

A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos

- La educación en derechos humanos y la mediación de conflictos
- Education in human rights and conflict mediation

Bárbara Silva Diniz¹
Danúbia Régia da Costa¹

Resumo: O presente trabalho trata da educação em direitos humanos (EDH) e a mediação de conflitos, tendo em vista as suas tendências e perspectivas no contexto educacional. Nesse processo, a EDH vem sendo compreendida em suas inúmeras funções, como mediadora e emancipatória, fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e do próprio direito à educação. Dessa forma, a noção de sujeito de direitos abordada propõe o surgimento de uma nova concepção institucional, dialógica e com abertura de novos espaços à atuação da cultura de direitos humanos, na qual a interação seja a essência da proposta de EDH. A abordagem dos autores utilizados para fundamentar o texto tem vários pontos em comum, dentre os quais o empoderamento de indivíduos e grupos sociais e o processo de formação de sujeitos de direitos, considerando a presença de um processo educativo, participativo e democrático. Dentro desse contexto, a mediação de conflitos pode ser vista como ação pragmática de humanização das relações, de melhoria da convivência escolar, permeada pela crescente conflituosidade. Contudo, para a efetiva relação entre EDH e mediação de conflitos torna-se necessário que essa mediação atue conforme aos direitos humanos, no sentido de contribuir para a mudança da instituição, a pedagogia e o currículo escolar.

1 Mestras em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Brasília (UnB)

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Direitos humanos. Mediação de conflitos

Resumen: Este trabajo se ocupa de la educación en derechos humanos (EDH) y de la mediación de conflictos, a la vista de las tendencias y perspectivas en el contexto educativo. En este proceso, se entiende la EDH en sus múltiples funciones, como mediadora y emancipadora, fundamentalmente necesaria para el acceso a la herencia histórica de los derechos humanos y el derecho a la educación. Por lo tanto, el tema de la noción de sujeto de derechos propone la aparición de un nuevo diseño institucional, lleno de dialogo y abierto a nuevos espacios para la acción de una cultura de derechos humanos, en que la interacción es la esencia de la propuesta de EDH. Los autores que se utilizan para apoyar el texto tienen varios puntos en común, entre ellos la temática de la potenciación de los individuos y grupos sociales y el proceso de formación de los sujetos de derechos según un proceso educativo, participativo y democrático. En este contexto, la mediación de conflictos puede ser vista como una acción pragmática de humanización de las relaciones y de mejora de la vida escolar, permeada por la creciente conflictividad. Sin embargo, para que la relación entre la EDH y la mediación de conflictos sea efectiva es necesario que esta mediación actúe en conformidad a los derechos humanos para la contribución al cambio de la institución educativa, su pedagogía y el currículo.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Derechos Humanos. Mediación de Conflictos

Abstract: This paper deals with the human rights education (HRE) and conflict mediation, in view of the trends and perspectives in the educational context. In this process, HRE has been understood in its many functions as mediator and emancipatory, fundamentally necessary for access to the historical legacy of human rights and the education right. Thus, the notion about subject of rights proposes the emergence of a new institutional design, full of dialogue and open to new spaces of building a human rights culture, in which the interaction is the essence of EHL proposal. Authors used to support the text have several points in common, among them the empowerment of individuals and social groups and the process of formation subjects of rights according a educational, participatory and democratic way. In this context, the conflict mediation can be seen as a humanization pragmatic action of relationships that can improvement the school life, permeated by the growing conflictual. However, for the effective relationship between HRE and conflict mediation is necessary that this acts as human rights to change the whole institution, the pedagogy and the curriculum.

Keywords: Human rights education. Human Rights. Conflict mediation.

1. Considerações iniciais

A educação em direitos humanos (EDH) pode ser compreendida a partir do princípio da transversalidade. Nesse sentido, ela é a essência de um conjunto de processos educacionais orientados por uma concepção emancipadora e interdisciplinar na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Dentre as concepções de EDH, algumas das quais tratadas neste trabalho mais à frente, Carbonari (2007) lembra que a formação de sujeitos de direitos dá-se na interação. Isso significa a necessidade de construção de uma nova pedagogia que lide com os conflitos e os dissensos inerentes à convivência humana, a fim de se formar sujeitos cooperativos na realização dos direitos humanos de todas as pessoas e intransigentes com quaisquer tentativas de violação.

