

ALMEIDA, Thaís Farias de; LEITE, Ivonaldo Neres – A mediação social no contexto escolar brasileiro: perspectivas, necessidades e ações. *Configurações: Revista de Ciências Sociais* [Em linha]. 37 (2026) 51-73. ISSN 2182-7419. <https://doi.org/10.21814/config.6295>

A MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: PERSPECTIVAS, NECESSIDADES E AÇÕES

THAÍS FARIAS DE ALMEIDAⁱ

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

IVONALDO NERES LEITEⁱⁱ

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos desenvolver uma abordagem sobre mediação social, incidindo, empiricamente, no contexto brasileiro, tendo em conta o que se convencionou chamar, em sociologia da educação, de “era dos incidentes escolares”, cuja marca distintiva é a violência nas instituições educativas. Partimos do seguinte problema de investigação: como tem sido desenvolvida a mediação social no Brasil em face da violência escolar? A nossa hipótese é de que as ações de mediação social no Brasil são fragmentadas e limitadas pontualmente a alguns contextos. Conclusivamente, assinalamos que a era dos incidentes escolares resulta de um conjunto de fatores associados, como problemas estruturais da sociedade e de gestão dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Mediação de Conflitos; Violência Escolar; Trabalho Docente; Gestão Educacional

ⁱ thaissfalmeida3@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7252-3941>.

ⁱⁱ ivonaldo.leite@academico.ufpb.br | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-968X>

ABSTRACT**SOCIAL MEDIATION AND SCHOOL VIOLENCE IN THE BRAZILIAN CONTEXT: PERSPECTIVES, NEEDS AND ACTIONS**

In this paper, we aim to develop an approach to social mediation, focusing empirically on the Brazilian context, taking into account what has been conventionally called, in the sociology of education, the 'era of school incidents', whose distinctive feature is violence in educational institutions. We start from the following research problem: How has social mediation been developed in Brazil in the face of school violence? Our hypothesis is that social mediation actions in Brazil are fragmented and limited to specific contexts. In conclusion, we point out that the era of school incidents results from a set of associated factors, such as structural problems in society and management of education systems.

Keywords: Conflict mediation, school violence, teaching work, educational management

RESUMÉ**MÉDIATION SOCIALE ET VIOLENCE SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE BRÉSILIEN : PERSPECTIVES, BESOINS ET ACTIONS**

Dans cet article, nous développons une approche de la médiation sociale axée, sur le plan empirique, sur le contexte brésilien, en tenant compte ce que la sociologie de l'éducation appelle « l'ère des incidents scolaires », dont la caractéristique principale est la violence dans les établissements scolaires. Nous partons de la problématique de recherche suivante : comment la médiation sociale s'est-elle développée au Brésil face à la violence scolaire ? Notre hypothèse est que les actions de médiation sociale sont fragmentées et limitées ponctuellement à des contextes spécifiques. En conclusion, nous soulignons que l'ère des incidents scolaires résulte d'un ensemble de facteurs associés, tels que des problèmes structurels de la société et de la gestion des systèmes éducatifs.

Mots-clés: Médiation des conflits ; Violence à l'école ; Travail des enseignants ; Gestion de l'éducation

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar, nas primeiras décadas do século XXI, tem sido marcado por um conjunto de acontecimentos associados, por exemplo, aos fenômenos das agressões físicas e verbais, da indisciplina e da perturbação relacional entre os agentes educativos, provocando uma série de bloqueios tanto para o processo de ensino e aprendizagem como para a possibilidade de a escola cumprir seu papel de agência de socialização secundária. Esse quadro tem levado a pesquisa sociológica em educação a realçar, em nível internacional, que o transtorno tem se constituído numa sombra do sistema escolar, fazendo surgir uma ‘era de incidentes’ que desafia professores e gestores (Barrère, 2002).

Para os docentes, uma das decorrências mais perceptíveis dessa realidade é a degradação da dignidade profissional, que, como foi demonstrado num estudo relativo à realidade portuguesa (Correia & Matos, 2001), é também um processo de degradação da dignidade pessoal do professor. De modo geral, os docentes parecem ter consciência da importância da profissão e, ao mesmo tempo, dos percalços aos quais ela está sujeita.

O processo de fragilização da dignidade profissional docente, no contexto da ‘era dos incidentes escolares’, é acompanhado por uma significativa transformação nas formas de se dizer na profissão, isto é, nas formas de se narrar no seu exercício. Os discursos estruturados em torno de expressões como *missão*, *vocação*, *autoafirmação profissional*, etc., parecem ter submergido diante de fenômenos como desgaste, frustração, desorientação e desmotivação, resultantes, em muitos casos, de conflitos nas escolas, que, não poucas vezes, ultrapassam a esfera das agressões verbais e se materializam como agressões físicas.

No contexto brasileiro, aos conflitos escolares em si acrescem problemas estruturais da sociedade relacionados à violência, a exemplo das disputas por território entre facções criminosas no Rio de Janeiro, que tanto expõem as instituições educativas a conflitos armados como, por vezes, fazem com que ocorra infiltração da economia do tráfico de drogas entre estudantes.

Diante do cenário dos incidentes escolares, dos conflitos e da violência, diferentes países, governos e entidades da sociedade civil têm

buscado alternativas preventivas e de redução de danos. Nesse sentido, a mediação social tem passado a fazer parte das agendas de intervenção no contexto educativo. No Brasil, a mediação está prevista em lei como meio de resolução e autocomposição de conflitos, sendo mais aplicado nas demandas relativas ao Judiciário. Contudo, visto que as instituições de ensino têm sido ambientes onde o conflito, frequentemente, faz-se presente entre seus sujeitos, a mediação torna-se uma alternativa potente para prevenir e/ou buscar soluções pacíficas nesse âmbito.

