

ROSEMEIRE DA SILVA ALENCAR

**GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:  
ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2020



ROSEMEIRE DA SILVA ALENCAR

**GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:  
ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2020

ROSEMEIRE DA SILVA ALENCAR

**GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:  
ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela Mestranda Rosemeire da Silva Alencar como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo: Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

PORTO, 2020

## RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade realizar uma análise acerca de como a Escola Estadual Coelho Neto (EECN) utiliza a mediação escolar e as práticas restaurativas para gerir as situações conflituais e garantir a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A EECN possui um Núcleo de Práticas Restaurativas que dissemina a cultura da pacificação social no ambiente escolar e na comunidade em que está inserida. Assim, a problemática da pesquisa gira em torno de saber se a utilização da mediação escolar e das práticas restaurativas para a gestão construtiva dos conflitos envolvendo alunos com NEE ocorre de forma satisfatória, garantindo-lhes o direito à inclusão no ambiente escolar. A metodologia seguida foi a qualitativa, através de um estudo de caso com pesquisa de campo, tendo a observação direta extensiva como instrumento de coleta de dados, utilizando-se técnicas de observação e realização de entrevistas estruturadas. A aplicação das técnicas de pesquisa respeitou a dignidade, identidade, voluntariedade, autonomia e vulnerabilidade de todos os participantes, seguindo os padrões éticos exigidos pela Plataforma Brasil, à qual o projeto foi submetido e aprovado. Após a coleta de dados, realizou-se a análise de seu conteúdo e, por fim, a interpretação dos dados à luz das teorias existentes sobre o fenômeno em estudo.

**Palavras-chave:** Educação; Inclusão; Conflito; Práticas Restaurativas; Mediação Escolar.

## **ABSTRACT**

This research aims to carry out an analysis about how the Coelho Neto State School (CNSS) uses school mediation and restorative practices to manage conflict situations and ensure the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). CNSS has a Center for Restorative Practices that disseminates the culture of social pacification in the school environment and in the community in which it operates. Thus, the research problem revolves around whether the use of school mediation and restorative practices for the constructive management of conflicts involving students with SEN occurs satisfactorily, guaranteeing their right to inclusion in the school environment. The methodology followed was qualitative, through a case study with field research, using extensive direct observation as a data collection instrument, using observation techniques and structured interviews. The application of research techniques respected the dignity, identity, voluntariness, autonomy and vulnerability of all participants, following the ethical standards required by Plataforma Brasil, to which the project was submitted and approved. After data collection, the content was analyzed and, finally, the data was interpreted in the light of the existing theories about the phenomenon under study.

**Keywords:** Education; Inclusion; Conflict; Restorative Practices; School Mediation.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as pessoas, que assim como eu, estejam sensibilizadas à necessidade de contribuir dando o seu melhor às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, especialmente aos colegas professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante todo o tempo em que estive desenvolvendo essa dissertação de Mestrado, busquei forças e amparo na divindade! Sem a mão de Deus abençoando minhas escolhas, nada teria sido realizado. Obrigada meu Pai Divino!

Gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e me deram força para que chegasse até aqui, em especial à minha mãe, meus filhos, amigos e queridos mestres!

Meu agradecimento, de todo coração, ao meu Orientador que me serviu de guia e inspiração, que não mediu esforços para juntos desenvolvermos a nossa dissertação.

Finalizo agradecendo a todos os participantes da pesquisa empírica.

Gratidão!

## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
DEDICATÓRIA.....	VII
AGRADECIMENTOS.....	VIII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XIII
Introdução.....	1
Capítulo I – Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.....	3
1.1 Aspectos Conceituais Acerca das Necessidades Educativas Especiais.....	3
1.2 Marcos Históricos e Legais da Educação Inclusiva.....	8
1.3 As Barreiras à Efetivação da Inclusão Escolar.....	24
Capítulo II: Os Conflitos e sua Gestão no Processo de Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.....	32
2.1 Aspectos Conceituais.....	32
2.2 Principais Fatores Geradores de Conflitos nas Escolas.....	42
Capítulo III: A Gestão Construtiva de Conflitos Utilizando as Práticas Restaurativas no Processo de Inclusão Escolar de Pessoas com NEE.....	53
3.1 A Gestão Construtiva de Conflitos e Seus Princípios.....	53
3.2 As Práticas Restaurativas: Breve Histórico e Aspectos Conceituais.....	61
3.2.1 Práticas Restaurativas Através de Processos Circulares.....	76
3.2.1.1 Círculos Restaurativos.....	80
3.2.1.2 Círculos de Construção de Paz.....	86
3.2.1.3 Outros Processos Circulares.....	91
3.2 Meios Alternativos de Solução de Conflitos - MASC.....	95
3.2.1 Negociação.....	102
3.2.2 Conciliação.....	107
3.2.3 Mediação.....	112
Capítulo IV – Pesquisa Empírica.....	118
4.1 Introdução.....	118
4.2 Objetivos.....	118
4.2.1 Objetivo Geral.....	118

4.2.2 Objetivos Específicos.....	119
4.3 Questões.....	119
4.4 Método.....	120
4.5 Universo e Amostra.....	121
4.6 Instrumento e Procedimentos.....	122
Capítulo V – Apresentação e Discussão de Dados e Resultados.....	125
Capítulo VI - Conclusões.....	135
Referências.....	139
1. Fontes Bibliográficas.....	139
2. Fontes Legislativas.....	149
ANEXOS.....	152

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3: Incluir é... (categorias sobre o conceito de inclusão)	29
--	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Entrevistados com Formação em Educação Especial	126
Gráfico 2 - Distribuição das NEEs presentes na EECN	127
Gráfico 3 - Entrevistados com Formação em Práticas Restaurativas	130

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR: *Alternative Dispute Resolution*

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAOP-IJE: Centro de Apoio Operacional da Infância Juventude e Educação

CDHEP: Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNJ: Conselho Nacional de Justiça

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EECN: Escola Estadual Coelho Neto

EPAAE: Estudante Público-Alvo da Educação Especial

ePAZ: Programa Educação para a Paz

ESPERE: Escola do Perdão e da Reconciliação

IBC: Instituto Benjamin Constant

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MASC: Meios Alternativos de Solução de Conflitos

NARC: *National Association for Retarded Children*

MPAP: Ministério Público do Estado do Amapá

NEE: Necessidade Educativa Especial

ONU: Organização das Nações Unidas

PMM: Polícia Militar de Macapá

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEED: Secretaria de Educação do Estado do Amapá

SEMED: Secretaria de Educação do Município de Macapá

SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SRM: Salas de Recursos Multifuncionais

TA: Tecnologia Assistiva

TJAP: Tribunal de Justiça do Estado do Amapá

TJRS: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância



## **Introdução**

Este estudo é o resultado de uma investigação que buscou analisar se a Escola Estadual Coelho Neto promove a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, através da utilização de práticas restaurativas e mediação, na gestão de conflitos escolares. A pesquisa foi motivada pelas mudanças recentes na legislação brasileira que passou a incluir alunos com NEE no sistema de ensino regular, contando com atendimento especializado através de salas de Educação Especial, a fim de complementar a educação regular.

Somado a isso, importante verificar como ocorre a gestão de conflitos na escola investigada, a qual é pioneira, na capital onde está situada, na implantação de um Núcleo Escolar de gestão de conflitos através da utilização de práticas restaurativas, como os Círculos Restaurativos, Círculos de Construção de Paz, Rodas de Conversas, Negociação e Mediação.

Nesse cenário, buscou-se analisar o papel da gestão de conflitos no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, visto que, apesar de ser uma garantia legal, ainda há barreiras encontradas para a efetivação do direito à inclusão.

A fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram formulados objetivos específicos que consistem em verificar que funcionários da EECN possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e em práticas restaurativas, identificar quais são as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da EECN, elencar quais são as situações conflituais envolvendo os alunos com NEEs que exigem da EECN a utilização das práticas restaurativas e mediação e, por fim, elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com NEE.

Desse modo, fora produzido um estudo com abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo, ocorrida após levantamento do referencial teórico acerca da Educação Especial/Inclusiva, Gestão de Conflitos, Práticas Restaurativas e Meios Alternativos de Solução de Conflitos, com intuito de embasar o estudo de forma a possibilitar a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados, que

foram a observação extensiva *in loco* e a realização de entrevistas estruturadas com alunos, pais/responsáveis, professores, facilitadores do Núcleo, pedagogo e outros funcionários que atuam nas mais diversas áreas na escola.

Inicialmente a pesquisa contava com dois meses de observação *in loco*, contudo, no decorrer do seu desenvolvimento sobreveio um momento global atípico, que foi a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), a partir do qual foram impostas medidas para evitar a rápida propagação do vírus, tais como isolamento social, acarretando na suspensão das aulas na escola investigada e em todo o Estado do Amapá, reduzindo, assim, o período de observação formal, iniciado após a aprovação do estudo pela Plataforma Brasil.

Apesar das adversidades, a pesquisa pôde ser concluída remotamente de forma muito satisfatória, utilizando-se dos meios eletrônicos para realização de entrevistas, garantindo segurança e confidencialidade aos participantes da pesquisa.

Os resultados do estudo demonstram que ainda há muitas barreiras atitudinais que impedem ou limitam a real inclusão de pessoas com NEE nas escolas, tanto por alunos, quanto por profissionais, especialmente professores de ensino regular, contudo, também apontam que a gestão de conflitos escolares utilizando práticas restaurativas e mediação, que é o meio alternativo de resolução de conflito mais comum, é importantíssima para disseminar uma cultura de paz na escola e auxiliar o processo de inclusão. Embora haja limitações ao tratamento de certos conflitos, especialmente os internos aos sujeitos educacionais, que importam em barreiras atitudinais à inclusão, a pesquisa aponta importantes evidências do que pode ser aperfeiçoado em escolas que pretendam implementar um Núcleo de gestão de conflitos.

## **Capítulo I – Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**

### **1.1 Aspectos Conceituais Acerca das Necessidades Educativas Especiais**

O termo Necessidade Educativa Especial (NEE) ou Necessidade Educacional Especial não engloba somente o conceito de pessoas com deficiência, sendo ainda mais amplo, alcançando também pessoas com altas habilidades, dificuldades de aprendizado de natureza temporária ou permanente, física, emocional, cognitiva ou sensorial, que necessitem de atenção e recursos específicos em seu contexto educacional. Compreender o que são as NEEs é o primeiro passo para a inclusão.

O marco inicial no conceito de NEE ocorreu com a elaboração do documento conhecido como “Relatório Warnock”, pelo Comitê de Investigação da Inglaterra em 1978, presidido por Helen Mary Warnock (1924-2019), que segundo Izquierdo (2006), tinha como objetivo estudar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e no País de Gales, além de desenvolver práticas que ajudassem esses alunos desde o nascimento até a fase adulta e, ainda, formular recomendações capazes de facilitar mudanças de atitudes em relação a eles.

Durante quatro anos o Comitê observou crianças com deficiência e crianças sem deficiência física ou mental. Após a observação, constatou que a deficiência não implica, necessariamente, em dificuldades de aprendizado e que crianças sem deficiência apresentavam distúrbios de aprendizagem por variados motivos. O estudo concluiu que os dois grupos de alunos (com deficiência e sem deficiência) apresentavam necessidades educativas especiais que precisavam ser supridas (Izquierdo, 2006).

Com base nos dados coletados, Warnock, responsável pela elaboração do relatório, defendeu que os alunos com NEE não fossem tratados, no ambiente escolar, através do paradigma médico, que consistia em classificá-los em razão de sua deficiência. O tratamento deveria ocorrer através do paradigma educativo, que consiste na

identificação, análise e compreensão das necessidades educacionais especiais, a fim de incluir os alunos com NEE em escolas de ensino regular, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e a máxima eficácia da educação para que esses alunos pudessem atingir o pleno desenvolvimento (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

Na década de 1970 surgiu o conceito de filosofia da “integração” que, de acordo com Izquierdo (2006), passou a ser assumida na década seguinte, juntamente a diversos movimentos no cenário internacional, em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, nas palavras da autora:

A filosofia de “integração” educativa começa a ser assumida nos anos 80, sendo o principal objectivo dos países defensores do ensino das crianças ou jovens com NEE, em meios menos restritos, processando-se na escola regular. No ano de 1981, foi designado pela ONU, o “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência”, assinalando um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Outros documentos tiveram impacto no decorrer desse ano, nomeadamente, a declaração da década de 1983/1993 como “A Década das Pessoas com Deficiência”; a Resolução 37/52 de 3 de Dezembro de 1982, da Assembleia-geral das Nações Unidas que adoptou o “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes” e a “Carta para os anos 80” adoptada pela Assembleia da Rehabilitation International. Todos estes documentos constituíram medidas do mais alto significado na evolução dos conceitos e das práticas relativas a este sector populacional.

Em 1994, o conceito de NEE voltou a ser debatido em âmbito internacional através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

A Conferência ocorreu entre 07 e 10 de junho de 1994 na Espanha e resultou na Declaração de Salamanca, que reafirmou o compromisso da UNESCO em promover a “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação inclusiva para as crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino, afirmou que toda criança possui o direito fundamental à educação, bem como possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas de aprendizagem, afirmando, assim, o conceito de “necessidades educacionais especiais” que seria adotado por diversos países futuramente:

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou

## GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.

De modo geral, a Declaração explicitou que a escola é para todos, independentemente da condição dos alunos e das questões econômicas, sociais, culturais, linguísticas, emocionais, sensoriais ou físicas que se encontrem ou possuam. Endossou que é dever da escola pensar em métodos de adequação para atender às diferenças de cada indivíduo, seja com a implantação de recursos multifuncionais, adaptação curricular ou alteração de estruturas físicas e de ensino. Assim, proclama:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Através de um sistema educacional efetivamente inclusivo, desde a educação infantil, a base do sistema educacional, a Declaração de Salamanca objetiva a desmistificação das necessidades educacionais especiais, uma vez que frisa em vários momentos que todos, em maior ou menor nível, necessitam de atenção especial no processo de ensino e aprendizagem. Ao levar a sociedade a esta compreensão, espera-se que a inclusão torne-se algo natural em todas as esferas e ambientes sociais e, principalmente, que se tenha atenção às necessidades apresentadas nos contextos educacionais, a fim de serem criadas políticas públicas e pedagógicas voltadas ao atendimento dessas necessidades, buscando sempre o desenvolvimento pleno de cada educando.