Para essa construção, a EDH precisa se consolidar por meio da mais ampla cooperação entre os sujeitos e as instituições em ações pragmáticas. Entre essas ações, a mediação de conflitos, processo no qual um terceiro colabora para que pessoas, grupos ou instituições possam dialogar e tomar decisões diante de um conflito que as opõe, tem se efetivado nas mais diversas escolas. Diante disso, em que medida ela pode ser efetivamente uma prática de formação de sujeitos de direito cooperativos na realização de uma cultura de direitos humanos é o que se propõe analisar o presente artigo.

Para tanto, primeiramente, este artigo faz uma análise das concepções, tendências e perspectivas da EDH. Em seguida, parte para discutir os sentidos da mediação de conflitos no contexto escolar, oferecendo, então, uma classificação das propostas existentes. Na terceira parte, segue-se uma discussão sobre perspectivas da mediação de conflitos como prática de EDH, concluindo-se, ao fim, em que medida a primeira colabora para a realização da segunda.

2. Educação em direitos humanos: concepções, tendências e perspectivas

Compreende-se a EDH numa perspectiva emancipatória, na qual práticas e atitudes contínuas refletem não somente a promoção desses direitos, mas também, o estímulo, o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e de grupos socialmente excluídos e em condição de vulnerabilidade.

Segundo Candau e Sacavino (2010, p. 115), a expressão educação em direitos humanos (EDH) é uma categoria polissêmica, com dimensões e enfoques diferenciados:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discerni-

mento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos assumidos e as práticas.

Com essa perspectiva, as autoras definem categorias analíticas identificadoras de diferentes projetos pedagógicos (neoliberais ou histórico-críticos) que resultam em processos educativos diferenciados. Na perspectiva histórico-crítica, a diversidade é entendida como uma a construção histórica, cultural e social das diferenças e a prerrogativa do/a outro/a ou do diferente leva ao reconhecimento da condição de vulnerabilidade na qual se encontram certos grupos, como crianças e adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e com orientação sexual e religiosa distintas, entre outras.

Nesse cenário, a EDH possibilita um processo de humanização pessoal e das relações com os outros e consigo mesmo, num movimento de dentro para fora e vice-versa. Nesse processo, a EDH vem sendo compreendida em suas inúmeras funções, como mediadora e emancipatória, fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e do próprio direito à educação.

Candau (2007) define a EDH como um instrumento fundamental para a consolidação da democracia a partir de três elementos-chave: 1. formação de sujeitos de direitos nos níveis social político e ético; 2. empoderamento de grupos sociais vulneráveis e 3. resgate da memória histórica e da identidade nacional, tendo em vista a constituição de uma cultura de direitos humanos. Para aprimorar sua compreensão da EDH a autora dialoga com o pensamento de Fritzsche sobre o qual apresenta um resumo das suas teses:

1. é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. Está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros; e finalmente, admite que é uma temática interdisciplinar e transversal (CANDAU, 2007, p. 61).

Os dois autores têm vários pontos em comum, dentre os quais cabe destacar a importância dada ao empoderamento de indivíduos e grupos sociais e ao processo de formação de sujeitos de direitos considerando a presença de um processo educativo, participativo e democrático.

Nesse sentido, é necessário um exercício por meio da hermenêutica crítica de modo a contribuir para a compreensão das formas de opressão e de dominação presentes em nosso contexto histórico, de maneira que se possam lançar as bases para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante disso, a EDH precisa ser consolidada por meio de um processo com uma ampla cooperação entre sujeitos e instituições com proposição de sustentá-la em ações pragmáticas. Reconhecida como um dos eixos fundamentais do direito à educação, a EDH exige uma concepção já refletida na própria noção de educação normatizada na

Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No final dos anos 1980, teve início no Brasil uma rede de EDH, constituída por educadores brasileiros das mais diversas regiões, comprometidos com os direitos humanos e cuja formação na área de foi realizada no Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em São José da Costa Rica (CANDAU, 2007).