Este trabalho objetiva, portanto, desenvolver uma abordagem sobre mediação social, evidenciando, empiricamente, no contexto brasileiro, tendo em conta o que se convencionou chamar, em sociologia da educação, de “era dos incidentes escolares”, cuja marca distintiva é a violência nas instituições educativas. Assim, partimos do seguinte problema de investigação: como tem sido desenvolvida a mediação social no Brasil em face da violência escolar?

Utilizando como metodologia o estudo em referências teórico-bibliográficas e a análise de dados de uma pesquisa empírica realizada em três escolas de uma cidade litorânea do Nordeste brasileiro, temos o afã de levar a cabo uma abordagem da mediação social, do conflito e da violência escolar, evidenciando, ao final, como a mediação tem sido desenvolvida no território brasileiro. Isso posto, apresentamos a hipótese de que, em particular no Brasil, as ações de mediação social são fragmentadas e limitadas pontualmente a alguns contextos, sobretudo ambientes escolares, uma vez que não há uma política nacional que institua suas práticas nesses estabelecimentos.

Iniciaremos a nossa incursão passando em revista o debate acerca do próprio conceito de mediação social, pondo em realce, em modo de síntese, um panorama a seu respeito.

1. MEDIAÇÃO SOCIAL

As discussões sobre mediação social têm sido diversas, existindo uma variedade de abordagens que, por vezes, chegam mesmo a oporem perspectivas diferentes entre si. De uma maneira geral, contudo, há

um postulado básico a seu respeito, isto é, o de que a mediação social refere-se a um processo de criação e reparação de laços sociais e de resolução de conflitos na vida quotidiana, no qual um terceiro imparcial, por meio de intercâmbios entre pessoas ou instituições, procura melhorar relacionamentos e equacionar conflitos (Fritz, 2004).

A própria palavra mediação “evoca o significado de centro, de meio, de equilíbrio, compondo a ideia de um terceiro elemento que se encontra entre as duas partes, não sobre, mas entre elas” (Spengler, 2010, p. 40); ou seja, reflete a ideia de uma resolução de conflitos com o auxílio de um indivíduo externo ao problema, o qual atua como ponte de diálogo e facilitador do entendimento mútuo, sem a imposição de decisões e autoritarismos. Trata-se, fundamentalmente, de uma atividade que se inscreve na esfera da sociabilidade, quer dizer, no âmbito da gestação, desenvolvimento e reconfiguração das relações sociais em diferentes contextos: doméstico (querelas intra e extrafamiliares), vicinal (disputas e desentendimentos entre vizinhos), institucional (conflitos em instituições, como a escola, e contra marcos normativos, como os do sistema de justiça), etc.

Implícita ou explicitamente, a prática da mediação social é influenciada por determinados pressupostos teóricos. Nesse sentido, colocamos em evidência, a seguir, cinco abordagens com forte incidência no contexto americano, o que significa dizer não apenas América do Norte¹, mas também América Central e América do Sul. São abordagens que têm em vista, por exemplo, os procedimentos da mediação, seu objetivo e o papel do mediador.

A primeira abordagem denomina-se *centrada no participante*. Segue um passo a passo e foca-se no que as partes gostariam de alcançar como objetivo. O mediador atua como um facilitador e com uma orientação humanista, conforme a significação que a Educação Popular latino-americana atribui a essas perspectivas (Guevara & Carvajal, 2024). Pode ainda, por vezes, se associar à psicoterapia ou à socioterapia²,

1 Embora deva-se reconhecer a sua preponderância originária nos Estados Unidos e no Canadá, cabe acrescentar, por outro lado, que a sua influência vai além do continente americano. Sobre a sistematização classificando o seu escopo, ver Fritz (2004), Taylor (2002), Della Noce *et al.* (2002).

2 Convém destacar que a denominação *socioterapia* adquire também uma forte conotação com a perspectiva da Educação Popular latino-americana. A propósito, ver Moffatt (1997).

sendo esse particularmente o caso dos modelos terapêuticos de mediação familiar.

A segunda abordagem intitula-se *orientada para soluções*. Diferente da anterior, o mediador tem um papel mais diretivo, podendo até mesmo impulsionar uma solução para a questão em causa. Tem uma perspectiva utilitarista, sendo fortemente conectada a bases teóricas, por exemplo, do behaviorismo e do funcionalismo estrutural, ou seja, neste último caso, um enfoque sistêmico que considera qualquer tipo de conflito uma perturbação a ser evitada.

A terceira abordagem é designada *transformadora*. Centra-se em realizar mudanças nas pessoas em situações de disputas e de confrontos e chega a considerar os conflitos/sua resolução menos importantes do que a mudança de atitudes das partes. Foca-se na melhoria da comunicação e é orientada para a mudança. É uma abordagem, de resto, que se inscreve nos quadros teóricos das ciências da comunicação (Della Nove *et al.*, 2002).

A quarta abordagem chama-se *narrativa*. Fundamentalmente, conforme as suas diretrizes, o mediador trabalha com as partes para desenvolver uma história sobre a contenda em questão. A história do conflito é desconstruída, sendo outra, então, construída com a participação das partes. Trata-se de uma abordagem estruturada em três fases: 1) sensibilização para o envolvimento dos participantes; 2) narração e desconstrução da história conflituosa; 3) criação de uma nova história, que altere ou reduza o conflito. A abordagem narrativa relaciona-se a determinadas perspectivas pós-modernas, segundo as quais não há realidade concreta, mas interpretações múltiplas (Fritz, 2004).