A expressão “Necessidades Educacionais Especiais” foi adotada pelo governo brasileiro no Parecer nº 17/2001, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme transcrição:

## GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

(...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 02/2001 também apresentou no artigo 5º o rol do que poderia ser considerado como educandos com necessidades educacionais especiais:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

As pessoas com altas habilidades/superdotação também são incluídas no conceito de NEE em razão de possuírem características distintas dos demais alunos e necessitarem de atendimento educacional especializado. A Política Nacional de Educação Especial (1994), compreende esses alunos como aqueles que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, como alta capacidade de aprendizado e desempenho.

É perceptível tanto no Parecer nº 17/2001 – CEB/CNE, quanto no rol exemplificativo da Resolução nº 02/2001 – CNE, que fora adotado o conceito de NEEs consolidado pela Declaração de Salamanca (1994), proposto inicialmente por Warnock (1978), com

intuito de substituir o paradigma médico, deixando de olhar para os indivíduos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, sob a ótica de suas deficiências, altas habilidades ou dificuldades de aprendizado, passando a identificá-los através das suas necessidades no processo educativo, a fim de utilizar os melhores métodos e estratégias pedagógicas que lhes garantam a eficiência e eficácia da educação para o pleno desenvolvimento do indivíduo, de forma igualitária, visando a redução de preconceitos e promovendo a mudança social.

No Brasil, as mudanças de paradigmas acerca da pessoa com deficiência, determinam a forma como são denominadas nos aspectos social, clínico terapêutico, legal e pedagógico, passando por diversas denominações, entre elas, a de “deficientes”, “portadoras de deficiência”, “excepcionais” e, atualmente, sendo adotado, no campo da pedagogia, o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, em razão da sua abrangência.

Desde a elaboração do “Relatório Warnock”, em 1978, até os dias atuais, não houve mudança significativa acerca do conceito de Necessidades Educativas Especiais. O que houve, de fato, foi uma mudança de percepção e abordagem dessas necessidades, as quais deixaram de serem vistas como “defeitos” para serem tratadas com a atenção devida, pois todo ser humano é dotado de habilidades, capacidades, virtudes e qualidades individuais, independente de qualquer necessidade específica que possua.

Embora ainda haja muito o que ser amadurecido, no tocante às práticas pedagógicas, à gestão de conflitos e à remoção de barreiras para que haja verdadeiramente a inclusão desses alunos no ambiente escolar e para que tenham acesso a um ambiente, e clima escolar que lhes proporcionem desenvolver-se de forma saudável, em igualdade de oportunidades e todos os aspectos possíveis, a humanidade percorreu um grande caminho até os dias atuais, o próximo tópico tratará das mudanças pelas quais a sociedade passou até chegar à compreensão das NEEs serão tratadas no próximo item.

## 1.2 Marcos Históricos e Legais da Educação Inclusiva

A importância da evolução das teorias e práticas acerca da educação inclusiva deve ser analisada também sob a perspectiva histórica, a fim de reforçar, principalmente, perante os agentes que integram o sistema educacional e toda a sociedade, a necessidade de garantia integral dos direitos à pessoa com necessidade educativa especial, bem como, de desenvolver posturas realmente inclusivas, pois é dever de todos garantir a inclusão.

A história da humanidade tratou sob diversos prismas as pessoas que eram diferentes por alguma especificidade, como exposto por Rodrigues e Lima (2017), na Antiguidade o indivíduo possuía seu “valor” atribuído à sua “utilidade” em face da sociedade em que vivia, de modo que eram considerados importantes agentes sociais: os nobres, os filósofos, os políticos, os belos e os guerreiros.

Principalmente na Grécia Antiga, cuja cultura idolatrava a perfeição do corpo, de forma que a pessoa com deficiência era tida como repulsiva. Santos, Silva, Lima, Barros, Santos e Schlünzen (2016) reforçam que as pessoas somente seriam valorizadas se tivessem o corpo perfeito e forte para guerrear, além de beleza física e capacidade de retórica. Quem não se enquadrasse nesses parâmetros era considerado subumano, sem utilidade para a vida em sociedade, de modo que as pessoas que nascessem ou adquirissem alguma deficiência eram julgadas “ineficientes”, sem utilidade ou valor social e consideradas ameaça à sociedade da época, por isso eram excluídas ou, até mesmo, exterminadas da vida em sociedade. Em Roma, o pai tinha o direito de eliminar a criança com deficiência logo após o nascimento.

Santos et al. (2016) afirmam que com o advento do Cristianismo e o crescimento da Igreja Católica, as mudanças políticas implicaram também na compreensão acerca de como as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas, apresentando significativas mudanças, principalmente, pela proibição de extermínio dessas pessoas. Todavia, ainda eram tratadas como totalmente inválidas e dependentes da caridade, pois eram vistas pela Igreja Católica como pessoas que expiavam um pecado ou que necessitavam de caridade, tudo em razão da crença de que as estruturas sociais eram supostamente

estabelecidas por “Leis Divinas”. Nesse período surgiram na Europa as primeiras iniciativas filantrópicas ligadas à Igreja Católica, como asilos e abrigos, de proteção e assistência às pessoas com deficiência, potencializando a segregação de tais indivíduos.

Durante a Idade Média, no século XII, a própria Igreja mudou seu posicionamento a respeito das pessoas com deficiência e, durante a Inquisição Católica, atribuiu a deficiência aos castigos divinos, pecados, feitiçarias ou à possessão demoníaca, de maneira que punia, por vezes, quem fosse diferente dos padrões exigidos pela igreja: as pessoas pretensamente heréticas, incluídas entre elas muitas pessoas com deficiência mental. Esse período histórico ficou conhecido como a Idade das Trevas, pois a humanidade carecia de conhecimento sobre as doenças e suas causas e temia o desconhecido, utilizando-se de significados religiosos para explicar as diferenças físicas, mentais e/ou sensoriais e comportamentais, além de punir sem julgamentos justos pessoas inocentes simplesmente por serem diferentes do que a igreja considerava correto perante seus ensinamentos.

Na Idade Moderna, a partir do século XV, com o fortalecimento do comércio, houve a consolidação da classe em ascensão chamada de burguesia, a qual iniciou vários movimentos em toda a Europa a fim de reivindicar o poder dado à igreja e à nobreza, fazendo emergir a Revolução Burguesa.

Durante esse período houve mudanças de paradigmas religiosos, com grandes avanços nas ciências, nas artes, nos pensamentos filosóficos, que culminaram no movimento chamado de Renascimento, o qual passou a considerar que a deficiência estaria relacionada à natureza do ser, ou seja, seria resultado de causas naturais, surgindo a tese da organicidade, segundo a qual a deficiência é vista como processo natural de causas como herança genética, distúrbios físicos e intelectuais, curiosamente estudado e tratado através da magia, da alquimia e de métodos considerados medicinais na época.

Na Europa, a partir do século XVIII, foram criadas diversas instituições assistencialistas e filantrópicas, dessa vez com o intuito de treinar as pessoas com deficiência para o trabalho manual e para o treinamento industrial, Santos et al. (2016) explica que eram oferecidas por essas instituições as instruções básicas como escrita, cálculo e oficinas de

produção, tal investimento ocorria em razão de serem da mão de obra barata para o processo de industrialização.

Foi no século XVIII que foram dados os primeiros passos do que seria a Educação Especial, através de nomes como o Abade Charles-Michel de l'Épée, um educador francês que fundou em meados de 1760 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, desenvolvendo métodos de comunicação para as pessoas surdas. No mesmo século Valentin Haüy, um filantropo francês, fundou em 1784 a Instituição para Crianças Cegas, primeira escola para deficientes visuais da França que utilizava letras com relevo para ensinar as crianças cegas, mostrando uma realidade bastante distinta dos asilos e orfanatos onde essas crianças eram atendidas até então.

No ano de 1800, através de métodos sistematizados, Jean Itard desenvolveu trabalhos com surdos, gogos e deficientes mentais.

O médico francês Philippe Pinel, também no início do século XIX, passou a tratar sob o olhar clínico as pessoas consideradas loucas, observando-as e delimitando os quadros de diferentes tipos de psicopatologias.

Étienne Esquirol, na primeira metade do século XIX, deu continuidade ao trabalho de Pinel e determinou-se como um dos fundadores do pensamento psicopatológico contemporâneo, pois não havia até então um pensamento médico científico sistematizado sobre doença mental.

Foi Esquirol quem diferenciou a doença mental (demência), cujo indivíduo acometido era considerado louco, devendo ser tratado no campo medicinal, e a deficiência mental (amência), que acometia os chamados de idiota, não sendo considerados doentes, mas sim, indivíduos com dificuldades de aprendizado, devendo serem avaliados pelo critério do rendimento educacional.

O médico também estabeleceu as diferenças entre: a) idiotia – que era considerada a ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância devido a carências infantis ou condições pré e perinatais; b) confusão mental – segundo ele era uma condição passageira e de incidência mais ou menos geral e; c) loucura – como sendo a perda irreversível da razão e suas funções.

Os estudos elaborados por esses e outros autores da época foram indispensáveis para a evolução dos conceitos de necessidades educacionais especiais que temos hoje.

A Europa foi a pioneira a desenvolver os movimentos em favor das pessoas com deficiência, que mais tarde expandiram-se para os Estados Unidos, Canadá e depois para outros países, inclusive o Brasil. Contudo, foi também na Europa que se iniciou a Segunda Guerra Mundial, um dos maiores conflitos da humanidade, que, após o seu término, a humanidade passou a modificar sua forma de ver os direitos humanos e também os direitos da pessoa com deficiência.

A Assembleia Geral das Nações Unidas ocorrida em 10 de dezembro de 1948, em Paris, que reuniu representantes de todas as regiões do mundo, elaborou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que se tornou uma norma comum, prevendo metas a serem alcançadas por todos os povos e nações, estabelecendo, pela primeira vez de forma universal, a proteção dos direitos humanos e garantia de condições mínimas de subsistência, determinando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e sendo assim, devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Conforme exposto anteriormente, em 1978 ocorreu a elaboração do Relatório Warnock pelo Comitê de Investigação da Inglaterra, presidido por Helen Mary Warnock (1924-2019), que estudou acerca do processo educativo de crianças, adolescentes e jovens com deficiência física e mental (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

O estudo para elaboração do relatório ocorreu de setembro de 1974 a março de 1978 na Inglaterra, na Escócia e no País de Gales, e concluiu que cerca de 20% da população escolar possuía algum tipo de NEE.

O relatório propôs a substituição do paradigma médico, que classificava as pessoas em razão de uma deficiência, pelo paradigma educativo, que passou a fazer a identificação e análise das necessidades educativas, para compreendê-las e incluir as pessoas com NEE em escolas de ensino regular, garantindo-lhes igualdade de oportunidades educacionais e a máxima eficácia da educação.

Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) destacam as contribuições do Relatório Warnock:

- a) a introdução do termo Necessidades Educativas Especiais englobando não apenas alunos com deficiência, mas todos aqueles que apresentem algum tipo de dificuldade específica de aprendizagem, ao longo do processo de escolarização;
- b) a intervenção precoce para crianças que nascem com alguma deficiência ou desenvolvem essa deficiência após o nascimento, principalmente para os problemas mais graves que necessitem de ajuda em determinadas funções que outras crianças não necessitam;
- c) transição para a vida ativa/adulta para os jovens com Necessidades Educativas Especiais que terminarem a escolaridade obrigatória sem terem desenvolvido as competências necessárias à sua autonomia e plena integração social, para que possam continuar no meio escolar e assim consolidarem aprendizagens e desenvolverem outras, ao mesmo tempo que desenvolvem atividades escolares;
- d) a importância da implementação do serviço de orientação e apoio à educação especial, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE;
- e) o acompanhamento individual do aluno contendo todos os registos importantes da sua vida escolar, o qual deve estar à disposição, com carácter confidencial, de todos os intervenientes do processo educativo do aluno (pais, docentes, tutores, outros);
- f) a importância da participação dos pais em todos os momentos da avaliação e nas tomadas de decisões em relação aos seus educandos e o acesso a toda a documentação e informação.