Ao final da década de 1990, um grupo de pesquisadores e especialistas latino americanos do continente, elegeram alguns componentes prioritários que referenciam e dão sentido à EDH, em perspectiva democrática. Para eles, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais” o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005. CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61).

Nessa perspectiva, os aspectos abordados pelas autoras por meio dos elementos citados englobam o sentido da EDH e a compreensão global dos direitos e sua interdependência, entendimento essencial para a construção de uma sociedade democrática. Outro aspecto relevante, trazido em relação aos elementos prioritários no âmbito educativo, é o sentido histórico da EDH e a “importância da memória em lugar do esquecimento”, acompanhado da formação de sujeitos de direitos.

Na mesma linha de pensamento, Carbonari (2007, p. 177) afirma que “o sujeito de direitos não é uma abstração formal”, mas uma construção relacional pautada na intersubjetividade que se constrói na presença do outro, tendo a alteridade como presença, e ambas sendo formatadoras e mobilizadoras da diversidade e da pluralidade presentes na construção desse sujeito de direitos e da afirmação do humano. Para esse autor:

[...] o sujeito de direitos, não nasce fora da relação interpessoal, nasce no âmago do ser com os outros, no chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias (Idem, *Ibidem*).

Dessa forma, infere-se que a noção de sujeito de direitos abordada propõe o surgimento de uma nova concepção institucional, dialógica e com abertura de novos espaços à atuação da cultura de direitos humanos na qual a interação torna-se a essência da proposta de EDH.

Contudo, ao se pensar a EDH como interação, as questões das intervenções e das incidências relacionais, dos conflitos e dos dissensos inerentes à convivência humana e a abertura para o mundo, compreendida como “a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade” (Idem, p. 183), tornam-se centrais. Dentro dessas concepções, mediações de conflitos e do mundo tornam-se então um tema relacionado à EDH.

3. O sentido da mediação de conflitos no contexto escolar

Conceitualmente, apesar de Chrispino (2007, p. 23) conceituar a mediação de conflitos como “o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável”, a concepção de que o objetivo desse processo é somente o acordo faz surgir questões sobre a possibilidade de tentativas de controle social e de abafamento de conflitos a qualquer custo. Isso porque, se o objetivo é chegar a um acordo, quaisquer ações tendentes a isso poderiam ser aceitas.

Tendo por base essas preocupações, um sentido de mediação de conflitos mais voltado à regulação da comunicação, à construção de soluções justas e à promoção de inclusão social tem aflorado. Diante desse sentido, a mediação de conflitos torna-se um processo mais ou menos informal, no qual um terceiro, externo ao conflito, colabora para que pessoas, grupos e (ou) instituições melhorem uma relação entre si ou regulem o conflito que as opõe, isso nos mais diversos âmbitos da vida, inclusive o escolar (BELEZA, 2011). Nessa concepção, o foco do processo deixa de ser a busca do acordo a passa a ser a construção de formas de comunicação para que o conflito se manifeste de forma não violenta.

Assim, para Beleza (2011, p. 53), que segue a linha teórica da mediação social, o sentido da mediação de conflitos deve ir “além de um simples modo de solução de conflitos”, voltando-se para um “processo de múltiplas orientações: criação e recriação do laço social, regulação dos conflitos cotidianos, mudanças (ou trocas) entre pessoas ou instituições e melhoria das relações em geral”.

Em qualquer que seja o sentido, cabe mencionar o aspecto histórico da mediação de conflitos no contexto escolar. Nesse âmbito, as primeiras experiências decorrem de 1968, quando grupos religiosos decidiram incluí-la em suas escolas, em Nova Iorque, Estados Unidos, com o objetivo de lidar com os conflitos, os sentimentos e a autoestima de crianças e adolescentes a fim de colaborar para o desenvolvimento de um mundo pautado em relações não violentas. Dentro desse contexto, a mediação de conflitos está voltada tanto à formação de estudantes quanto à de professores (HEREDIA, 2008; JARES, 2002; FINN, 1995; PRUTZMAN et al., 1978).