A quinta e última abordagem é definida como *processo integrado humanista*. Enfatiza dimensões como humanismo, competência cultural, respeito e criatividade. Demanda que o mediador seja reflexivo e a mediação seja flexível, centrada nas pessoas e nos grupos em contenda, com a busca de interação entre eles sendo avaliada continuamente. É uma abordagem que tem presente a possibilidade de integrar variáveis das abordagens anteriores. O seu humanismo não é o humanismo antropocêntrico (centrado no ser humano), nem biocêntrico (consideração moral relativa a todos os seres vivos), mas sim, como preconizava Aldo

Leopold desde o século passado, um humanismo relacionado à ética da terra, que muda o papel do *Homo sapiens* como conquistador da comunidade terrestre, tornando-o um simples membro e cidadão dela (Leopold, 2020).

Das cinco abordagens, há aquelas cujas perspectivas se aproximam mais estreitamente, e outras não. Nesse sentido, a abordagem *orientada para soluções*, pelo seu referencial teórico, tem consideráveis diferenças em relação às demais. Por outro lado, seja no ensejo das cinco abordagens, seja como resultado de outras razões, encontramos, na literatura francófona, quem faça uma diferenciação entre mediação social e mediação comunitária. Assim, é posto em relevo que:

(...) Os dois tipos de mediação podem ser definidos de acordo com diferentes objetivos. A mediação social é um conjunto de práticas que visa à necessidade de reconstruir o vínculo social em uma sociedade excludente. A mediação comunitária, por outro lado, trata de práticas alternativas e autônomas de regulação e integração social que envolvem a apropriação de métodos de gestão de conflitos pelas comunidades e seus membros a fim de resolver problemas sociais e promover uma melhor maneira de viver juntos. (Lemaire & Poitras, 2004, p. 19)

Contudo, mesmo que sejam consideradas distinções entre as áreas de intervenção da mediação, ao que parece, a diferenciação entre mediação social e mediação comunitária carece de consistência empírico-analítica. Primeiro, por uma questão de epistemologia sociológica: na sociedade, as relações e interações entre atores são, *per se*, sociais. Portanto, uma suposta mediação comunitária é mediação social.

Ademais, em geral, na implementação da mediação, não há categorização de modelos específicos para a mediação social e para o que seria a mediação comunitária. Pelo contrário, por exemplo, modelos passo a passo são utilizados de forma indiferenciada em contextos que, a crer na referida distinção, separariam o social e o comunitário. Mas não é isso que se passa. São adotados modelos que, sem realizar

diferenciação, estruturam-se, nos encontros de mediação, conforme os seguintes passos: declaração de abertura, tempo de fala ininterrupto para cada pessoa, intercâmbio de argumentos e debates, definição de uma agenda para resolução do conflito, busca de convergências e celebração de pacto (Fritz, 2004).

No contexto legislativo brasileiro, a mediação está prevista como meio de resolução e autocomposição de conflitos, tendo respaldo jurídico na Lei n.º 13.140 e na Lei n.º 13.105, do Código de Processo Civil, ambas promulgadas no ano de 2015. Conforme os mencionados dispositivos legais, a mediação consiste em uma atividade técnica que visa a resolução consensual de controvérsias pelos próprios envolvidos (os quais já possuem um vínculo prévio), a partir do auxílio de um terceiro imparcial, sem poder decisório, chamado de mediador.

O mediador deve atuar como um facilitador da comunicação entre as partes do conflito, estimulando o diálogo, a escuta e a pacificidade, para que elas mesmas aceitem ou não as propostas discutidas. Na legislação brasileira, há as figuras do mediador judicial e do extrajudicial. Em relação ao mediador judicial, faz-se necessário o cumprimento dos requisitos elencados no artigo 11 da Lei n.º 13.140/2015, quais sejam: “pessoa capaz graduada há pelo menos dois anos em curso de ensino superior de instituição reconhecida pelo Ministério da Educação e que tenha obtido capacitação em escola ou instituição de formação de mediadores”. No tocante ao mediador extrajudicial, a referida lei menciona, em seu artigo 9.º, que poderá assim atuar qualquer pessoa capaz que tenha a confiança das partes e seja capacitada para conduzir o processo de mediação.

É possível perceber que a contemporaneidade tem necessitado de práticas de tratamento de conflitos não jurisdicionais, a fim de um modelo diverso ao imposto pela “lógica determinista binária” de “ganhar” ou “perder”, como afirma Spengler (2010, p. 29). Assim, as práticas autocompositivas, como, por exemplo, a mediação, buscam levar em conta a singularidade de cada uma das partes envolvidas no conflito, sob a premissa de ganhar conjuntamente, construindo soluções de forma colaborativa e consensual.

Para aprofundar a ideia de conflito, especialmente no ambiente escolar, enfoque deste trabalho, passaremos a abordar a questão tendo como destaque o contexto brasileiro.

2. CONFLITOS E VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

É comum o conflito ser remetido a uma oposição de interesses, ideias ou sentimentos, ou até mesmo ao sentido de briga, tumulto e desordem, no caso de pessoas ou grupos que perseguem objetivos incompatíveis. A partir dessas perspectivas geralmente disseminadas acerca do conflito, este costuma ser entendido como algo negativo e de difícil resolução.

Entretanto, “em alguns momentos, e em determinados níveis, o conflito pode ser considerado necessário se não se quiser entrar num processo de estagnação” (Nascimento & El Sayed, 2002, p. 48). Assim, compreendemos que os conflitos são inerentes à vida humana e, sem intolerância/beligerância, constituem uma relação social e possuem uma dimensão salutar para a existência de uma dinâmica ativa em qualquer âmbito.

Simmel (1983), um dos fundadores da sociologia, vai nesse sentido, entendendo o conflito como um factor de coesão e transformação social, que contribui para o surgimento de novas formas de organização social e até mesmo de uma nova consciência de grupo. Como leciona Spengler (2010), é fundamental não considerar o conflito como um “mal a ser curado”, mas vê-lo como um fenômeno, muitas vezes positivo, visando a perspectivas de compreensão, entendimento e soluções construídas (Lima & Silva, 2017).