Warnock defendeu a importância da especialização dos professores, a participação dos pais no processo educativo e a implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial nas escolas, com a função de: avaliar as necessidades dos alunos com NEE; identificá-los para garantir a melhor intervenção a ser aplicada a cada caso

específico; realizar acompanhamento do processo educativo com a adoção de relatórios, a fim de promover a máxima eficácia no aprendizado dos alunos (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

O relatório recomenda que a avaliação das NEE ocorra em cinco níveis:

- 1) Avaliação contínua sob a responsabilidade do docente do ensino regular com especial atenção às áreas onde o aluno consegue obter sucesso e às áreas nas quais o aluno encontra dificuldade por não compreender os conteúdos programáticos propostos. As dificuldades devem ser comunicadas à gestão pedagógica escolar, que por sua vez deve recolher toda a informação que exista (médica, social, ou outra), solicitar a ajuda dos pais e decidir sobre as estratégias de intervenção mais adequadas para com o aluno dentro da escola;
- 2) Intervenção do docente especializado em educação especial, o qual decidirá se o aluno deve ou não ter algumas medidas do programa especial e receber acompanhamento do docente de educação especial;
- 3) Avaliação feita por outros técnicos exteriores à escola (médicos, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social e outros), sempre na presença do docente de educação especial para decidir se o aluno passa a usufruir de medidas especiais dentro da escola ou o aluno será encaminhado para uma avaliação multiprofissional;
- 4) A avaliação multiprofissional do aluno e de todas as medidas tomadas no âmbito escolar feita pela equipe técnica da comunidade educativa, buscando garantir a integração da equipe de apoio;
- 5) A avaliação multiprofissional feita por técnicos externos à comunidade escolar com a presença dos docentes e técnicos intervenientes no caso.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial organizaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a qual resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O primeiro artigo da referida declaração tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que consistem (i) nos instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, (ii) e nos conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a sobrevivência, pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, para que todos tenham condições educacionais equitativas e possam viver e trabalhar com dignidade, com participação ativa na sociedade. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a forma de satisfazê-las variam de acordo com cada país e cultura, podendo mudar com o passar do tempo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos adotou as ideias de Warnock, a nível mundial, ao defender em seu terceiro artigo a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade de condições educacionais às pessoas com deficiência, e acrescentou que é preciso adotar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Conferência de Jomtien, 1990).

A UNESCO promoveu, em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que contou com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais as quais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, evidenciando a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com NEE no quadro do sistema regular de educação.

A conferência supracitada resultou na chamada Declaração de Salamanca que trouxe novamente à tona o tema das NEEs, adotando e ampliando as ideias do Relatório Warnock (1978), ratificadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ao defender a ideia de escola inclusiva, capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, proporcionando uma educação eficaz para todos, com objetivo do pleno desenvolvimento do ser humano e da redução de preconceitos, “(...) assumindo que as diferenças humanas são normais e que aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança”.

No geral, o que se pretendia era a disseminação de uma pedagogia benéfica para todas as crianças, pautada no respeito às diferenças e à dignidade do ser humano, independente da sua dificuldade ou condição de aprendizado.

A Declaração de Salamanca teve um papel de grande importância no cenário educacional mundial, pois consagrou a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, deixando de classificar as pessoas por suas deficiências e passando a identificar, descrever e avaliar as NEEs.

A Declaração apontou como garantia do sucesso da educação para todos a integração em escolas regulares, idealizando um sistema educacional inclusivo; introduziu um novo paradigma com a noção de inclusão, que baseou-se numa visão filosófica, científica, política, social e econômica ao afirmar que não é o aluno quem deve adaptar-se à escola, mas é a escola que deve adaptar-se a cada aluno na especificidade das suas diferenças, que a escola deve ser aberta para todos, rejeitando “padrões de normalidade” (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007).

A evolução da educação inclusiva no Brasil se deu de forma paulatina, baseada nas concepções teóricas de diferentes pesquisadores internacionais, sendo grandemente influenciada por documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e por movimentos sociais que refletiram em mudanças políticas e legislativas da época (Sampaio & Sampaio, 2009).

No Brasil, a Educação Inclusiva ainda passa por aprimoramento, pois o que se teve, por muitos anos, foi a Educação Especial ofertada por instituições filantrópicas às crianças e adolescentes, em substituição ao ensino regular, apesar de ser visto como positivo na época, tal prática causava a segregação dessas pessoas, razão pela qual Kassir (2011) afirma que a oferta de ensino em separado concorreu para a existência de um sistema paralelo de ensino que reforçava a exclusão social e a visão preconceituosa e discriminatória da sociedade em relação às pessoas com deficiência ou com algum tipo de necessidade educativa especial.

A exemplo dessas instituições que ofereciam educação especial no Brasil e que até hoje subsistem como citam Santos, Silva, Lima, Barros, Santos e Schlünzen (2016): o

Instituto Benjamin Constant, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>1</sup> foi criado em 7 de setembro de 1854 no Rio de Janeiro, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, considerado o pioneiro na educação para cegos na América Latina. Atualmente é um órgão ligado ao Ministério da Educação e funciona como escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla, e também um centro de referência nacional para questões da deficiência visual.

Em 1º de janeiro de 1856 foi fundado no Brasil, pelo surdo francês Eduard Huet, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>2</sup>. O Instituto é um órgão do Ministério da Educação<sup>3</sup> e tem como missão institucional

(...) a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças.

A Sociedade Pestalozzi do Brasil (Instituto Pestalozzi)<sup>4</sup>, fundada em 1926 em Canoas, no Rio Grande do Sul, é uma associação sem fins lucrativos que desenvolve projetos sociais, promove o desenvolvimento e a igualdade social do país, e

(...) tem o propósito de promover o estudo, assistência, tratamento, educação e ajustamento social das crianças e adolescentes, portadores de necessidades especiais que por seu desenvolvimento mental e aptidões de caráter especiais, necessitem de assistência terapêutica e pedagógica.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>5</sup> surgiu em 1954, no Rio de Janeiro, descrita como uma organização social cujo objetivo principal é “promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla”, sua criação foi inspirada na *National Association For Retarded Children* (NARC), que foi criada

1 <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>

2 <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>

3 <http://portal.mec.gov.br/ines>

4 <http://pestalozzidobrasil.com.br/institucional/>

5 <https://apae.com.br/>

também na década de 50, nos Estados Unidos, por pais de crianças com retardo em seu desenvolvimento mental, excluídas do ingresso ou permanência nas escolas por meio de leis norte-americanas.

As evoluções históricas acerca do tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais retratam a evolução da legislação brasileira referente à educação inclusiva, cujo marco inicial se deu com a Carta Magna de 1988, que prevê nos artigos 5º e 6º, respectivamente, que “(...) todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e que “(...) a educação é um direito social”. O artigo 205 da referida norma, por sua vez, assegura que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar de ser dever do Estado a oferta gratuita de educação a todos, sem qualquer distinção, a sua efetivação ocorria através de atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência *preferencialmente* na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III da Constituição da República Federativa do Brasil).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, é a norma brasileira que garante proteção integral à criança e ao adolescente. Acerca de direitos fundamentais, a lei reafirma que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O artigo 54, inciso III do ECA ainda prevê que a oferta da educação às crianças e adolescentes com deficiência deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Com a Declaração de Salamanca (1990), que defende a necessidade de ofertar educação inclusiva a todos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino, sem segregação, para que seja proporcionado o pleno desenvolvimento do ser

humano, tal assunto passou a ser largamente debatido no país e, em 1996, fora estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, que confirma a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade quanto à oferta da educação (artigo 2º).

O inciso III do artigo 4º da LDB previu que deveria ser garantido atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com “necessidades especiais”, “preferencialmente” na rede regular de ensino. A redação do referido texto legal passou por mudança em 2013, passando a constar o seguinte:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado gratuito aos **educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (destaquei)

O texto acima demonstra clara mudança nas concepções acerca da pessoa com NEE, que deixaram de ser vistas como “deficientes”, “excepcionais” ou “especiais”, contudo, a legislação ainda reforça a preferência da oferta de ensino especializado na rede regular de ensino, sem tornar obrigatória a educação inclusiva. Apesar disso, apresentou grande avanço por ser a primeira legislação brasileira a apresentar um capítulo dedicado à Educação Especial (artigos 58 a 60).

Leite e Martins (2012) afirmam que:

(...) o Capítulo V da LDB estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e ainda se refere à questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. No art. 59, há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover à Educação Especial currículo, métodos, recursos específicos para atender a esse alunado. Além disso, é prevista a certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e ainda assegura a aceleração de estudos nos programas escolares para os alunos com altas habilidades/superdotação.

A oferta da Educação Especial, preferencialmente nas redes regulares de ensino foi a maneira que o Poder Público brasileiro encontrou de evitar a segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais, entretanto não havia de fato uma educação inclusiva, mas sim um processo de integração que, segundo Santos et al. (2016),

condicionava o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais às classes regulares “desde que” possuíssem condições de acompanhar o ritmo de aprendizado dos demais estudantes, tidos como “normais”.

Influenciados pelos pensamentos contemporâneos acerca da inclusão, vários movimentos nacionais defendiam a oferta de educação inclusiva como obrigatória e, de maneira subsidiária, caso necessária, a oferta da educação especial às pessoas com NEE.

A Declaração de Salamanca (1990) que foi usada como principal referência visava a garantia do direito de todos os alunos de aprenderem juntos, independente de suas diferenças, através da adoção de métodos e estratégias que proporcionassem o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, observando suas peculiaridades.

Em 26 de maio de 1999, na Guatemala, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, cujo texto foi aprovado e incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro através do Decreto nº 3.956/2001, que assegurou a tomada de diversas medidas, inclusive educacionais, para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

Em 11 de setembro de 2001, foram instituídas através da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que assegurou aos alunos com NEE a garantia à matrícula em todos os sistemas, etapas e modalidades de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para efetivar o atendimento a esses educandos, com condições necessárias de educação de qualidade para todos, com início na educação infantil (artigos 1º e 2º).

A educação especial passou a ser compreendida como um processo educacional especializado a fim de apoiar, complementar, suplementar e, somente em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com NEE, em todas as etapas e modalidades da educação básica (artigo 3º).

O artigo 7º da Resolução assegura, pela primeira vez, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais *deve* ser realizado em classes comuns do ensino

regular, com professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Rodrigues (2016) cita que tal iniciativa é considerada pelo Ministério da Educação como um grande avanço para a década.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), elaborada pela ONU, foi recebida no Brasil como Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009, estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

A ideia de “Escola para Todos” foi grandemente reforçada nos anos seguintes, difundindo ainda mais a necessidade de inclusão escolar e social das pessoas com NEE em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que surgiu no ano de 2008 a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvida pelo Ministério da Educação.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tinha como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais e, ainda, garantir:

- a) a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) atendimento educacional especializado;
- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade;

f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) constatou que, embora houvesse diversos documentos, políticas e legislações visando a organização de sistemas educacionais inclusivos, a inclusão não havia sido alcançada no Brasil, e destacou:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (...).

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (...).

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo de estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fica claro que as NEEs nem sempre são impedimentos à aprendizagem, demonstrando que cada estudante possui seu próprio ritmo de aprendizado e suas potencialidades, cabendo aos agentes envolvidos no processo educacional promoverem métodos de ensino, implementarem condições adequadas de acessibilidade e transpor barreiras para o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

Toda a evolução das concepções acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais, os movimentos sociais, políticos e educacionais a favor da educação inclusiva, e os documentos normativos citados culminaram na instituição da Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo Capítulo IV dedica-se ao direito à educação das pessoas com deficiência.

No capítulo do direito à educação, reforçaram-se os preceitos constitucionais e legais anteriormente estabelecidos e, derradeiramente, garantiu-se a implantação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em âmbito nacional ao longo de toda a vida, conforme se lê no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A lei também traz garantias importantes acerca do acompanhamento individualizado de pessoas com NEE e garantia de oportunidades iguais, tais como: o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, aos jogos e às atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; e a oferta de profissionais de apoio escolar.

A referida norma, ainda, tipificou como crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa as práticas de recusa, cobrança de valores adicionais, suspensão,

procrastinação, cancelamento ou cessação de inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um importantíssimo marco na luta pela inclusão das pessoas com NEE, não só no aspecto educacional, como nos demais aspectos que implicam na vida em sociedade. Todavia, para que a aplicação da lei seja efetiva se faz necessário o acompanhamento e esforço de toda a sociedade, pois o histórico de discriminação e segregação que essas pessoas vêm enfrentando ao longo da história ainda deixam marcas que impedem a real inclusão.

Destarte, é necessário repensar a escola, devendo esta assumir o caráter de espaço de democratização do ensino e de concretização de direitos, bem como, devendo ser estabelecido um novo olhar pelos agentes da comunidade escolar quanto à conscientização das necessidades de cada aluno no processo educacional, disseminando e propiciando a utilização de meios, técnicas e materiais pedagógicos adequados em todos os níveis de educação.

### **1.3 As Barreiras à Efetivação da Inclusão Escolar**

A educação inclusiva requer que todos os educandos aprendam juntos, respeitando e suprimindo suas NEEs, de modo que seus potenciais sejam plenamente desenvolvidos, sendo esta compreensão procedida dos princípios de igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças, elevados pelos direitos humanos. Porém, para que isso seja possível, faz-se necessária uma mudança de paradigma e melhorias em todo o sistema educacional e, conseqüentemente, na comunidade escolar (Arruda & Castanho, 2015).

A escola é mais que um local onde ocorre o processo educativo, para Bozza & Vinha (2017), “(...) a escola também é o espaço de socialização responsável pela educação no âmbito coletivo e, portanto, favorável à aprendizagem da convivência respeitosa”, sendo o ambiente propício, além do âmbito familiar, a despertar a consciência de que a promoção da inclusão é papel de todos os atores escolares.

Apesar dos avanços históricos, legais e das concepções acerca das NEEs, a garantia de um sistema educacional inclusivo possui várias barreiras a serem enfrentadas, que se configuram como verdadeiros obstáculos ao pleno exercício dos direitos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas. Minimizar essas barreiras implica, primeiramente, na sua identificação, para que seja determinada a necessidade de mobilização de recursos estruturais, humanos, políticos, materiais, entre outros, nas escolas e comunidades onde as pessoas com NEE estão inseridas.