Com o tempo, projetos com funções pragmáticas, de curto prazo, surgiram com o objetivo de tornar os estudantes mais socialmente engajados e melhorar o clima disciplinar. Diante disso, tais projetos eram voltados principalmente para a atuação sob o estudante (Idem, *Ibidem*).

A partir da difusão desses dois tipos básicos, um tipo pragmáticos e o outro voltado à construção de um mundo não violento, foram desenvolvidos quatro enfoques práticos de mediação de conflitos no contexto escolar que foram se formando ao longo do tempo e foram sistematizados por Crawford e Bodine (1996) e Heredia (1998, 2008).

O primeiro enfoque relaciona-se aos programas meramente curriculares, isto é, cursos ou aulas específicas direcionadas a mudar atitudes e comportamentos dos estudantes, tornando-os mais colaborativos às determinações da instituição escolar.

Um segundo enfoque trata da mediação de conflitos estrito senso, ou seja, há a formação de adultos e (ou) estudantes para se tornarem mediadores, que agirão seja por meio de uma mediação por pares, para resolver os conflitos entre colegas, nos pátios, recreios ou salas de aula, seja por meio da comediação entre professores e alunos para lidar com conflitos entre estudantes e professores, ou ainda por meio de mediações de conflitos nas quais apenas os adultos são os mediadores.

Já o terceiro enfoque se dá dentro da construção de aulas colaborativas, nas quais uma educação em resolução pacífica de conflitos é incorporada aos objetivos do currículo e às estratégias de administração de sala de aula, havendo, para isso, a capacitação específica de professores.

Por fim, há o enfoque da escola pacífica (peaceable school approach) na qual, os “princípios e processos da resolução de conflitos são aprendidos e utilizados por todos os membros da comunidade escolar” (CRAWFORD; BODINE, 1996, p. 39 – tradução livre). É o chamado “enfoque global”, que procura influenciar o sistema disciplinar, o currículo, a pedagogia, a cultura, o lugar e a comunidade (HEREDIA, 2008).

Tal enfoque busca unir os anteriores e ainda ir além: olhar para a transformação da própria escola. Assim, o sistema disciplinar, quando não é completamente substituído por processos dialógicos de mediação, ao menos a utiliza tanto anterior quanto posteriormente às consequências disciplinares.

Quanto ao currículo, ele recebe os conceitos e as habilidades em resolução de conflitos, seja por cursos específicos, seja pela incorporação em temas transversais. Já a pedagogia é influenciada por esse enfoque por receber o incentivo do uso de ferramentas colaborativas em sala de aula.

No enfoque global é importante ainda que haja a institucionalização de métodos de resolução pacífica de conflitos em todo o sistema escolar, influenciando a atuação de todos os atores da comunidade escolar. Isso porque, conforme Heredia (2008), os adultos também possuem pouca preparação, habilidade ou disposição para lidar de maneira cooperativa diante dos conflitos. Se não há a institucionalização, não há consequências reais, porque não há efetiva transformação das relações sociais.

Isso significa compreender que todos os processos decisórios e relacionais da escola são permeados pela lógica da mediação de conflitos, havendo ainda a compreensão de que muitos dos conflitos que envolvem tal instituição originam-se fora dela. Daí a importância do envolvimento de outros membros (corpo policial, religioso, associações comunitárias, entre outros) na comunidade escolar bem como a inserção da instituição na comunidade próxima.

Diante disso, ao se falar em mediação de conflitos no contexto escolar, verifica-se haver diferentes projetos que resultam em propostas de mediação de conflitos diferen-

ciadas. Tais perspectivas precisam ser consideradas ao se pensar numa efetiva prática de EDH.

4. Mediação de conflitos e EDH - tendências e perspectivas

Antes de tudo, é preciso considerar que, em todos os enfoques apresentados, a mediação de conflitos no contexto escolar não surge dentro de uma práxis pedagógica, interna à lógica da escola. Sua origem se dá em um movimento externo, coincidente com o período de massificação da escolarização e da explosão da conflituosidade escolar, de tentativa de melhoria da convivência escolar (CHRISPINO, 2007). Essa concepção é importante porque dimensões político-ideológicas também têm matizado os tipos de mediação de conflitos no contexto escolar aplicadas nas práticas cotidianas.