Por sua vez, a violência tem início quando os indivíduos não conseguem encaminhar os conflitos da melhor maneira, isto é, ao não dialogarem e acolherem com tolerância as perspectivas opostas, gerando atitudes violentas (Salles Filho, 2014). Assim, conforme Fernández (2005, p. 24), “alguns conflitos fluem com agressividade quando, de alguma forma, falham os instrumentos mediadores que permitiriam uma confrontação pacífica”.

É possível inferir que a origem da violência não se encontra nos conflitos propriamente ditos, mas na não resolução pacífica de discrepância de ideias ou interesses contrários, na inabilidade ou inadequada administração da conflituosidade, que acarretam a geração de desavenças e disputas quotidianas (Gomes, 2020). Ademais, pela constante

associação do conflito ao negativo e à violência, as situações conflituosas são vistas superficialmente, sem a devida análise e reflexão.

Ao pensar nas escolas como ambientes de educação formal em que ocorrem, de modo constante, interações entre sujeitos diversos, onde jovens e adolescentes passam a maior parte de seu tempo em convivência com adultos e entre si, a convivência pacífica deve ser um dos principais aspectos a se abordar no âmbito educativo no século XXI (Raga, Bonet & Torremorell, 2015).

A escola, por ser um local caracterizado por uma dinâmica intensa de convivência, configura-se como um espaço mais suscetível à ocorrência de conflitos, conforme a lógica da ‘era dos incidentes escolares’. Sobretudo em contextos de desigualdades econômicas e intolerâncias socioculturais, como também de dinâmicas de poder discriminatórias e de exclusão, o fenômeno da violência se desenvolve com mais intensidade, sendo o ambiente escolar um dos locais de convivência e de sociabilidade onde geralmente são verificados diversos tipos de violência, seja entre os estudantes (*bullying*), seja entre estes e a própria instituição educativa.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) adota a definição de violência escolar como sendo “toda a ação ou omissão que cause ou vise causar dano à escola, à comunidade escolar ou a algum de seus membros, que ocorram no ambiente de ensino ou que não sejam relacionadas às atividades escolares em si” (Brasil, 2024).

Entre os anos de 2022 e 2023, os ataques de violência extrema contra escolas no Brasil resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas (Brasil, 2023). No período referido, foram verificadas 21 ocorrências de ataques violentos nas escolas brasileiras (Vinha *et al.*, 2023).

No país, o Rio de Janeiro (RJ) é o estado que mais chamou a atenção no que diz respeito à violência nas escolas. O RJ se destaca negativamente na ocorrência de episódios de tiroteios ou bala perdida nas escolas: 13,5%, enquanto a média nacional é 1,7%. No RJ, portanto, o perigo de frequentar a escola e de ser vítima do fogo cruzado entre polícia e

criminosos é quase oito vezes maior do que nos demais estados do Brasil (Lima & Martins, 2023).

Por sua vez, o Distrito Federal (Brasília) e Santa Catarina foram as unidades da federação brasileira que mais apresentaram relatos de assédio sexual nas escolas em 2023. O Distrito Federal, com 25,1% das suas escolas, e Santa Catarina, com 23,8%. Já Mato Grosso alcançou um total de 23,7% de suas escolas com registros de discriminação, e Santa Catarina, o Distrito Federal e São Paulo tiveram os maiores percentuais em relação aos registros de *bullying* em suas escolas: 60,2%, 51,7%, e 50,6%, respectivamente (Lima & Martins, 2023).

No estado da Paraíba, localizado no Nordeste do país, temos investigado a violência escolar desde 2014, o que, do ponto de vista qualitativo, nos tem permitido elaborar tipologias a seu respeito, conforme as constantes do Quadro 1.

Quadro 1: Tipologias da violência escolar no estado da Paraíba/Brasil

Classificação dos casos de violência	Factores causais da violência, segundo os docentes	Desdobramentos dos casos
- Agressões verbais entre alunos; - Agressões físicas entre alunos; - Agressões pela Internet entre alunos; - Assédio sexual entre alunos; - Agressões verbais entre alunos e professores; - Agressões verbais entre alunos e gestores escolares; - Agressões físicas de alunos contra professores.	- Problemas familiares; - Problemas internos à escola; - Massificação da 'cultura da violência'; - Ausência de medidas coercitivas; - Impacto de problemas sociais; - Desinformação; - Falta de empatia.	- Intervenção policial; - Recomendação de ações socioeducativas; - Atendimento hospitalar; - Mortes; - Prisões.

Fonte: Elaboração própria a partir de relatórios de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq.

Particularmente em uma das pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDUSC em uma cidade do litoral do Nordeste brasileiro, foi possível constatar que metade dos professores das três escolas pesquisadas já presenciou casos de violência/*bullying* no espaço escolar, sendo a agressão verbal entre alunos a forma mais recorrente e reconhecida como *bullying*. Contudo, especificamente em relação ao *bullying*, houve uma frequente associação do fenômeno a qualquer tipo de violência que tenha a escola envolvida, o que reflete a necessidade de esclarecer seu conceito entre docentes e estudantes, reconhecendo-o como uma prática específica, marcada por intencionalidade, repetição e assimetria de poder. Isso faz-se necessário a fim de diferenciá-lo das demais violências e prevenir interpretações equivocadas e superficiais, evitando a banalização de situações violentas/de agressão, o que não contribui para a identificação adequada do *bullying* e sua efetiva intervenção nas escolas (GEPEDUSC, 2023).

Da mesma pesquisa, 70% dos professores afirmaram que as instituições de ensino e os educadores não se encontram capacitados para lidar com episódios de violência entre estudantes, apesar de ter sido unânime o entendimento de que o *bullying* consiste em um problema grave, danoso à vida dos envolvidos e que tem se verificado com mais intensidade ao longo dos últimos anos. A investigação ainda nos revelou que muitos educadores já se sentiram afetados pelos comportamentos dos seus alunos na escola, percebendo um agravamento da indisciplina estudantil (GEPEDUSC, 2023).