Para identificar as diversas barreiras à inclusão é necessário, inicialmente, reforçar que as NEEs possuem natureza multidimensional, pois relacionam-se não só às deficiências (físicas, motoras, cognitivas, mentais e sensoriais), mas, também, aos fatores sociais (pobreza, abandono, alienação parental, violência doméstica, práticas nômades, gravidez precoce, e outras).

Dito isto, passa-se a discorrer acerca das barreiras que ainda são encontradas no ambiente escolar e dificultam ou inviabilizam a real inclusão de pessoas com NEE, de

acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no 3º, inciso IV, da alínea *a* à *f*, há o conceito e classificação das barreiras em seis tipos:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

As barreiras urbanísticas podem ser caracterizadas pela ausência de adaptações que permitam a acessibilidade de alunos com necessidades especiais em ambientes abertos comuns aos demais alunos, como exemplo cita-se a ausência de rampas de acesso, vagas de estacionamento à pessoa com mobilidade reduzida e piso tátil para pessoas com deficiência visual na entrada das escolas.

Nogueira, Maia e Farias (2015) explicam que estas barreiras dificultam a acessibilidade das pessoas com algum grau de deficiência em sua mobilidade e alega que as ruas e edificações brasileiras, em sua maioria, podem ser classificadas como uma arquitetura de segregação. Sendo além de uma necessidade, um dever, projetar pensando nas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Barreiras arquitetônicas são conceituadas por Nogueira, Maia e Farias (2015) como: todos os obstáculos que dificultam ou impedem o acesso a ambientes, interferindo na liberdade de movimentação e na segurança das pessoas. Tem-se como consequência do sistema brasileiro inclusivo a necessidade de eliminação de todas as barreiras urbanísticas e arquitetônicas nas escolas do Brasil, sendo estas barreiras relativamente fáceis de serem sanadas, se comparadas às outras que serão tratadas a seguir.

As barreiras nos transportes não se aplicam especificamente ao ambiente escolar, contudo dificultam o acesso de pessoas com necessidades especiais de chegarem às escolas, razão pela qual podem ser consideradas barreiras à inclusão da pessoa com NEE aos ambientes escolares e, portanto, obstáculos à educação inclusiva.

No tocante às barreiras nas comunicações e informação, e nas barreiras tecnológicas, compete à escola, enquanto ambiente inclusivo, desenvolver ou adquirir tecnologias e meios de eliminá-las.

Atualmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inserido no sistema educacional brasileiro, consiste num serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum quando se fizer necessário, sendo destinado aos Estudante Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), que são pessoas com deficiências físicas, sensoriais e múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Rodrigues, 2016).

O AEE acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que funcionam dentro das escolas regulares e são realizados por professores especialistas, cuja perspectiva de transpor barreiras relacionadas às dificuldades físicas e/ou intelectuais dos EPAEE objetiva implementar condições necessárias e adequadas para a melhora na comunicação e na acessibilidade.

O parágrafo 3º do artigo 5º, do Decreto nº 7.611/2011 aduz que as SRM são ambientes dotados de Tecnologia Assistiva (TA), que consistem em equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, tais como materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para

comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (parágrafo 4º, artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011).

Segundo dados obtidos no site do Ministério da Educação<sup>6</sup>, no Amapá, Estado com 16 (dezesesseis) municípios, metade dos municípios recebeu doações de recursos para SRM, contando com um total de 17 (dezesete) escolas municipais contempladas com doações de recursos para SRM pelo Governo Federal.

Somente em Macapá, capital do Estado, há cerca de 80 escolas municipais<sup>7</sup> e somente 10 escolas possuem SRM, tais dados demonstram com clareza que a maioria das escolas públicas ofertantes de educação básica no Amapá não possui SRM, o que contribui para a manutenção das barreiras à inclusão nas comunicações, na informação, bem como as barreiras tecnológicas nas escolas.

Apesar da precariedade na superação das barreiras anteriormente expostas, o maior desafio no sistema educacional brasileiro ainda é transpor as barreiras atitudinais em razão de sua complexidade e subjetividade, vislumbradas principalmente através do preconceito, da ausência de adaptações pedagógicas e curriculares para as pessoas com NEE, da falta de diagnóstico e compreensão das necessidades, da ausência ou da precariedade da capacitação dos professores para lidar com alunos com NEE, bem como a falta de compreensão do processo de inclusão por parte destes.

Orrú (2017) destaca que os modos tradicionais que persistem no processo de ensino, em muitas escolas, impedem e recusam o fluxo para uma educação de todos e para todos. Assim, os modos tradicionais precisam ser superados a fim de dar espaço a métodos, técnicas e ferramentas capazes de garantir a educação plena de todos e para todos.

Ao longo da história, a educação, quando ofertada às pessoas com NEE, era feita de forma segregada, até alcançar o estado de direito constitucional de educação inclusiva, mas ainda traz marcas da segregação histórica, resultando nas barreiras atitudinais.

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

<sup>7</sup> Informação constante no endereço eletrônico do Município de Macapá-AP: <https://macapa.ap.gov.br/cidadao/escolas-macapa>

Orrú (2017) afirma que a inclusão pressupõe “fazer COM o outro”, “aprender COM o outro” e não sozinho, isolado, marginalizado. O foco da inclusão, de fato, é a democratização do ensino, respeitando as especificidades de cada aluno a fim de permitir seu pleno desenvolvimento enquanto indivíduo atuante na sociedade.

Fernandes e Moura (2018) asseveram que não bastam discursos inclusivos, é necessária a devida compreensão dos professores daquilo que chamam de inclusão. O Livro Educação Inclusiva – Um desafio para o século XXI reúne diversos estudos sobre a população alvo da Educação Especial, sendo uma obra que contribui para a diversidade de olhares acerca da educação inclusiva. No capítulo 1, tem-se o resultado da pesquisa intitulada “A reinvenção do cotidiano escolar: percepções de docentes de turmas regulares sobre a inclusão”, da autora Valle (2014), que realizou pesquisa com 10 professores atuantes em salas regulares da rede municipal de ensino com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, na cidade de Vitória, pertencente ao Estado brasileiro do Espírito Santo, nos anos de 2009/2010. Na ocasião, a pesquisadora realizou as técnicas de questionário e entrevista não dirigida.

Ao responder os questionários sobre o conceito de inclusão, dos dez participantes, dois não responderam (professores(as) 04 e 07); o(a) professor(a) 01 esclareceu que não poderia responder porque precisaria pesquisar sobre o conceito; três professores(as) (02, 06 e 08) responderam que “a inclusão é a escola receber todo tipo de aluno”; outros(as) três professores(as) (05, 09 e 10) citaram a necessidade de respeitar a diversidade e realizar atendimento individualizado a cada aluno; apenas o(a) professor(a) 03 respondeu ao questionário demonstrando maior conhecimento a respeito do tema, relacionando a inclusão com a garantia da qualidade de ensino e com a necessidade de atendimento às potencialidades de cada aluno, para desenvolver a aprendizagem de habilidades necessárias à cidadania.

A resposta encontra-se abaixo transcrita:

Consiste em contemplar o desenvolvimento da cidadania plena com todos os alunos, realizando um trabalho competente de inclusão, isto é, respeito às diferenças individuais, promovendo uma educação humanizadora, democrática, participativa, ética e integral, capacitando o indivíduo para a vida, percebendo-o como sujeito. (Professor(a) 03)

A autora da pesquisa concluiu que a educação inclusiva encontra diferentes compreensões e, embora todos os entrevistados tivessem atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria não compreendia plenamente o conceito da educação verdadeiramente inclusiva, sendo este conceito confundido com a mera socialização, que está muito aquém do objetivo do processo de educação inclusiva (Valle, 2014).

O capítulo 2 do mesmo livro apresenta o título “Educação Inclusiva: as concepções de um grupo de educadores” que consiste numa pesquisa que contou com a participação de 60 professores atuantes na rede municipal da cidade de Iturama, localizada no interior do Estado brasileiro de Minas Gerais, cuja coleta de dados ocorreu em 2013, através de questionário com frases incompletas, contendo 10 questões, com objetivo de coletar informações sobre conceitos, sentimentos e práticas dos educadores acerca da educação inclusiva (Oliveira, Silva & Lima, 2014).

Os dados obtidos foram organizados em tabelas e categorizados de acordo com os conteúdos. Uma das categorias analisadas foi o conceito de inclusão, cujas respostas foram apresentadas através da seguinte tabela “*Tabela 3: Incluir é...*”:

CATEGORIA A	Aceitar o aluno como ele é	20
CATEGORIA B	Inserir o aluno no espaço social	16
CATEGORIA C	Fazer o aluno interagir, socializar	13

Fonte: Oliveira, K. C. de., Silva, R. R. e Lima, R. C. D (2014). Educação inclusiva: as concepções de um grupo de educadores. In: Rodrigues, I. E. (Org.). *Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI*. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 33-52.

Os autores do estudo concluíram que os conceitos apresentados pelo grupo que participou da pesquisa estão mais relacionados ao conceito de “integração” do que ao conceito de “inclusão”, conclusão semelhante ao que se obteve no estudo antes citado.

Vê-se que os professores participantes das pesquisas não têm a compreensão do que de fato é o processo de inclusão, que vai além do simples acesso à educação ou a inclusão de alunos com NEE em salas comuns, consistindo num verdadeiro direito constitucional de educação para todos, relacionado à garantia de ingresso e permanência na escola com qualidade e igualdade de oportunidades, respeitando a individualidade de cada sujeito,

reconhecendo sua autonomia e desenvolvendo suas potencialidades num ambiente comum a todos, sem distinção de qualquer natureza.

A compreensão da educação inclusiva é fundamental para que ela seja bem desempenhada dentro das escolas e cabe, principalmente, ao professor o dever de trabalhá-la na sala de aula, pois ainda há preconceito arraigado na sociedade refletidos nas escolas, dentro das salas de aula apresentadas pelos próprios alunos.

É sabido que as NEEs contemplam tanto pessoas com deficiências quanto pessoas sem deficiência que apresentam dificuldades de aprendizado e necessitam de atendimento educacional especializado, portanto, não é raro que os alunos não compreendam as NEEs e, como consequência, excluam os alunos “diferentes”, dentre eles podem encontrar-se crianças em situação econômica de risco, com dificuldades de fala, com limitações psicomotoras. Contudo, como pode o professor trabalhar o conceito de inclusão com os demais alunos, se nem mesmo ele o compreende? Por isso a formação adequada dos professores que lidam diariamente com alunos com NEE é tão importante e pode fazer toda a diferença no processo de inclusão escolar.

As barreiras atitudinais encontradas para a efetividade da educação inclusiva geralmente decorrem da ausência de conhecimento ou compreensão sobre as diferenças e da necessidade de democratização do ensino, da promoção da igualdade de oportunidades a todos. Para que haja efetividade no processo de inclusão, faz-se necessário desmistificar as necessidades educacionais especiais, modificar conceitos há muito estabelecidos, capacitar gestores escolares, pedagogos, professores e pais de alunos que necessitem de práticas pedagógicas diferenciadas.

O ambiente socioeducacional é propício a gerar mudanças nas bases das organizações escolares e da sociedade, mas nem todos tem a intenção de se comprometer com mudanças sociais relevantes, pois elas ocorrem de forma paulatina e gradual, começam com pequenas atitudes que se tornam hábitos e podem ser enraizados nas pessoas, organizações, comunidades e na sociedade de modo geral, provocando mudanças significativas de valorização do outro e respeito às diferenças individuais.

Diante disso, é imprescindível que sejam tomadas todas as medidas necessárias para que a ignorância e os preconceitos sejam combatidos nos ambientes escolares, exigindo a mudança de postura dos agentes educacionais e daqueles que detém o poder de promover políticas públicas e alocar recursos para a redução de todos os obstáculos à verdadeira inclusão.

## **Capítulo II: Os Conflitos e sua Gestão no Processo de Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**

### **2.1 Aspectos Conceituais**

No intuito de melhor compreender as situações conflituais, serão abordadas questões conceituais acerca do tema, evidenciando a multiplicidade de conceitos do conflito com base em vários autores que se dedicaram a estudá-lo sob a ótica de diferentes ciências e também será brevemente esclarecida a diferença entre gestão e resolução de conflitos e os elementos que os compõem.

O conflito é compreendido como um fenômeno natural inerente ao convívio humano, fazendo-se presente em todos os tipos de relação e em todos os níveis sociais (Almeida & Pantoja, 2016; Seijo, 2003; Vinha & Tognetta, 2009), não sendo diferente com as relações nos âmbitos escolares, permeados por indivíduos com uma pluralidade de pensamentos, sentimentos e interesses, cujos conflitos podem surgir naturalmente e, quando mal resolvidos, podem degenerar em situações de violência e implicar em exclusão social, em vez de promover a inclusão, prejudicando o clima escolar e o aprendizado dos alunos, por isso é preciso evidenciar a importância do modo como os conflitos serão compreendidos e geridos nas escolas.

As instituições escolares, como dito anteriormente, são mais do que meros ambientes de aprendizado, são consideradas verdadeiros ambientes de socialização, onde ocorrem interações e múltiplas trocas de experiências entre pessoas diferentes, de variadas culturas, religiões, valores, interesses, necessidades e formas de compreender o mundo a sua volta, por essas razões a escola não está isenta de conflitos que podem ocorrer em menor e maior escala, envolvendo pessoas, grupos, ou como Deutsch (1973) classificou em: intrapessoais, interpessoais, intra coletivos e inter coletivos.

Vinha, Nunes e Moro (2019) defendem que em escolas permeadas de conflitos, indisciplina e violência constantes, é preciso oferecer oportunidades para que os

estudantes possam desenvolver respeito mútuo, justiça e solidariedade, além de aprenderem a resolver seus conflitos de forma dialógica e cooperativa.