De um lado um modelo baseado na procura de consensos, de acordos, de harmonização das relações a partir da lógica da autoridade, do controle social de estudantes pelos adultos na escola. De outro, um modelo construído a partir de um processo que enfoca a aceitação e a transformação dos conflitos, a formação de sujeitos críticos, capazes de lutar e reivindicar direitos, de fortalecer grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, Warat (2004) informa a existência de uma mediação de conflitos estritamente baseada em vínculos interpessoais (apenas entre sujeitos) e que concebe o conflito como algo a ser evitado, que precisa do Estado, do poder de uma autoridade, que, por meio da coerção, do risco da sanção, determina o que se deve ou não fazer.

No entanto, esse mesmo autor defende a necessidade de uma mediação para lidar com os conflitos dos espaços coletivos de exclusão social, concebendo que as relações sociais existentes não são apenas puramente interpessoais e sim permeadas por toda sorte de exclusão e marginalização. Diante disso, a mediação de conflitos seria o espaço de luta por cidadania e participação.

Relacionando-se de forma mais específica ao contexto escolar, Six (2001) também considera dois modelos de mediação de conflitos. De um lado, um modelo de regulação social, que reproduz o modelo em vigor na sociedade e no qual há a imposição de uma única voz. Nesse processo, a mediação de conflitos pode ser vista como um processo de “restabelecimento da harmonia entre dois seres, entre dois grupos que entraram em conflito”, que tem como último objetivo eliminar toda a violência e estabelecer a paz perpétua (SIX, 2001, 231). Com isso, o estudante encontra-se prisioneiro de mais um controle, que já não é o controle tradicional simbólico da escola, mas que serve, em última instância, para reforçá-lo.

De outro, um processo que não busca encontrar uma solução para os conflitos ou harmonizar uma relação, mas “suscitar o agir comunicacional onde não existe” (SIX, 2001, p. 237). Com isso, a mediação de conflitos considera relevante a cooperação entre as mais diversas instituições e o sistema educacional, dinamizando todas as vozes e as falas e transformando-se num espaço de diálogo que fomente a participação de todos na escola. Dentro dessa acepção, a mediação de conflitos é uma ação política, no sentido de

formar cidadãos e chamá-los a participar das ações das instituições, entre elas a escola, sem entrar no debate sobre a pacificação ou busca da harmonia social.

A partir disso, é possível fazer um paralelo com Sacavino e Candau (2010) e suas dimensões político-ideológicas da EDH e a própria mediação de conflitos. Em outras palavras, também é possível identificar categorias analíticas de diferentes projetos que resultam em propostas de mediação de conflitos diferenciadas.

Assim, dentro de uma perspectiva liberal, focada no controle social, a mediação de conflitos pode ser apenas mais uma ferramenta de fortalecimento da violência simbólica e institucional da própria escola frente aos alunos. É nesse contexto que ela surge como simples ação externa à escola, focada na tentativa de diminuir brigas de estudantes, atuar contra o bullying ou prevenir violências diretas dos próprios estudantes. Contudo, dentro dessa perspectiva não há a efetiva problematização das violências institucionais, culturais e simbólicas, a que os próprios estudantes estão sujeitos.

Nesse modelo, justificam-se projetos de mediação de conflitos direcionados apenas à mudança de comportamento de estudantes. O objetivo, nesse caso, é facilitar o controle social e a violência simbólica da instituição escolar.

Na perspectiva histórico-crítica, global e transformadora, o conflito (de estudantes, dos professores, da família, dos pais, da própria escola, como instituição) passa a ser referência, não como algo a ser extirpado, excluído, mas sim como algo que integra a diversidade humana e que chama à participação de todos os envolvidos. Quando isso ocorre, e somente nesse caso, é que a mediação de conflitos pode ser uma práxis efetiva de formação de sujeitos críticos de direito, capaz de fortalecer grupos historicamente vulneráveis e impedir a cultura da impunidade ainda vigente em nossos dias. Isso porque ela se torna uma filosofia presente em toda a cultura escolar que articula a relação igualdade e diferença, empatia e alteridade, respeito e conquista de direitos e, enfim, de educação em direitos humanos.