Tais dados chamam a atenção para a problemática da violência nas escolas e a colocam como um tema central na sociedade, sobretudo quanto ao propósito de compreendê-la em sua complexidade, visando ações de enfrentamento e prevenção. Nesse contexto, providências têm sido tomadas na seara legislativa no Brasil. Em janeiro de 2024, foi promulgada a Lei n.º 14.811, a qual instituiu “medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares”, bem como acrescentou ao Código Penal os crimes de intimidação sistemática (*bullying*) e intimidação sistemática no meio virtual/*online* (*cyberbullying*).

Apesar de a referida inovação legislativa ter o intuito de conferir a devida magnitude e relevância ao *bullying* e outras formas de violência

nas escolas brasileiras, somente o campo legislativo é incapaz de gerar soluções para uma problemática tão complexa. É possível observar que os mais recentes incidentes violentos nas escolas não se configuram como factos isolados, mas relacionam-se com o atual contexto social e político. A escola produz e reproduz violências presentes nos âmbitos familiares e sociais, manifestando-se de várias formas entre os diferentes agentes escolares, como: aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)-professor(a), professor(a)-direção, professor(a)-família, e destes(as) com o ambiente educacional.

As escolas são condicionadas pelos efeitos das problemáticas sociais, como desemprego, pobreza, criminalidade, exclusão social, etc. No Brasil, apesar de se ter uma forte pluralidade sociocultural, ainda vigoram padrões sociais que manifestam-se também nas instituições educacionais, ocorrendo discriminação e exclusão daqueles considerados ‘diferentes’ (Abramovay, 2013). Os jovens que vivem num contexto de risco apresentam fragilidades associadas à precariedade socioeconômica, o que tem influência no modo como eles se pautam nas instituições escolares.

Ademais, verificamos um crescimento do *cyberbullying*, o qual se assemelha ao *bullying* tradicional em relação à intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder; porém, apresenta a agravante do anonimato do agressor. Juntamente a isso, vivemos um momento de exacerbação do extremismo na sociedade brasileira, em que grupos realizam a cooptação de jovens e adolescentes nos meios virtuais, cujas estratégias incluem estética e linguagem violentas, especialmente misóginas, machistas e racistas, objetivando organizar comunidades de ódio e, assim, mobilizar ataques de violência extrema contra as escolas (Brasil, 2023).

Observamos que a violência escolar não diz respeito somente à realidade interna das unidades escolares, mas remete a questões institucionais e problemas sociais mais amplos. Ela é gerada ainda por fontes de tensão que, muitas vezes, estão ligadas ao estado da sociedade e suas formas de dominação, assim como vincula-se às cercanias da escola e à sua própria lógica institucional (Charlot, 2002).

Por conseguinte, a violência nesses espaços está relacionada a múltiplos factores internos e externos. Como factores internos, podemos

citar o sistema de regras e normas das instituições, as relações entre os agentes escolares, a carência de recursos na escola, os problemas na sua dinâmica, entre outras situações do cotidiano escolar. Já os factores externos abrangem as particularidades do meio em que se encontra a instituição, como pode ser o caso de uma escola localizada em uma região de alta vulnerabilidade socioeconômica e marcada por contextos familiares violentos. De resto, as escolas e suas imediações podem se tornar incorporadas à violência quotidiana do espaço urbano (Abramovay, 2013), conforme, em alguns casos, tem ocorrido no Rio de Janeiro.

Na referida pesquisa realizada pelo GEPEDUSC (2023), os educadores, em sua maioria, atribuíram a origem do *bullying* a factores externos à escola, como, por exemplo, os problemas familiares. Apesar da importância de reconhecermos a influência de tais questões no âmbito da violência escolar, é relevante não relegar a instituição educativa a um papel passivo diante das situações. Tal percepção revela a existência de uma cultura de isenção de responsabilidade institucional, não levando em consideração a função socializadora e formativa da escola, bem como a possibilidade de o surgimento da violência no ambiente escolar ser decorrente de relações disfuncionais, principalmente quando estas são marcadas por práticas autoritárias e quando não há uma mediação de conflitos efetiva na instituição.

A partir da conceituação formulada por Charlot (2002), a violência escolar se diferencia entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é definida como a que pode ocorrer na escola e em outros lugares, não estando ligada à natureza e às atividades da instituição. A violência à escola, por sua vez, caracteriza-se por danos à infraestrutura da escola, ameaças e agressões físicas ou verbais de estudantes a professores, funcionários e/ou gestores. Já a violência da escola refere-se à violência simbólica, ou seja, ao modo de socialização que a instituição escolar pratica, o qual pode não ser compatível com as sociabilidades juvenis.

Dessa forma, a violência escolar consiste em um fenômeno complexo que requer um enfoque aprofundado e sistemático – haja vista as iniciativas comumente realizadas a seu respeito não terem sido eficazes.

Temos observado uma série de medidas adotadas para o enfrentamento da violência escolar, as quais tendem a ser respostas exclusivamente reativas e/ou punitivas, como, por exemplo, apenas determinar a expulsão ou a suspensão do agressor, fechar escolas, instalar câmeras, utilizar detectores de metais na entrada da instituição, solicitar a presença policial, entre outras.

Objetivando modificar essa realidade, são importantes práticas educativas que envolvam o diálogo e a reflexão sobre o tema da violência nas escolas, a fim de orientar ações preventivas e de pós-ocorrência dos conflitos. Como assinala Salles Filho (2014), ao se ter em conta a mediação social, deve-se considerar o conflito em suas múltiplas dimensões, sendo de reconhecer que há nele também um ‘aspecto positivo’, ao gerar situações de busca por alternativas para enfrentar e superar percalços que travam e distorcem a sociabilidade humana. Inscrita nesse marco referencial, a mediação social tem atributos para desempenhar um papel significativo na resolução de conflitos no contexto escolar.

