of the ICCCR. **Theory into Practice**, Columbus, v. 43, n. 1, p. 31-38, win. 2004. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/52645/pdf>. Acesso em: 8 de abr. 2019.

CONSTANTINO, Cathy A.; MERCHANT, Christina Sickles. **Designing Conflict Management Systems: A Guide to Creating Productive and Healthy Organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J. **Conflc Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings**. Program Report. Washington, DC: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention; Office of Elementary and Secondary Education, 1996.

CRAWFORD, Donna K.; BODINE, Richard J.; HOGLUND, Robert G. **The School for Quality Learning: Managing the School and Classrom the Deming Way**. Champaign, IL: Research Press, 1993.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEUTSCH, Morton. Cooperation, Conflict Resolution, and School Violence: a Systems Approach. **Choices Briefs**, New York, n 5, 2000. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/i/a/document/9495_CooperationConflictResolution_andSchoolViolence_ASystemsApproach.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

DEUTSCH, Morton. Educating for a Peaceful World. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 48, n 5, p, 510-517, 1993. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1993-39203-001.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DUKE, Nell; BECK, Sarah. Education Should Consider Alternative Formats for the Dissertation. **Educational Researcher**, v.28, n. 3, p. 31-36, Apr. 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1177255>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JIMERSON, Shane R. et al (ed.). **Handbook of school violence and school safety: international research and practice**. 2ª ed. New York: Routledge, 2012.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Conflict Resolution in Schools. *In*: COLEMAN Peter T.; DEUTSCH, Morton; MARCUS, Eric C. (ed.). **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MOFFITT, Michael. Emerging Issues in DSD. *In*: Dispute Systems Design Symposium. 2008, Cambridge-MA. **Comments**. Cambridge-MA: Harvard Negotiation Law Review, 2008. Disponível em: <http://blogs.law.harvard.edu/hnmcp/2008/03/03/emerging-issues-in-dsd/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ROFFEY, Sue. Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? **Educational & Child Psychology**. Leicester: v. 29, n. 4, p. 8-17, 2012. Disponível em: <https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SPIDR. SOCIETY OF PROFESSIONALS IN DISPUTE RESOLUTION. **Designing integrated conflict management systems**: Guidelines for practitioners and decision makers in organizations. Ithaca-NY: Cornell/PERC Institute on Conflict Resolution; Washington-DC: Association for Conflict Resolution. 2001. v. 4: Cornell Studies in Conflict and Dispute Resolution. Disponível em: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=icrpubs>. Acesso em: 20 maio 2018.

URY, William; BRETT, Jeanne; GOLDBERG, Stephen. **Getting Disputes Resolved**: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WU, Xun et al. **Guia de políticas públicas**: gerenciando processos. Tradução Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, ____ de _____ de _____.

Ao

O Senhor Fabiano Pereira Corrêa Sãmy, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília, desenvolve sua dissertação de Mestrado na área de concentração Estado, Território e Políticas Públicas, cujo projeto de pesquisa intitula-se “Resolução de conflitos: um modelo para a Secretaria de Educação do Distrito Federal”.

Com o intuito de viabilizar a realização da pesquisa empírica, solicita-se a anuência de Vossa Senhoria no sentido de conceder ao pesquisador autorização para realizar pesquisa documental e entrevistas nesta Instituição. Ressalta-se que as informações obtidas serão utilizadas tão somente para fins acadêmicos, conforme critérios éticos de pesquisa.

Caso Vossa Senhoria considere necessário ou conveniente, o nome e quaisquer outras formas de identificação da instituição podem ser omitidos do manuscrito final da dissertação, lembrando que os indivíduos participantes em nenhuma hipótese serão identificados.

Atenciosamente,

Professora Dra. Luciana de Oliveira Miranda

Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Brasília, ____ de _____ de _____.

Prezado(a) Sr.(a),

Meu nome é **FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY**, sou aluno do Mestrado, sob orientação da Professora Dra. Luciana de Oliveira Miranda, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade UNB de Planaltina.