O conflito tem sido objeto de estudo de diversas ciências sociais e em relação à perspectiva educacional, as abordagens psicológica e sociológica do conflito são mais relevantes, tendo em vista que buscam caracterizar, situar e avaliar o conflito social (Cunha & Leitão, 2016), sendo muito útil identificá-lo, compreendê-lo e geri-lo no processo de inclusão de alunos com NEE, o que requer cuidado e engajamento de todos os atores envolvidos, tais como gestores escolares, coordenadores, pedagogos, corpo docente, alunos, familiares e comunidade na qual a escola está inserida.

Através do enfoque psicossocial, Deutsch (1973) entende que ocorre conflito quando há atividades incompatíveis, contudo, diferencia conflito de competição ao afirmar que toda competição reflete um conflito, mas nem todo conflito envolve competição entre objetivos ou interesses.

Chrispino (2007) compreende o conflito como divergência/oposição de opiniões, de compreensão de fatos, de interesses, de aspirações, de valores ou de ideias. Há discussões teóricas acerca dos conceitos de conflito e problema, para Suares (1996), o problema requer uma resposta, uma solução, enquanto o conflito constitui-se num processo complexo, socialmente construído, não podendo ser solucionado, mas podendo se dissolver, transformar, ou se manter estável. A autora também afirma que o conflito e a desavença, não são necessariamente negativos e destrutivos, contudo, suas consequências dependem de como se percebe e se lida com eles.

Coser (1970) compreende o conflito através de uma percepção marxista, como um mecanismo de mudança social, inovação e criatividade, destacando aspectos positivos do conflito para a evolução e integração social, na mesma linha de pensamento de Dewey (1930), o qual considera o conflito estimulante da percepção e da memória, levando os indivíduos a observar, a criar, a buscar a verdade e a mudar, pois concebia o mundo em constante mudança, sendo o conflito um dos motivos para que a mudança pudesse ocorrer.

Martins, Machado e Furlanetto (2016) acreditam que as relações de conflito existem quando diferentes concepções e/ou ideias sobre a ciência, a sociedade, a educação e a política são debatidas, constituindo-se como situações de aprendizagem quando bem dialogadas e negociadas, de forma aberta e transparente, entre pessoas e grupos.

Para Tartuce (2016), o conflito expressa a crise vivenciada em sentido amplo, cuja abordagem jurídica evidencia que este consiste no choque de ideias ou na oposição de qualquer assunto que necessite de normas jurídicas para serem solucionadas. Enquanto a disputa remete a uma unidade controvertida dentro de um conflito, ou seja, enquanto o conflito abrange a oposição sobre uma gama de assuntos, a disputa pode ocorrer em apenas um desses assuntos, em uma unidade do conflito. Havendo o conflito, nem sempre haverá disputa, mas toda disputa pressupõe um conflito.

Frequentemente no contexto educativo utilizam-se os conceitos de conflito, problema, violência e indisciplina como equivalentes, contudo não o são. A equivalência desses conceitos decorre da concepção clássica acerca do conflito, segundo a qual é considerado prejudicial, reduzindo sua compreensão aos aspectos nocivos e destrutivos das relações, fazendo com que a forma de geri-los seja através de estratégias que os evitem ou suprimam, anulando, assim, as chances de tornar a situação conflitual oportunidade de aprendizado, eliminando as vantagens de aprendizado e repasse de valores advindas dos conflitos (Cunha & Monteiro, 2018).

Acerca da visão que as diversas teorias manifestam sobre o conflito, de modo global, Cunha e Leitão (2016) explicam que podem ser distinguidas duas grandes abordagens:

- A designada perspectiva tradicional (na qual o conflito é construído como uma situação de cariz disfuncional na interação humana e que era, não raras vezes, representada por desvios individuais ou grupais que eram importantes erradicar);
- A perspectiva da gestão construtiva de conflitos (constitui uma abordagem sem o caráter redutor da primeira, que ignora e/ou subestima as consequências positivas dos conflitos, porquanto situa o conflito como um processo de desenvolvimento pessoal e social, salientando a complexidade, a subjectividade e a especificidade inerentes a cada situação e a possibilidade de intervenção construtiva na mesma) (Costa, 2003; Deutsch, 1973, 1990, 1994; Pruitt, 1998; Rubin et al., 1994; Weil, 2005). Esta última perspectiva enraíza-se naquilo que a UNESCO (2000) enuncia como pilares capitais da educação para o século XXI,

isto é, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros para aprender a ser”.

Tradicionalmente compreende-se o conflito como comportamento humano disfuncional e destrutivo, sentido ratificado pelo significado constante no dicionário, onde conflito é descrito como “falta de entendimento grave ou oposição violenta entre duas ou mais partes; encontro violento entre dois ou mais corpos; choque, colisão (...).<sup>8</sup>”

O conceito acima empregado induz a crer que a melhor forma de lidar com situações conflituais é: contendo-as para que não cresçam e evoluam; ignorando-as por não saber como lidar com elas; ou reprimindo-as com a criação de mecanismos e regras para evitá-las. Acerca da concepção tradicional do conflito e da maneira de lidar com ele, Vinha e Tognetta (2009) ensinam:

Em uma visão tradicional, os conflitos são vistos como sendo negativos e danosos ao bom andamento das relações entre os alunos. Tal concepção evidencia-se porque os esforços são, em geral, apontados para duas direções: a primeira delas seria evitá-los. Para isto, elaboram-se regras e mais regras, controlam-se os comportamentos por meio de filmadoras ou através de vigilância sistemática dos alunos, trancam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ameaçam, coagem.... A segunda direção ainda bastante prezada pela escola é a resolução rápida desses conflitos. Deste modo, os educadores transferem o problema para a família ou especialista; dão as soluções prontas; utilizam mecanismos de contenção e punições; incentivam a delação; culpabilizam; admoestam; associam a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto. São mecanismos de controle utilizados cotidianamente na escola, que “funcionam” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro contribuem para agravar o problema. Em longo prazo contribuem para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para: emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem sentir-se ameaçado; tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas.

Esse tipo de abordagem, além de não ser vantajoso, é ineficiente na medida em que deixa de utilizar-se das situações conflituais para ensinar, promover a reflexão, a melhoria dos relacionamentos e a criação de mecanismos de autorregulação moral e ética, impedindo que os alunos desenvolvam habilidades de resolução de conflitos racionais e pacíficas.

<sup>8</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflito/>

A perspectiva construtivista do conflito o contempla como um processo natural do relacionamento humano, sem ignorar seu aspecto negativo/destrutivo, mas o transformando em vantagem, em oportunidade de confronto, evolução, ensino de valores e mudança. É preciso, ainda, através da gestão construtiva de conflitos oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, através da promoção da tomada de consciência e reflexão sobre as ações, os princípios, as normas, os valores e os sentimentos que nos movem (Vinha & Tognetta, 2009).

Diante disso, faz-se necessário esclarecer que a gestão de conflitos é diferente da resolução de conflitos, pois a primeira diz respeito ao desenvolvimento de estratégias eficazes que visam minimizar as disfunções provocadas pelas situações de conflito a nível macro, evidenciando e oportunizando o ensino de valores e formas de evitar que novos conflitos surjam, enquanto a segunda refere-se à redução, eliminação ou finalização do conflito a nível micro, sem apresentar mudanças significativas no seio das organizações, de forma que as situações conflituais possam ressurgir (Cunha & Leitão, 2016).

A resolução está muito relacionada à visão tradicional do conflito que não denota importância em criar mecanismos para evitá-lo por motivos reiterados, mas preocupa-se em encerrar a situação conflitual no momento em que surge, sem se importar com os sujeitos e no que poderiam aprender diante disto. Essa é a realidade de escolas que não sabem lidar com os conflitos que surgem no cotidiano porque não possuem pessoas capacitadas para trabalhar de forma adequada com eles.

Encerrar um conflito entre alunos antes que a situação degenere para violência, por exemplo, sem se importar com as raízes do problema ou com os sentimentos das pessoas envolvidas revela-se uma medida que lida meramente com a consequência e não com a causa ou com o processo de gerir o conflito, desse modo o conflito poderá e, muito possivelmente, voltará a ocorrer pelo mesmo motivo ou por novos e maiores.

A perspectiva construtivista visa tratar das consequências, mas principalmente das causas dos conflitos, sem ignorar os elementos que o compõem, pois estes são importantes para realizar um diagnóstico da situação e da melhor forma de geri-la.

Algumas condições determinam se um conflito irá ser resolvido com consequências construtivas ou destrutivas. Para Deutsch (1973), há fatores em comum que podem ser encontrados em conflitos envolvendo diferentes tipos de unidades, como entre indivíduos, grupos, organizações e nações, razão pela qual merecem ser analisados:

1. As características/perspectivas das partes em conflito, que são basicamente os seus valores, motivações, aspirações, objetivos, recursos físicos, intelectuais e sociais para travar ou resolver conflitos, dentre outros aspectos que o autor considera relevantes para prever e entender o andamento do conflito. Também é importante saber se o conflito ocorre entre partes iguais ou desiguais, entre partes de um todo ou entre uma parte e um todo, ou entre todos.
2. Os relacionamentos prévios entre as partes, suas concepções, crenças e expectativas de um em relação ao outro, incluindo como um acredita ser visto pelo outro e o grau de confiabilidade e polaridade que as partes têm entre si.
3. A natureza da questão que dá origem ao conflito, a fim de compreender se é difusa ou generalizada, específica ou limitada, importante ou trivial, enseja ou não uma obrigação ou exige sucumbência de alguma das partes, levando em consideração seu âmbito, rigidez, importância emocional, formulação, periodicidade e outros aspectos.
4. O ambiente social em que o conflito ocorre, com a avaliação acerca do encorajamento ou retração que ele gera em relação às diferentes estratégias de travar ou resolver conflitos, bem como, a natureza das normas sociais e das formas institucionais que regulamentam o ambiente social podem definir se o ambiente possui muita ou pouca tradição na resolução cooperativa e pacífica de conflitos.
5. Os espectadores interessados no conflito, considerando seus relacionamentos entre si e com as partes em conflito, quais interesses têm na disputa, tendo em vista que o conflito pode ser influenciado pelas concepções das partes a respeito de seus espectadores e de como eles reagirão e, ainda, pelo próprio comportamento dos terceiros interessados no conflito.
6. A estratégia e a tática empregada pelas partes no conflito como, por exemplo, o uso de incentivos positivos e negativos, promessas e recompensas, ameaças e punições,

liberdade de escolha e coerção, e outras táticas que visam influenciar, negociar, persuadir, chantagear, insinuar e seduzir uma parte ou outra a fim de ter seus objetivos alcançados.

7. As consequências do conflito para os participantes e para terceiros interessados que compreendem os ganhos, as perdas, os precedentes estabelecidos, as mudanças internas, os efeitos a longoprazo no relacionamento entre as partes envolvidas. Deutsch assegura que as atitudes praticadas durante o conflito e suas as consequências raramente deixam os participantes inalterados.

Deutsch (1973) considera que a subjetividade dos participantes, o contexto social e as influências externas ao conflito, implicariam na melhor tomada de decisões e ações perante os conflitos em relação aos distintos tipos de unidades envolvidas nas situações conflituais. Cunha e Monteiro (2018), por sua vez, descrevem os elementos fundamentais na análise de um conflito:

*Pessoas:* determinar as partes envolvidas, aquelas que possuem interesse ou que podem influenciar no resultado da situação de conflito, diferenciando-as em: diretamente e indiretamente envolvidas e nas suas subjetividades, como seus sentimentos, emoções e percepções pessoais. Este elemento responde à questão “Quem?”;

*Processo:* trata-se da sucessão de eventos, do tempo que decorre, das estratégias utilizadas para solução e em que estágio se encontra o conflito, entre outros aspectos. Este elemento responde à questão “Como?”;

*Problema:* a função desse elemento é definir o(s) assunto(s) que deu(deram) causa ao conflito e corresponde à questão “Porquê?”;

*Posição:* refere-se ao estado inicial das partes diante do conflito, o que cada uma exige para que este seja solucionado, refere-se à questão “Para quê?”;

*Interesses e necessidades:* as posições adotadas pelas partes frequentemente refletem os benefícios que as partes pretendem obter através do conflito, assim, respondem às questões “Porquê?” e “Para quê?”.

Compreender a complexidade dos elementos fundamentais, inclusive no âmbito escolar, é de suma importância para a gestão de conflitos e um instrumento indispensável para que sejam potenciadores de aprendizagem, considerando-se que através do conflito podem ser alcançados objetivos que, sem a sua existência, seriam impossíveis, porque conceber uma escola sem conflitos é uma ilusão (Cunha & Monteiro, 2018).

No contexto educativo há diversas razões para adotar uma perspectiva positiva e construtivista diante dos conflitos, de forma a possibilitar o desenvolvimento organizativo das escolas e dos próprios atores do ambiente escolar (alunos, pais, professores e demais funcionários). Esse posicionamento é reforçado pelos autores Cunha e Monteiro (2018) ao citarem Jares (1993; 1997):

A este propósito Jares (1993; 1997) observa ainda que enfrentar positivamente os conflitos contribui para o desenvolvimento das organizações escolares porque:

- Favorece e estimula os processos de análise e reflexão sobre a prática educativa docente;
- Potencia a participação de todos membros da escola, uma vez que a gestão construtiva dos conflitos implica uma atitude de abertura e de participação, não apenas das partes implicadas no conflito, mas também dos restantes da organização;
- Considera a diversidade e a diferença como um valor. Vivemos num mundo plural, em que a diversidade fundamentada na cooperação e na solidariedade constitui uma fonte de crescimento e enriquecimento mútuo. Conviver nessa diversidade pode naturalmente ocasionar o confronto e, por conseguinte, as divergências, disputas e conflitos intrínsecos a toda relação social;
- Favorece e estimula os processos de diálogo e comunicação necessários para uma boa negociação sobre os diversos elementos organizativo-educativos da escola;
- Fomenta e estimula a inovação e a mudança, dado que toda a mudança gera uma certa resistência e a possibilidade de um determinado tipo de conflito;
- Considera que é unicamente mediante o conflito que se podem enfrentar as situações injustas e os sujeitos que as mantêm, podendo a sociedade avançar para modelos mais equitativos. Tal significa considerar o conflito como o principal motor de transformação social, algo que os educadores devem ter como propósito fundamental.