3. A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO SOCIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: NECESSIDADES E AÇÕES

Conforme Santiago e Guamán (2022), escolas que apresentam programas de enfrentamento à violência possuem um melhor clima escolar, ou seja, uma melhor qualidade nas relações interpessoais entre os agentes escolares. Portanto, um corpo docente envolvido no cuidado dos estudantes melhora a percepção dos integrantes da respectiva instituição de ensino, o que pode influenciar de forma positiva a convivência, o desempenho acadêmico e a aprendizagem dos alunos, fortalecendo-os também para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de comunicação.

A presença da mediação social nos estabelecimentos educacionais faz impulsionar a participação dos estudantes na gestão democrática dos conflitos e tende a fortalecer suas relações interpessoais, prevenindo a prática da violência e favorecendo uma aprendizagem de valores de cidadania e democracia na escola. Inclusive, as experiências

mais exitosas têm sido as que promovem os alunos a mediadores dos conflitos entre seus próprios colegas (Raga, Bonet & Torremorell, 2015).

Nesse sentido,

A inserção de práticas autocompositivas em ambiente diverso do judicial, a exemplo do ambiente escolar, revela-se de extrema importância em nossa sociedade em virtude de propiciar o desenvolvimento de habilidades comunicacionais no processo educativo de formação do indivíduo voltadas à pacificação. (Lima & Silva, 2017, p. 97)

No Brasil, ainda são poucas as experiências em mediação escolar. Todavia, nos últimos anos, em busca pela prevenção e diminuição dos registros de violência/conflitos nas escolas, alguns dos seus estados vêm propondo formações para os profissionais da educação e desenvolvendo programas educacionais utilizando a mediação; são os casos do Ceará, Mato Grosso, São Paulo, entre outros.

No Ceará, observamos uma experiência desenvolvida em escolas da rede pública de Fortaleza, em relação ao uso da mediação escolar para a promoção de uma cultura de paz nas escolas. Tal programa surgiu da necessidade de reduzir a violência escolar em Fortaleza, que pode ter origem no quadro exterior de violência na cidade, bem como na deficiência da infraestrutura e na capacitação insuficiente dos educadores para lidar com o mundo da cultura juvenil (Gomes, 2020).

A capacitação da equipe de mediação escolar se deu em dois momentos de formação inicial, nos quais foram discutidas temáticas como: fomento da inteligência emocional; comunicação não violenta; fortalecimento dos vínculos; obrigações da família ou dos responsáveis; educação para a paz como corresponsabilidade cidadã; mediação de conflitos para a pacificação social; mecanismos circulares que englobam o acolhimento, a responsabilização e a restauração dos elos, além do estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Gomes, 2020).

Em seguida, envolveu a elaboração de um plano de ação, no qual se programaram os prazos para a capacitação dos educadores como

Facilitadores de Círculos de Construção da Paz e para a concretização de oficinas temáticas com os alunos, visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ademais, foram aplicados questionários de investigação acerca da incidência de violência nas unidades escolares a, pelo menos, 20% da comunidade escolar, com o objetivo de traçar o perfil da escola (Gomes, 2020).

Posteriormente, houve uma formação contínua da equipe, por meio de reuniões mensais, utilizadas para aperfeiçoamento e discussões. Contudo, existiram alguns empecilhos para a ampliação do programa: questões administrativas; dificuldades financeiras e de infraestrutura; pouco estímulo ao corpo docente e aos colaboradores envolvidos; e necessidade de compreensão do mundo e da cultura juvenil (Gomes, 2020).

Já no estado do Mato Grosso, verificamos o desenvolvimento avulso de mediação social, ou seja, por escola isolada. Contudo, as práticas são analisadas como apresentando pouca perspectiva pedagógica, por se buscar resoluções fora do espaço escolar, especialmente ao estabelecer parcerias com o Poder Judiciário e órgãos da Secretaria de Segurança Pública (Costa, 2022). Tratou-se de uma iniciativa do Poder Judiciário, tendo um caráter mais punitivo, secundarizando-se a conscientização e a dimensão formativa que a mediação deve ter. Dessa forma, ao invés de serem equacionados, os conflitos são postergados.

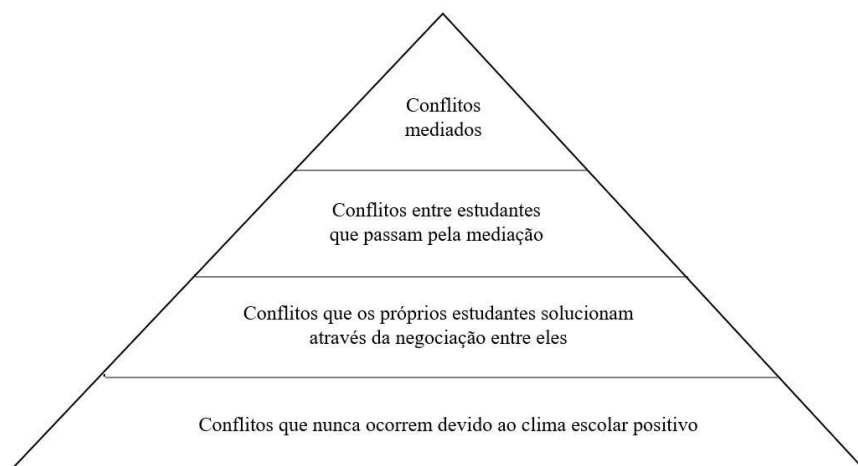
De modo semelhante, no estado de São Paulo, as práticas restaurativas de prevenção à violência escolar, promovidas pela Secretaria de Educação, ao mesmo tempo que trazem para as escolas uma nova perspectiva para a resolução de conflitos, também apontam para procedimentos oriundos do Judiciário em detrimento das apostas no trabalho pedagógico. Tal interferência do Judiciário gera como consequência a perda de autonomia da instituição de ensino para resolver seus problemas e limita a capacidade de os membros da comunidade escolar compreenderem o conflito e promoverem soluções educativas, a partir de reflexões, diálogos e estratégias pedagógicas de enfrentamento à violência (Luiz & Pino, 2017).