Nesse modelo é que há a interação das partes, fomentada pelo mediador de conflitos, que não busca o acordo, mas colaborar com o diálogo, as intervenções e as incidências relacionais. Dessa forma, os conflitos e os dissensos inerentes à convivência humana são aceitos e usados como meio de abertura para o outro, para uma nova leitura da realidade e, portanto, para o mundo. É nesse sentido que reside a intrínseca relação entre a mediação de conflitos e a EDH.

5. Considerações finais

É importante constar que a efetivação de uma educação em direitos humanos na escola só é possível mediante o esforço conjunto do sistema de ensino, de gestores, professores, alunos e de toda a comunidade em torno de uma ação integradora, que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos (RÊSES; COSTA, 2015).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3), lançado ainda em 2009, com 6 eixos prioritários, já continha, no seu eixo 5 (Educação e Cultura) as principais recomendações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): 1. Interação Estado e sociedade civil; 2. Desenvolvimentos e direitos humanos; 3. Universalização de direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5. Educação e cultura em direitos humanos; 6. Direito à memória e à verdade.

Para a efetivação da proposta do PNDH-3, a EDH, embasada na teoria crítica, relaciona a necessidade de concretização desses eixos em ações práticas de emancipação e formação de sujeitos críticos. Nessas ações, a promoção dos direitos humanos dá-se de modo relacional, pois não é possível uma educação efetiva em direitos humanos sem o envolvimento com o outro.

Contudo, na formação do sujeito essa interação não se dá sem conflitos e dissensos. Ao contrário, é no contexto desses dissensos que a educação se coloca. Para tanto, torna-se importante uma mediação de conflitos que seja pautada nesses direitos humanos. Nesse processo, uma prática focada unicamente no comportamento dos estudantes, comum nesse tipo de ação no contexto escolar, não favorece o desenvolvimento de uma efetiva EDH. Ao contrário, ela pode confirmar as violências da própria escola e reforçar os controles existentes na sociedade e que se reproduzem no seio escolar.

Diante disso, somente uma mediação de conflitos institucionalizada, inclusive no currículo e nas práticas decisórias cotidianas escolares, aberta aos dissensos e que forme sujeitos críticos e colaboradores na construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos é uma ação real e efetiva de EDH.

Referências

BELEZA, F. T. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar. *Revista Participação*, v. 20, p. 52-59, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

CANDAU, Vera, et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Educação em direitos Humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____; SCAVINO, Susana. *Educação em Direitos Humanos e formação de educadores*. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n.1 p. 59-66, jan./abr. 2013.

_____; _____. (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____; _____. (Orgs.). Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: Ferreira, Lúcia de F. G. et al. *Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

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

FINN, Mary. Quaker education. In: BARBOUR, Hugh et al.. *Quaker Crosscurrents – three hundred years of friends in th New York*. New York: New York Early Meeting of the Religious Society of Friends, 1995, p. 146-164.

HEREDIA, Ramón Alzate Saez. Enfoque global de la escuela como marco de aplicacion de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, Florência (Coord.). *Mediação escolar: ensaios y experiências*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. Programas de convivência em el âmbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. In: *Revista Proyecto*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre, n. 66, 2008, p. 15-18.

JARES, Xesús R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002. PRUTZMAN, Priscila et al. *Friendly handbook for a small planet: a handbok on creative aproaches to living and problem solving for children*. New Jersey: Avery Publishing Group, 1978.

RÊSES, Erlando da Silva. COSTA, Danúbia R. da. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. ARACÊ – *Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, maio 2015. São Paulo: ANDHEP, p. 84-104. Disponível em: <<https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26/24>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SIX, Jean François. *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

WARAT, Luis Alberto. *Surfando na pororoca: ofício do mediador*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

Recebido em: 31 de agosto de 2016

Aprovado em: 24 de outubro de 2016