Quando conflitos são trabalhados pela perspectiva da gestão construtiva seus aspectos deteriorantes podem ser evitados ou minimizados, enquanto os aspectos positivos referentes à comunicação, ao relacionamento, aos valores e às atitudes podem ser maximizados e ajudar a construir um clima e um ambiente escolar agradável e socioeducativo (Costa, Seijo & Martins, 2015).

Desse modo, reforça-se a importância de ir além da mera resolução do conflito, pois a gestão construtiva das situações conflituais pode promover mudanças nos indivíduos, em pequenos grupos e nas organizações escolares, ainda que de maneira paulatina, possibilitando a disseminação de uma cultura de pacificação social.

Cita-se ainda como aspecto positivo da gestão construtiva de conflitos a possibilidade de contribuir significativamente com o processo de inclusão de pessoas com NEE nos ambientes escolares ao dar enfoque na valorização do aluno enquanto indivíduo e ser dotado de direitos, capacidades, qualidades e necessidades únicas, e na promoção da autonomia dos discentes, na reflexão, na empatia e no senso crítico, incentivando-os a valorizarem as diferenças, a solidariedade, o respeito mútuo e a chegarem de forma pacífica e colaborativa a consensos na resolução de seus conflitos.

Políticas públicas e projetos pedagógicos voltados para a implantação da gestão de conflitos nas escolas, sob um olhar construtivista e menos burocrático, precisam ser pensados e desenvolvidos, também, como mecanismos de eliminação de barreiras atitudinais ao processo de inclusão de pessoas com NEE e como complementação ao direito à educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado, com a finalidade de atingir o máximo desenvolvimento possível dos alunos, observando suas necessidades de aprendizagem, sabendo que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade a todos, num ambiente a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A implementação de um olhar diferenciado para o conflito requer, assim como na efetividade do processo de inclusão de pessoas com NEE, a capacitação dos profissionais e da comunidade escolar, especialmente dos professores que lidam diariamente com as barreiras que se impõem contra a inclusão, com os conflitos que surgem ou se manifestam dentro das salas de aula e, em algumas ocasiões, de consequências de conflitos externos à escola.

Portanto, para que seja possível gerir de forma eficaz, pacífica e construtiva os conflitos, contribuindo para a melhoria dos ambientes e climas sociais com a propagação de uma cultura de pacificação, principalmente nas escolas, faz-se necessário implementar políticas públicas e projetos pedagógicos que visem capacitar os profissionais para compreenderem e identificarem, além dos elementos, os principais fatores geradores de conflitos, como estes se desenvolvem dentro das escolas e como afetam a comunidade escolar.

## 2.2 Principais Fatores Geradores de Conflitos nas Escolas

O conflito pode surgir de diversos fatores que determinam sua classificação, sendo necessário compreender a causa que lhe deu origem, investigar suas raízes que podem ser múltiplas. Cunha e Monteiro (2018) consideram que suas distinções ocorrem pela relação entre os objetivos de interesses das partes e o nível de interesses pessoais percebidos pelas partes em conflito, sem deixar de assinalar que vários critérios podem ser utilizados para sua classificação.

A classificação de Deutsch (1973) é feita em seis categorias de acordo com a controvérsia das partes e com o contexto social em que estão inseridas, sinteticamente descritas:

*Conflito verídico*: este é o que o autor considera como o conflito “real”, que ocorre quando os objetivos das partes são incompatíveis e, para que seja solucionado, o ideal é que uma das partes ceda em privilégio de outra, o que torna o conflito mais difícil de ser resolvido;

*Conflito contingente*: ocorre quando há a necessidade de uma resolução alternativa, ainda que não reconhecida pelas partes como solução. Esta difere do conflito verídico por possuir alternativa de resolução que não implique em apenas uma das partes cedendo seus interesses;

*Conflito deslocado*: ocorre quando há desavenças por motivos errados e os reais motivos do conflito não são manifestos, cabe explicar que o conflito experienciado é o conflito propriamente manifesto, enquanto que o conflito subjacente é o conflito que não está sendo diretamente expressado;

*Conflito mal-atribuído*: diferente do deslocado em que há erro acerca dos motivos, neste há erro em relação ao indivíduo, pois há desacordo entre uma parte e outra que nada tem a ver com o impasse;

*Conflito latente*: ocorre de forma implícita, reprimida ou inconsciente, mas não é exteriorizado pelas circunstâncias em que o indivíduo está envolvido;

*Conflito falso*: ocorre quando não há base para ele, ou seja, a causa não o justifica, decorre normalmente de falhas na comunicação entre as partes, de má-percepção ou má-compreensão.

O autor explica que a existência de um tipo de conflito não anula a existência de outro, pois podem haver conflitos mútuos e a interação entre as partes também pode transformar um tipo de conflito em outro, o que revela a característica mutável do conflito.

Deutsch (1973) ainda cita tipos básicos de questões capazes de gerar conflitos: i) controle sobre recursos como espaço, dinheiro, propriedade, poder, alimentos que nem sempre podem ser partilhados; ii) preferências de um grupo ou indivíduo que podem incomodar outro(s) grupo(s) ou indivíduos; iii) valores opostos que pode gerar conflitos sobre questões isoladas ou conflitos ideológicos e religiosos; iv) crenças opostas a respeito de fatos, informações, conhecimento e da própria realidade, baseadas na percepção de cada parte do conflito.

Seijo (2003) elenca algumas causas para os conflitos, embora afirme ser difícil enquadrá-los em tipos específicos, uma vez que podem ter raízes diversas, classificando-os como:

- a) conflito de interesse ou necessidade – ocorre quando uma das partes conflitantes acredita que é necessário sacrificar os outros em prol de seus objetivos;
- b) conflito de relação ou comunicação – ocorre em razão de má comunicação entre as partes que, por vezes, podem criar situações de conflito sem causas concretas além de desentendimentos, má comunicação ou ausência desta, o que acaba por deteriorar as relações;
- c) conflito de valores ou crenças – ocorre quando há choque entre sistemas de valores, crenças, culturas e religiões incompatíveis entre si.

Redorta (2004) dedicou uma obra a respeito da tipologia e classificação dos conflitos, sintetizando-os através de suas essências, a fim de melhor analisá-los, especificadas por Chrispino (2007) conforme o tipo de conflito e suas causas:

- a) Recursos escassos: disputa-se por aquilo que não existe suficientemente para todos;
- b) Poder: disputa-se quando um indivíduo quer mandar, dirigir ou controlar o outro;
- c) Auto-estima: disputa-se quando o indivíduo tem o seu orgulho pessoal ferido;
- d) Valores ou normas: disputa-se quando valores ou crenças fundamentais estão em jogo;
- e) Estrutura: disputa-se por um problema que requer solução de longo prazo, esforços importantes de muitos meios que estão além da possibilidade pessoal de um indivíduo;
- f) Identidade: disputa-se porque o problema afeta a maneira íntima de ser do indivíduo;
- g) Expectativas: disputa-se porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro;
- h) Inadaptação: disputa-se porque o fato de modificar as coisas produz uma tensão indesejada;
- i) Informação: disputa-se por algo que se disse ou não se disse, ou ainda que foi entendido de maneira errada;
- j) Interesses: disputa-se porque os interesses ou desejos de um são contrários aos do outro;
- k) Atribuição: disputa-se porque um indivíduo não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação;
- l) Relações pessoais: disputa-se porque habitualmente as partes não se entendem como pessoas;
- m) Inibição: disputa-se porque claramente a solução do problema depende do outro;
- n) Legitimação: disputa-se porque um indivíduo não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Chrispino (2007), com olhar voltado à gestão de conflitos escolares e sua classificação, destaca que os conflitos educacionais são provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional de forma ampla. Ao citar Zampa (2005), o autor enumera quatro tipos diferentes de conflitos educacionais ou entre membros da comunidade educacional, conforme abaixo transcrito:

- Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.
- Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto aos objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.
- Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.
- Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional).

Ressalta-se que os professores não são isentos de conflitos em suas atividades profissionais, podendo entrar em situações de conflito com outros professores, gestores escolares, coordenadores e, inclusive, com alunos, o que deve ser visto como prioridade segundo Chrispino (2007), uma vez que o processo de ensino-aprendizagem depende da relação entre professor e aluno, sendo essa relação abalada de forma negativa sem uma intervenção adequada, as consequências negativas podem emergir para ambas as partes.

Tratando também sobre conflitos no âmbito escolar, Viñas (2004, apud Cunha & Monteiro, 2018) os classifica em quatro categorias:

*Os conflitos de relacionamento* que podem surgir entre alunos e professores, alunos, entre professores e pais, desenvolvem-se a partir de sentimentos, razão pela qual necessitam de maior cuidado no trato, pois lida-se com a subjetividade dos indivíduos;

*Os conflitos de rendimento* que surgem, na perspectiva do aluno, quando este não obtém os resultados escolares esperados e, na perspectiva do professor, quando entende que não repassa os ensinamentos necessários ao desenvolvimento dos alunos;

*Os conflitos de poder* que decorrem dos papéis existentes no âmbito escolar, na autoridade e obrigatoriedade presentes do sistema educacional;

*Os conflitos de identidade* que ocorrem em razão das expectativas que os alunos têm acerca de seus estudos, de sua motivação e obrigação de estudar, enquanto que em relação aos professores eles ocorrem em razão da sua autopercepção acerca de seu trabalho em sala de aula.

Cita-se ainda a classificação das causas dos conflitos escolares feita por Nebot (2000), que as dispõem em quatro grupos:

*Organizacionais*: 1. setoriais (são produzidos a partir da divisão de trabalho e da hierarquia da instituição, que gera rotina de tarefas e de funções (direção, técnico administrativos, pedagógico, professores e alunos); 2. salariais (as formas como o dinheiro é distribuído no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários); 3. natureza das organizações (públicas ou privadas).

*Culturais*: 1. comunitários (são aqueles que emanam das comunidades onde estão situadas as escolas, indo além dos muros do ambiente escolar); 2. raciais e identidades: ocorrem em razão de grupos sociais que possuem fortes raízes culturais, folclóricas e ritualísticas que realizam práticas ou possuem hábitos não condizentes com o ambiente escolar.

*Pedagógicos*: derivam do desenho estratégico da formação, dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, dos ajustes ao currículo acadêmico e de sua produção.

*Atores/Pessoas*: 1. grupos e subgrupos (ocorrem em qualquer âmbito: sala de aula, corpo docente, direção escolar); 2. familiares (as relações familiares afetam diretamente o indivíduo, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola); 3. individuais (um indivíduo é visto como o causador do conflito, havendo o risco de sua estigmatização no ambiente escolar).

O convívio escolar é permeado de relações interpessoais entre diferentes indivíduos que compõem grupos e subgrupos, as formas com as quais estes se relacionam ditam o

clima institucional como harmonioso e coeso ou competitivo e conflitante (Chrispino et al., 2016).

É imperioso destacar que as ações visando gerir pacificamente os conflitos ocorridos no ambiente escolar precisam incluir, não somente os alunos e, sim, todos os indivíduos que atuam na escola, inclusive os familiares quando necessário, visando extrair os pontos positivos que o conflito pode oferecer e estabelecer mudanças significativas dentro e fora das escolas que refletirão positivamente na sociedade.

Além dos fatores geradores de conflito anteriormente citados, vale discorrer sobre fatores importantes e recorrentes na literatura por serem também recorrentes em ambientes escolares, tais como indisciplina, violência e bullying.

Nas escolas predomina a ideia de ordem, disciplina e submissão dos alunos às autoridades e normas escolares. A indisciplina é o contrário disso, representada pela rebelião dos alunos a esses arquétipos, causando embaraços no ambiente saudável de aprendizagem, prejuízos aos relacionamentos e ao clima organizacional da escola, gerando conflitos.

Da mesma forma que o conflito é entendido como inerente da convivência humana, a disciplina também é, pois relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que garantam a harmonia do convívio social, tendo em vista que as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la (Vinha & Tognetta, 2009).

Para que as regras de convivência sejam respeitadas e a disciplina mantida, é imprescindível compreendê-la como um conjunto de regras democráticas, segundo o qual os alunos devem guiar-se de forma respeitosa e voluntária, como defendem Cunha e Monteiro (2018), agregando significado positivo à disciplina no âmbito educacional.

Aquino (1998) elenca quatro elementos básicos do trabalho docente: a) *o conhecimento pedagógico do professor*; b) *a relação professor-aluno* que é destacada como núcleo do trabalho pedagógico, na qual cada um deve ter clareza de seu papel; c) *a sala de aula* concebida como o microcosmo concreto onde a educação escolar e os conflitos acontecem; d) *o contrato pedagógico* que reflete as regras de convivência que orientam o funcionamento da sala de aula.