No referido estado, ainda verificamos inovações realizadas por escola isolada, com o intuito de prevenir violências e solucionar conflitos. No ano de 2005, a instituição conseguiu implementar um novo Projeto

Político Pedagógico que rompeu com uma antiga concepção educativa que utilizava uma metodologia acrítica, exaurida e autoritária, incompatível com especificidades dos estudantes (Navarro, 2023). A partir da nova concepção implementada pela escola, foi criada uma comissão mediadora de conflitos, isenta de caráter disciplinador, que objetivou solucionar casos de conflitos disruptivos e de violências diversas de menor potencial ofensivo, de modo a prevenir violências mais graves, colocando-se ainda à disposição para ajudar os discentes com seus problemas de natureza pessoal. A comissão deve ser formada por dez estudantes eleitos por seus colegas de turma e liderada por um professor, denominado tutor. A resolução de conflitos costuma ser realizada pelos próprios alunos, com a tutoria docente, adotando-se o diálogo como principal ferramenta (Navarro, 2023).

Essa sistematização nos recorda o sistema ideal de resolução de conflitos apresentado por Richard Cohen (2005). Para ilustrar, Cohen (2005) utiliza a figura de uma pirâmide, sugerindo que os problemas devem ser solucionados pelos próprios estudantes por meio das técnicas de negociação, conforme o terceiro degrau da pirâmide (Figura 1).

Figura 1: Sistema ideal de resolução de conflitos escolares (Cohen, 2005)



Fonte: Adaptado de Cohen (2005, p. 35).

Assim como Cohen (2005), entendemos que somente a aplicação de medidas disciplinares não estimula a mudança de comportamento dos estudantes e a resolução dos conflitos, sendo necessários métodos que visem uma melhor compreensão do problema. Na mediação, por exemplo, as próprias partes podem esclarecer percepções equivocadas e informações contraditórias, sendo elas mesmas capazes de resolver o conflito, pois, se participarem ativamente na resolução do conflito, têm mais probabilidade de manter os termos nos quais as contendas são equacionadas.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, realizamos uma abordagem sobre a mediação social, incidindo mais especificamente em como ela tem sido desenvolvida no âmbito das instituições educativas do Brasil. Assim, tivemos como foco o escopo da mediação social no contexto da ‘era dos incidentes escolares’, materializada em conflitos e violências entre agentes educativos, nomeadamente os estudantes. À guisa de conclusão, apresentamos, a seguir, três notas inferenciais.

A primeira se refere ao facto de que é perceptível, no caso brasileiro, um déficit de abordagem relativo aos modelos de mediação social, conforme os realçamos à partida neste trabalho. Diante disso, a hipótese pensada para este estudo foi confirmada. Em geral, as discussões sobre a mediação têm sido desenvolvidas sob o registro da normatividade, isto é, da definição instrumental de técnicas e formas de intervenção, sem as submeter ao escrutínio da problematização analítica.

Até como decorrência disso, a segunda nota é inferida tendo em atenção as implicações da diversidade de perspectivas da mediação social. Isto significa dizer que é imperativo levar em consideração que a mediação e os modos de a praticar adquirem uma variedade de formas, todas elas condicionadas pelas características dos tipos de conflito/violência e pelas modalidades de comunicação que eles requerem. Por exemplo: na instituição escolar, a mediação é uma mediação cultural ou um dispositivo de prevenção da indisciplina e da violência; na esfera jurídica, ela se propõe fazer a gestão dos conflitos; no bairro, busca

acautelar a violência e reduzir danos, almejando uma convivência equilibrada. Ou seja, a mediação social aciona diferentes dispositivos de desenvolvimento de sociabilidades e de recomposição das suas modalidades.

Por fim, com a terceira nota, realçamos que, por vezes, parece predominar uma compreensão sobre a mediação social que a vê como uma espécie de profilaxia, concebendo o conflito, portanto, apenas como fonte de perturbação da ordem social, e não como indício da necessidade (e da possibilidade) da sua transformação e de reconfiguração das relações sociais (Correia & Caramelo, 2003).

Trata-se de uma perspectiva sobre o mundo social que, por um lado, enfatiza principalmente a individualidade dos seres humanos e a preservação dos diversos níveis do *establishment* (político, social, educacional, etc.) como condição para a gestação e desenvolvimento das relações sociais; por outro lado, como uma forma de funcionalismo, encara qualquer tipo de conflitualidade como um sintoma de disfuncionalidade que cabe combater para que a reprodução da ordem social nos diversos espaços, por exemplo a escola, não seja interrompida. Por vezes, contudo, a conflitualidade é o reflexo do esgotamento de um regime político-social, de um modelo organizacional, de sistemas gestionários, do modo de uma instituição funcionar, etc., cabendo, então, levar a cabo a sua transformação e reinvenção.