Venho, por meio desta convidá-lo(a) a participar da pesquisa de minha dissertação de mestrado, que tem como objetivo identificar a atual estrutura de resolução de conflitos existente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e desenvolver um desenho de sistema de disputas para a SEEDF.

Sua participação, nesta pesquisa, consiste em responder a uma entrevista sobre sua experiência/percepção como pesquisador, docente, gestor, coordenador, discente ou membro da comunidade escolar sobre os meios de resolução de conflitos.

Tal entrevista faz parte do desenho metodológico do artigo "Resolução de conflitos na Secretaria de Educação: quais os meios disponíveis para agentes públicos e usuários", que compõe a dissertação, e tem como objetivo apresentar uma articulação teórica sobre Resolução Adequada de Disputas e a prática desenvolvida pelo órgão.

Saliento que as informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas para fins estritamente acadêmicos e, para tanto, se achar conveniente, assegurarei o sigilo sobre sua participação. Se assim for, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, para preservar sua identidade utilizarei nomes fictícios.

Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

Além disso, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa sobre a metodologia utilizada e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser localizado através dos dados que seguem:

Pesquisador
FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY
Cel. (61) 99177-5549
e-mail: fabianosamy@hotmail.com

Você também poderá, a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e/ou penalização.

Desde já agradeço a sua colaboração para a realização deste trabalho.

Muito obrigado!

FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY
MESTRANDO – UnB PLANALTINA

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

DATA: ____/____/____.

NOME DO ENTREVISTADO(A): _____

CARGO DO ENTREVISTADO(A): _____

➤ CRIAÇÃO DE CONTEXTO

- Breve apresentação do entrevistador.
- Apresentação dos objetivos da entrevista.
- Apresentar a carta e o termo de consentimento.
- Agradecimento pela participação.

➤ ROTEIRO DE PERGUNTAS

I – Perfil do entrevistado

Escolaridade/Formação

Vínculo atual e instituição (se cedido, falar das duas instituições)

Tempo de atuação

II – Sobre o que se tratam os conflitos?

- Quem são as partes envolvidas? Existem outras pessoas importantes no conflito?
- Quais são os tipos de conflitos e com qual a frequência eles ocorrem?
- O que está causando os conflitos?

III – Como os conflitos são tratados?

- Se as pessoas (servidores e comunidade escolar) tiverem uma demanda, quais os mecanismos disponíveis?
- Existem procedimentos de resolução que considerem os interesses pessoais ou se concentram em direitos e uso do poder?
- Existe um processo estabelecido?
- Qual o custo dos procedimentos adotados?

- Existem conflitos que são recorrentes?

IV – Por que os conflitos são tratados dessa forma?

- Os procedimentos baseados em interesses adotados são suficientes para lidar com toda a gama de disputas?
- Existe participação das partes envolvidas?
- Os servidores e usuários sabem quais são os procedimentos disponíveis e como utilizá-los?
- Existem normas, procedimentos ou padrões para resolver as disputas?
- As pessoas têm habilidades de negociação e solução de problemas?
- Quão suficientes são os recursos?

Indicação de alguém para entrevista?

APÊNDICE D: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Fui alertado(a) que não posso esperar benefícios pessoais advindos desta pesquisa.

Recebi os esclarecimentos necessários de que não existem possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo.

Estou ciente de que, se for de minha vontade a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante a pesquisa, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Por estar assim ciente, assino, juntamente com o pesquisador, o presente em (02) duas vias de igual teor.

Autorizo a divulgação de meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar.

NÃO autorizo a divulgação de meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar.

Brasília, ____ de _____ de _____.

FABIANO PEREIRA CORRÊA SÄMY

Autor da Pesquisa
CPF: 801.202.961-87
RG: 1.434.620 - SSP/DF

Participante da Pesquisa
CPF:
RG:

APÊNDICE E – MAPA DE LITERATURA