Sobre o contrato pedagógico referido por Aquino (1998), cumpre ressaltar que deve ser explicitado a todos os envolvidos no ambiente de sala de aula, a ponto de que todos possam compreendê-las ou sugerir modificações, negociar as regras, se for o caso, a fim de contribuir para o surgimento do sentimento de responsabilidade, solidariedade e parceria coletiva para o cumprimento das regras eleitas pelos envolvidos.

Explicitar as regras aos alunos e permitir sua colaboração na elaboração destas não é garantia de que todos passarão a ser disciplinados, pois a indisciplina pode ocorrer por diversos fatores que, muitas vezes, não dizem respeito ao ambiente escolar, podendo ser causada por fatores endógenos (interno à escola), nesse aspecto cita-se a organização escolar, as condições de ensino-aprendizagem oferecidas e os modos de atuação de professores e de alunos, e fatores exógenos (externos à escola), tais como as condições sociais e familiares em que os alunos estão inseridos, sobre as quais a escola não tem controle, mas estes refletem-se na comunidade escolar (Cunha & Monteiro, 2018).

Silva e Villalba (2018) comentam que a indisciplina pode ser causada por uma séria crise de valores e fragilização das relações pessoais vivenciadas pela sociedade, família e escola, o que prejudica, sobremaneira, a formação geral do indivíduo que, conseqüentemente, reproduz em um grau mais elevado a crise de valores e os desentendimentos nas relações humanas.

Vinha e Tognetta (2009) defendem que as escolas, como ambientes sociais capazes de contribuir significativamente para a construção do caráter e da concepção moral dos alunos, deve proporcionar-lhes a autorregulação através do ensino de valores internos, da ação moral, como resposta aos conflitos causados pela indisciplina dentro das escolas, nesse sentido discorrem:

O que ocorre frequentemente é que, no cotidiano da escola e das famílias, os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, professores etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

Deste modo, encontra-se comumente nas escolas a imposição de regras tolas e desnecessárias (“não usar modismos”; “não conversar sem autorização do professor”); normas justificadas em nome da igualdade estrita (não da equidade) e da homogeneidade (“eu entendi que você não pode vir com a blusa do uniforme porque derrubou o achocolatado ao sair para o colégio e na casa de seu pai não havia outra blusa limpa, porém regra é regra e não posso abrir exceção, permitindo sua entrada na escola”.) ou embasadas

na mera obediência à autoridade (“não pode usar boné porque é a regra da escola”; “não fale assim porque senão contarei para seu pai”). Para que sejam cumpridas, são empregadas formas de legitimação por meio de procedimentos exteriores (receber uma recompensa, ser censurado ou punido) que somente reforçam a submissão e a obediência acrítica. Transmitem assim a ideia equivocada de que compreender e obedecer são coisas distintas. Tais procedimentos dificultam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança ou o jovem pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as consequências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do autorrespeito.

Incutir nos alunos a importância de manter a ordem no ambiente escolar, estimular a autonomia, a cooperação, a democracia e a reflexão são maneiras de proporcionar um ambiente saudável a todos, pois alunos indisciplinados podem apresentar necessidades educacionais especiais por fatores sociais, emocionais, psicológicos, físicos e sensoriais, diante disso a escola precisa apresentar medidas eficazes para: a) identificar as necessidades educacionais especiais; b) atuar no sentido de atender às necessidades encontradas com a promoção das adequações nos currículos e práticas pedagógicas; c) identificar os conflitos, seus elementos e suas causas; d) analisar a melhor forma de interferir nos conflitos promovendo a gestão eficiente dentro das possibilidades da escola; e) avaliar os resultados das intervenções, buscando evitar a exclusão social e os prejuízos na aprendizagem e nos seus resultados educacionais.

O que não se pode admitir é que a indisciplina dos alunos seja utilizada como justificativa para o fracasso no processo de inclusão e na eficácia de ensino-aprendizagem destes, por essa razão a gestão construtiva de conflito se faz tão importante de ser disseminada no ambiente escolar, visando a minimização dos efeitos negativos causados pela indisciplina, que deve ser analisada e compreendida caso a caso, não como um fator prejudicial, mas como oportunidade de cuidado, de ensino de valores e de acolhimento no ambiente escolar.

A violência, por sua vez, constitui-se um problema social em qualquer meio e pode ocorrer através de ações e comportamentos agressivos, com o emprego de coação, intimidação e força física com intuito de destruir, ou deteriorar bens, ou atingir a integridade física e moral dos indivíduos.

Conflitos não geridos ou mal geridos podem ser causas de manifestação da violência, que destrói relações sociais, portanto cabe à escola dentro de suas atribuições identificar, prevenir e administrar esse tipo de ocorrências, especialmente quando envolve alunos com NEE que podem ser vítimas de violência por parte de outros alunos.

Somado aos prejuízos citados, as situações que envolvem violência se agravam nos ambientes escolares porque podem acarretar em prejuízos sobre os resultados escolares dos alunos (Becker & Kassouf, 2016) e desestabilizar o clima escolar, tornando-o inseguro para a comunidade escolar.

Vinha et al. (2016) acreditam que o clima escolar reflete na qualidade de vida dos alunos, professores e demais funcionários das escolas, influenciando na produtividade e no rendimento escolar, assim compreendem clima escolar como sendo

(...) o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Um clima escolar permeado de indisciplina e violência compromete a saúde, a motivação, qualidade de vida e o rendimento dos alunos e docentes, assim, as escolas devem ter preocupação e cautela com a gestão das situações envolvendo essas questões sociais relevantes, sendo necessário a identificação e investigação dos elementos e das causas desse tipo de comportamento nas escolas, que podem envolver fatores biológicos (distúrbios psíquicos) de difícil mensuração (Becker & Kassouf, 2016), fatores sociais (ambiente familiar) e fatores morais (ausência de autorregulação).

A violência nas escolas é evidenciada por ações agressivas, de modo geral, de alunos para com outros alunos, ou de alunos para docentes, mas também é possível verificar a existência de ações que são descritas por Vinha et al. (2016) como “incivilidades”, que

correspondem a microviolências, ou seja, pequenas agressões ou insultos, desobediência às normas, tais como: andar pela sala enquanto o professor está lecionando, incomodar os outros, ter comportamentos irritantes, provocar desordem, cometer indelicadeza, fazer zombaria, demonstrar indiferença, e outros comportamentos reprováveis.

Há ainda um tipo específico de violência que se desenvolve nos ambientes escolares, o chamado *bullying*, evidenciado pelo desequilíbrio na relação de poder entre as partes, onde há afirmação de poder interpessoal por meio da agressão/violência intencional, às vezes sutil, de forma repetitiva e persistente, pois ocorre com frequência, podendo caracterizar perseguição, o que o diferencia de um mero caso isolado de violência.

O próprio termo de origem inglesa remete a ações de agredir, intimidar, maltratar e atacar o outro, pautadas em uma relação desigual de poder, visando inferiorizar a vítima produzindo exclusão social (Marcolino et al., 2018; Oliveira et al., 2016).

Salmivalli et al. (1996, apud Zequinão et al., 2016) discorrem sobre a ocorrência do *bullying* em contextos interacionais dinâmicos que podem envolver alunos de diferentes maneiras, os quais assumem papéis diferenciados em relação à postura adotada perante a prática do *bullying*, de modo que surgem diversos papéis de participação nesse contexto, tais como vítimas, agressores, vítimas-agressoras e espectadores. Cada um desses papéis ainda pode se subdividir em perfis, segundo as suas características.

Os atos que compreendem o *bullying* classificam-se em três principais grupos: agressão física que consiste nas ações de bater, usar armas/objetos para agredir; agressão verbal/psicológica que abarca ameaças, insultos, deboches, apelidos, humilhação; agressão indireta identificada pela provocação do isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência (Marcolino et al., 2016).

Há de se mencionar ainda que podem ocorrer *bullying* nas modalidades de: extorsão, caracterizada pela ação de exigir dinheiro ou bens através do uso da força ou da ameaça; o *cyberbullying*, que abrange a agressão por meio de artifícios eletrônicos nos ambientes virtuais; e também há relatos na literatura de agressão sexual (Zequinão et al., 2016; Marcolino et al., 2016).

As consequências do *bullying*, em qualquer que seja a sua modalidade, podem ser terrivelmente desastrosas para vítimas e agressores, bem como para o ambiente escolar.

É necessário olhar atento das pessoas responsáveis por supervisionar os alunos dentro das escolas, pois não é impensável que agressões repetidas possam desencadear violência, insubmissão, rebeldia, problemas psicológicos, emocionais, dificuldade de aprendizado, evasão escolar, dentre outros.

Cunha e Monteiro (2018) mencionam que as vítimas passam por um sofrimento silencioso, gerado por timidez, falta de expressividade e medo diante da reação dos agressores e elencam como consequências do *bullying* a insegurança, evitamento e afastamento social, baixa autoestima, problemas de adaptação e a mais grave de todas que é a morte por suicídio ou homicídio.

Dada a dificuldade de lidar com alunos indisciplinados e a gravidade das ações que representam a violência escolar, especialmente o *bullying*, faz-se necessário implementar uma gestão escolar eficiente no enfrentamento e prevenção desse tipo de ocorrência, sob a perspectiva construtivista, capaz de permitir que os alunos melhorem suas interações sociais, aprendam a conviver com as diferenças, promovam a inclusão de todas as pessoas, e possam ter empatia e solidariedade diante de conflitos que podem ser resolvidos pacificamente, tornando o ambiente e o clima escolar acolhedores, saudáveis e propícios ao pleno desenvolvimento dos alunos.

### **Capítulo III: A Gestão Construtiva de Conflitos Utilizando as Práticas Restaurativas no Processo de Inclusão Escolar de Pessoas com NEE**

#### **3.1 A Gestão Construtiva de Conflitos e Seus Princípios**

Diversos cientistas sociais contribuíram e contribuem para a compreensão do conflito, apresentando uma pluralidade de conceitos, causas, classificações e defendendo diferentes formas de resolver ou gerir as situações conflituais, dentre estas encontra-se a gestão construtiva de conflitos, que merece destaque para a área de estudo da presente pesquisa por não reduzir o conflito ao seu contexto prejudicial, em vez disso, amplia de forma positiva o olhar sobre a situação conflitual, tornando-a em oportunidade de aprendizado e de minimização das consequências negativas geradas por ela.

A gestão construtiva dos conflitos pode ser uma importante aliada à educação inclusiva que reforça o entendimento de que a escola é para todos, sem distinção de qualquer natureza, visando gerar igualdade de oportunidades e valorização das diferenças. Contudo, se faz necessário superar as concepções de práticas pedagógicas e gestão de conflitos tradicionais ultrapassadas, especialmente no tocante à segregação e exclusão em razão das diferenças e ao evitamento, contenção e simples resolução dos conflitos no ambiente escolar, sem promover mudanças nas pessoas e nos relacionamentos.

Frisa-se que a visão tradicional do conflito o compreende como um problema, uma disfuncionalidade na interação humana e a forma de lidar com as situações conflituais, pautada nessa visão, é através da criação de regras e mecanismos para que elas não ocorram ou para que tenham sua ocorrência reduzida, baseada no regulamento, na imposição e na disciplina, contudo, esses sistemas têm se revelado insuficientes (Cunha & Monteiro, 2018).

Compreender que o conflito é inerente à convivência humana e, por conseguinte, inevitável, contribui para sua desmistificação e mudança de paradigma sobre o tema. O enfoque que se dá ao conflito é a base para a sua gestão, sendo que, a simples resolução

deste acarreta na sua reincidência, da mesma forma que a ausência de recursos técnicos para lidar com as situações conflituais geralmente conduz a reações negativas. Um conflito que não é gerido pode voltar a ocorrer, alternando a sua gravidade e complexidade, podendo derivar para a violência (Chrispino et al., 2016).

A gestão construtiva de conflitos é uma abordagem que visa gerenciar os conflitos e não apenas resolvê-los, ignorá-los ou eliminá-los, pois aposta numa mudança nas estruturas organizacionais, além de mudanças significativas nos pares envolvidos no conflito. A estratégia utilizada pela gestão construtiva do conflito dependerá das distintas modalidades de comportamento diante das situações conflituais que os indivíduos poderão manifestar (Cunha & Leitão, 2016).

As contribuições positivas aos conflitos podem ser de caráter interpessoal, intrapessoal, intergrupar e intragrupal por intermédio de estratégias e ferramentas e sistêmicas, que podem ser contínuas, adaptadas a cada caso concreto, pois os conflitos divergem em relação aos fatores que os formam, conforme já explicado. Cada conflito deve ser analisado individualmente, levando em consideração seus elementos, seus fatores e suas consequências, a fim de possibilitar o desenvolvimento de métodos, procedimentos e ferramentas eficazes para extrair dele vantagens e gerar aprendizado aos envolvidos e aos espectadores, por essa razão, uma estratégia eficaz para gerir o conflito *x* poderá não ser eficaz para gerir o conflito *y*.

As estratégias da gestão construtiva de conflitos apoiam-se na criatividade, na oportunidade de gerar aprendizado, buscam sempre evidenciar os pontos positivos e extrair vantagens de uma situação conflitual sem ignorar seus aspectos negativos, deteriorantes das relações e as suas desvantagens. Também não é o objetivo da gestão construtiva criar mecanismos para coibir os conflitos, pois o compreende como um acontecimento social natural e necessário ao desenvolvimento dos indivíduos e das organizações.

Cunha e Leitão (2016), com base na análise produzida por Rahim (2002), destacam princípios essenciais para sustentar o processo de gestão de um conflito no seio das organizações, que podem ocorrer em três níveis: interpessoal, intragrupal e intergrupar.