Dessa forma, a nosso ver, ademais do necessário trabalho de mediação social no contexto escolar, cabe considerar a hipótese – para efeitos de análise – de a ‘era dos incidentes escolares’, que tem perpassado as instituições educativas, resultar também (ou sobretudo) de problemas estruturais da sociedade e do esgotamento do modelo escolar que tem norteado os processos de ensino-aprendizagem e de socialização secundária, para além de questões inerentes à gestão dos sistemas educativos. Entretanto, devemos reconhecer a importância de a escola assumir sua responsabilidade na formação das relações sociais e na construção de um ambiente seguro e acolhedor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam – Juventudes e violências nas escolas. *Linguagens, Educação e Sociedade*. [Em linha]. 29 (2013) 229-250. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1349>. ISSN 1518-0743.
- BARRÈRE, Anne – Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*. [Em linha]. 26:1 (2002). Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2002-1-page-3?lang=fr>. ISSN 2296-4096.
- BRASIL – *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (2023). [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>.
- BRASIL – *Violência em ambiente escolar: entenda os impactos da disseminação do ódio nas salas de aula*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2024). [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/violencia-em-ambiente-escolar-entenda-os-impactos-da-disseminacao-do-odio-nas-salas-de-aula>.
- CHARLOT, Bernard – Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. [Em linha]. 4:8 (2002) 432-443. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5864>. ISSN 1517-4522.
- Código de Processo Civil, Lei n.º 13.105/2015 de 16 de março. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 jun. 2015* [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm.
- COHEN, Richard – *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Culver City: Goodyearbooks, 2005. ISBN 1 596470526.
- CORREIA, José Alberto; CARAMELO, João – Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*. [Em linha]. 20 (2003) 167-191. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14496/2/83248.pdf>. ISSN 0872-7643.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 1.ª ed. Porto: Asa, 2001.
- COSTA, Imaculada Conceição Fernandes – *A função social da escola como mediadora de conflitos: construindo culturas de paz*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2901>
- DELLA NOCE, Dorothy; BUSH, Robert Baruch; FOLGER, Joseph P. – Clarifying the theoretical underpinnings of mediation: implications for practice and policy. *Pepperdine Dispute Resolution Law Journal*. [Em linha]. 3:1 (2002). Disponível em: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1107&context=faculty_scholarship. ISSN 1536-3090.
- FERNÁNDEZ, Isabel – *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005. ISBN 8573748915.

FRITZ, Jan Marie. Modèles, approches et théories de médiation. *Esprit Critique: Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [Em linha]. 6:3 (2004). Disponível em: https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html_pdf/2004/0603/esp0603article01.html. ISSN 1705-1045.

GEPEDUSC – *Bullying nas escolas públicas da Baía da Traição: casos e impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. [Relatório PIBIC]. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2023.

GOMES, Terezinha Antonia de Albuquerque – *Mediação escolar e a efetivação do direito fundamental à paz na rede pública municipal de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2020.

GUEVARA, Guillermo G.; CARVAJAL, Bertha J. – La Educación Popular y la construcción de la paz: la experiencia de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. [Em linha], 54:02 (2024) 217-228. ISSN 2448-878X.

Lei n.º 13.140/2015 de 26 de junho. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 mar. 2015*. [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm.

Lei n.º 14.811/2024 de 12 de janeiro. [Em linha]. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 jan. 2024*. [Consult. 27 jan. 2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm.

LEOPOLD, Aldo – *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. 1.ª ed. New York: Oxford University Press & Penguin Classics, 2020. ISBN 9780393309409.

LEMAIRE, Élise; POITRAS, Jean – La construction des rapports sociaux comme l'un des objectifs des dispositifs de médiation. *Esprit Critique: Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. [Em linha]. 6, 3 (2004). Disponível em: https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html_pdf/2004/0603/index.html. ISSN 1705-1045.

LIMA, Renato Sérgio de; MARTINS, Cauê – *Violência nas escolas*. In FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – 17.º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. pp. 354-357. [Consult. 11 fev. 2025]. Disponível em: forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf.

LIMA, Maria Hortência Cardoso; SILVA, Luciana Aboim Machado Gonçalves da – Mediação Interdisciplinar e sua aplicação no Ambiente Escolar: construção da dignidade humana e disseminação da cultura da paz. *Revista Cidadania e Acesso à Justiça*. 3:2 (2017) 96-116. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/acessoajustica/article/view/2566>. ISSN 2526-026X.

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez – *Programas sobre prevenção de violências na escola – secretaria de educação do estado de São Paulo: contribuições da análise do discurso foucaultiana*. São Luís: 38.ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017. [Consult. 4 set. 2024]. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?page=5>.

MOFFATT, Alfredo – *Socioterapia para sectores marginados: terapia comunitaria para grupos de riesgo*. 6.ª ed. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas, 1997. ISBN 9507245839.

NAVARRO, Sérgio Aparecido – EMEF “Presidente Campos Salles”: um estudo de caso de uma experiência democrática e humanizada de combate à violência na escola e da escola. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-21032023-110225>.

NASCIMENTO, Eunice Maria; EL SAYED, Kassem Mohamed – *Administração de Conflitos*. São Paulo: Gazeta do Povo, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) – *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>.

RAGA, Laura García; BONET, Rosa M.ª; TORREMORELL, Maria Carme Boqué Torremorell – Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*. 28:2 (2017) 537-554. Disponível em: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581. ISSN 1988-2793.

SALLES FILHO, Nei Alberto – Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da Educação para a Paz. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. pp. 177-189. ISBN 9788572826020.

SIMMEL, Georg – *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. ISBN 9788571109636.

SIX, Jean-François – *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu, 2002. ISBN 2846700508.

SPENGLER, Fabiana Marion – Mediação: um retrospecto histórico, conceitual e teórico. In SPENGLER, Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo (Eds.) – *Mediação enquanto política pública: a teoria, a prática e o projeto de lei*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. ISBN 9788575782903.

TAYLOR, Alison – *The handbook of family dispute resolution*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 9780470635506.

VINHA, Telma, et al. – *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. 1.ª ed. São Paulo: D3e – Dados para um Debate Democrático na Educação, 2023. ISBN 9786599585685.