Os autores destacam que os principais critérios a respeito da gestão de um conflito organizacional, são:

1. Aprendizagem e eficácia organizacionais: as estratégias de gestão do conflito deverão ser definidas com intuito de realçar o pensamento crítico e inovador, para se aprender o processo de diagnóstico e intervenção nos conflitos apropriados;
2. Necessidades dos *stakeholders*: as estratégias devem ser desenvolvidas e pensadas para a satisfação das necessidades e expectativas das partes interessadas, envolvendo-as num processo que conduza à aprendizagem coletiva e à eficácia organizacional;
3. Ética: faz-se necessário definir adequadamente um problema, em termos de ações éticas e suas consequências para a humanidade (Mitroff, 1998).

Traduzindo para o enfoque da pesquisa, os critérios acima podem ser interpretados de forma a evidenciar que a aprendizagem é um processo, cuja eficácia se revela a longo prazo, por essa razão não se pode esperar que ações isoladas acarretem em resultados imediatos dentro de ambientes escolares. A gestão de conflitos nas escolas deve ser pautada na construção de estratégias que visem extrair dos alunos criatividade e pensamento crítico, a fim de diagnosticar e distinguir quais conflitos podem sofrer intervenções dentro das escolas e quais necessitam de medidas mais gravosas, tais como violência doméstica, abuso sexual, trabalho infantil, abandono afetivo, negligência/abandono familiar, pobreza, dentre outros.

As estratégias desenvolvidas também devem ser desenhadas e pensadas para promover a satisfação das necessidades e o bem-estar das partes mais sensíveis dentro das escolas, tais como os alunos com necessidades educacionais especiais, envolvendo todos os indivíduos no processo, a fim de levá-los ao diálogo, ao reconhecimento da identidade de pessoas e grupos, e à compreensão das limitações e das potencialidades de cada um dentro do processo de inclusão. Derradeiramente, dentro desta análise, todas as ações de definições de conflitos e de suas estratégias de gestão devem ser pautadas na ética pessoal e profissional, sem comprometer a dignidade de nenhuma das partes envolvidas.

No mundo exigente, globalizado e moderno em que vivemos a escola pode ser um ambiente de competição sobre quem tem mais, quem é melhor, quem tem as melhores

notas ou mais amigos e, por vezes, as escolas reforçam isso em suas estruturas premiando os “melhores” e excluindo os considerados “piores”, classificando os “bem-sucedidos” e os “fracassados”. Esse tipo de atitude contribui para reforçar estereótipos que causam divisões, contendas, podem levar ao *bullying*, à exclusão social e gerar conflitos.

Uma gestão com enfoque construtivo dentro das escolas precisa trabalhar nas estruturas hierárquicas e sociais capazes de promover mudanças positivas, estimular a cooperação ao invés da competição e fomentar a negociação entre os indivíduos. Privilegiar o diálogo e apostar na capacidade dos indivíduos de resolverem seus próprios conflitos consensualmente gera satisfação mútua, pode evitar a violência e desenvolver uma cultura de paz nas escolas.

Moro, Vinha e Morais (2019) defendem que uma educação de qualidade deve abarcar a possibilidade de uma formação plena aos alunos, contemplando seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociomoraes, de modo a contribuir para educar cidadãos honestos, justos e respeitosos, contemplando ainda ensinamentos necessários para uma vida produtiva e satisfatória em uma sociedade democrática. A gestão de conflitos, ao melhorar o ambiente escolar, busca promover exatamente uma educação de qualidade que vai além de aspectos curriculares, abrangendo em seus objetivos fornecer o pleno desenvolvimento do ser humano.

Ocorre que muitas práticas recriminadas dentro das escolas podem ser comuns no ambiente familiar do indivíduo que as executa, tal como uma criança vítima de violência que agride colegas em sala de aula porque vivencia isso diariamente. Excluir essa criança e afastá-la das demais não resolverá o problema. A possibilidade de ensinar valores e demonstrar afeto à criança é mais válida do que repreendê-la ou puni-la, o que poderá gerar mais violência. Um professor capacitado pela gestão de conflitos sob o olhar construtivista teria melhores condições de educar uma criança nessa situação, podendo extrair dela melhoria no comportamento e no rendimento escolar.

Destacando a importância do papel do professor dentro da perspectiva construtivista, pois é ele quem atua diretamente com os alunos em sala de aula, Vinha e Tognetta (2009) assentam que:

(...) para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (*como resolver?*; mas sim o processo, ou seja, a *forma* com que os problemas serão enfrentados (*o que eles poderão aprender com o ocorrido?*). Os educadores que possuem esta concepção compreendem o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados e não apenas o vendo como um problema a ser resolvido. De acordo com essa perspectiva, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve-se aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitosas para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver-se nas crianças e jovens habilidades que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade para manter o elo de confiança; circunstâncias em que há agressões físicas ou verbais entre os alunos podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças de forma não violenta e mais eficaz, por meio do diálogo; e assim por diante.

Não basta capacitar somente os professores ou gestores escolares, é imprescindível inculcar nos alunos a participação na gestão construtiva dos conflitos escolares, tornando-os capazes de gerir seus próprios conflitos, inclusive, fora das escolas, dando-lhes autonomia e importância nesse processo de gestão.

Chrispino et al. (2016) defendem um modelo de gestão escolar participativo e cooperativo em contraponto ao modelo impositivo e competitivo, e ressalta que a maneira de lidar com as diferenças individuais influencia no relacionamento intergrupal, especialmente na comunicação, no comportamento, no desenvolvimento e na aprendizagem, os autores citam que:

As escolas precisam repensar suas funções e práticas pedagógicas em sintonia com o contexto social. No entanto, o que se tem observado, na prática, é que os educadores valorizam a convivência pacífica, mas não sabem estabelecer um diálogo que resulte em ações positivas e capazes de produzir transformações efetivas.

Um dos grandes desafios das práticas pedagógicas é desenvolver habilidades como diálogo, senso crítico, senso de responsabilidade, senso de compromisso e empatia. Muitos gestores educacionais, professores, coordenadores e pedagogos não estão

preparados para gerir os conflitos que se apresentam nas escolas e preferem evitá-los, assim, reduzem seus papéis ao mínimo possível, escusando-se de promover mudanças nos indivíduos, na escola, nas famílias e nas comunidades.

Cunha e Monteiro (2018), elencam dez competências determinadas por Deutsch (1990) conducentes a uma gestão construtiva de conflitos no sentido de desenvolver uma pedagogia de paz nas escolas:

1. Conhecer o tipo de conflito no qual se está envolvido: a fim de facilitar a escolha do procedimento a ser adotado para intervir na situação;
2. Respeitar-se a si próprio e aos seus interesses e respeitar a outra parte e os seus interesses: tais atitudes facilitam a cooperação entre as partes;
3. Distinguir claramente entre interesses e posições: essa distinção se faz importante para evitar posicionamentos rígidos e inflexíveis que inibem a busca de opções mutuamente satisfatórias para os reais interesses das partes envolvidas no conflito;
4. Explorar os seus interesses e os da outra parte, de modo a identificar os interesses comuns e compatíveis que ambas partilham: permite que a gestão do conflito seja conduzida de modo produtivo e criativo, facilitando o surgimento de soluções em que todas as partes podem sair ganhando;
5. Definir os interesses divergentes entre as partes como um problema mútuo a ser resolvido cooperativamente: possibilita compreender e definir o conflito, bem como as ações que podem ser desenvolvidas de forma produtiva para solucioná-lo;
6. Manter uma comunicação aberta, uma escuta ativa e falar de modo a fazer-se entender: as partes precisam sentir-se mutuamente compreendidas nos aspectos cognitivos e afetivos, exprimindo com clareza seus pensamentos e sentimentos, assegurando-se de que foram compreendidas pela(s) outra(s) parte(s);
7. Estar atento às tendências de enviesamento, distorções perceptivas, juízos errôneos e pensamento estereotipado: é importante ter cautela com a formação de simplificações excessivas ou desvios cognitivos e emocionais que podem surgir diante do conflito;

8. Desenvolver competências para lidar com conflitos difíceis: diante de conflitos que exigem resolução com custo elevado, pode ser útil demonstrar os prejuízos ou inquietações causadas a uma das partes, decorrentes do comportamento da outra parte envolvida no conflito, bem como os efeitos desse comportamento para a situação;
9. Conhecer e saber como geralmente se responde em diferentes tipos de situações conflituais: é importante conhecer as predisposições em que as partes respondem ao conflito, o que permite analisar seu comportamento e os procedimentos a serem adotados de acordo com a situação;
10. Deve presidir uma preocupação moral ao longo do conflito: nesse aspecto cabe reforçar a manutenção de um comportamento íntegro, mesmo nas situações que impelem a um comportamento contrário a isso.

As competências acima elencadas somente serão desenvolvidas com a capacitação de todos os agentes do ambiente escolar, dada a função social que a escola exerce, relacionadas à oportunidade de crescimento, amadurecimento, aprendizado individual e coletivo, a fim de proporcionar aos alunos uma formação não só educacional em relação ao currículo escolar, mas também permitir que desenvolvam competências de resolução de conflitos e de valorização das diferenças.

A gestão construtiva de conflitos nas escolas não é limitada, contrário a isso, está em constante evolução e adaptação, podendo utilizar-se de ferramentas criativas e eficazes na solução dos conflitos, como se evidencia em outros tipos de organização. Deve reforçar sempre os princípios de democracia, igualdade, valorização do ser humano e suas particularidades, bem como em resposta às necessidades educacionais especiais, promover a inclusão, através da empatia, solidariedade, criação de ambiente de pertencimento de todos as pessoas, clima escolar saudável, seguro e propício ao aprendizado, visando o desenvolvimento pleno dos alunos, a construção de bons relacionamentos e a promoção de uma cultura de paz nas escolas que utiliza-se dos conflitos para promover a melhora nos indivíduos, nas relações interpessoais e nas organizações.

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

Isto posto, aliar a gestão construtiva à gestão cooperativa e democrática de conflitos nas escolas pode ser mais eficiente e eficaz na promoção da pacificação social, inclusão, acolhimento e sentimento de pertencimento, o que poderá auxiliar na melhora do processo de ensino e aprendizagem. Por isso a gestão construtiva de conflitos precisa ser disseminada através de políticas públicas e implementada nas escolas, utilizando-se de estratégias pedagógicas, práticas restaurativas e várias metodologias a fim de promover a capacitação de toda a comunidade escolar.

### **3.2 As Práticas Restaurativas: Breve Histórico e Aspectos Conceituais**

Inicialmente, destaca-se que as práticas restaurativas são comumente conceituadas como ferramentas, técnicas ou metodologias de solução de conflitos com origem na concepção de Justiça Restaurativa, estando intimamente ligadas, por isso, a importância de compreender o contexto em que surgiram, com o intuito de demonstrar que tais práticas podem e devem ser aplicadas nos contextos escolares como ferramentas da gestão construtiva e cooperativa de conflitos, do processo de inclusão de pessoas com NEE e da promoção de cultura de paz nas escolas, na comunidade e na sociedade.

Segundo Almeida e Pantoja (2016), vê-se presente na história da humanidade a busca pela solução dos conflitos inerentes à vida em comunidade. Nas sociedades primitivas os litígios eram solucionados através do método conhecido como autotutela, onde as partes faziam uso da força física, assim os mais fortes prevaleciam sobre os mais fracos.

Posteriormente desenvolveu-se a chamada autocomposição, que consistia num acordo entre as partes litigantes, no qual cediam seus interesses, no todo ou em parte. Ainda, desenvolveu-se a heterocomposição, também chamada de arbitragem, através da qual as partes elegem um terceiro de mútua confiança (geralmente sacerdotes ou anciãos) para julgar e resolver o conflito da forma que acreditavam ser mais justa.

Atualmente compreendemos o Estado como o ente incumbido de exercer funções essenciais: de administrar, exercida pelo Poder Executivo; legislar, por meio do Poder Legislativo; e julgar, através do Poder Judiciário. Isso somente foi possível com a evolução da sociedade e da civilização.

Apesar da monopolização do Estado da atividade jurisdicional, na qual o ente tomou para si a responsabilidade de resolver os conflitos existentes na sociedade, sempre existiu de forma residual e complementar a possibilidade de se resolver conflitos de forma consensual sem a intervenção estatal, ou seja, através de métodos alternativos à jurisdição, chamados de Meios Alternativos de Solução de Conflitos – MASC, cuja função é buscar soluções mais rápidas, mais econômicas e eficazes aos conflitos que

surtem no seio da sociedade e, conseqüentemente, “desafogar” o sistema judiciário que enfrenta a chamada “crise da Justiça” ou “crise do sistema de Justiça”, em razão de vários fatores, dentre eles, o enorme volume de demandas que lhes são submetidas (Morgado, 2006; Almeida & Pantoja, 2016; Ferro, 2019).

Negociação, mediação, conciliação e arbitragem são exemplos de MASC largamente utilizados pelo Poder Judiciário e vêm sendo largamente utilizados em diversas outras organizações públicas e privadas, inclusive, em ambientes acadêmicos e escolares, visando dar mais autonomia às partes em litígio para resolverem suas questões e proporcionar mudança cultural no que se refere à pacificação social e ao evitamento da banalização do sistema de Justiça, uma vez que vários conflitos podem ser solucionados de forma madura sem a intervenção de um juiz. (Almeida & Pantoja, 2016).

Alguns desses meios serão trabalhados em capítulo específico como ferramentas da gestão construtiva de conflitos. Importa saber que o Estado está sempre em busca de ferramentas capazes de tornar os processos de solução de conflitos mais ágeis, mais econômicos e menos burocráticos, da mesma forma surgiu a Justiça Restaurativa e as práticas/ferramentas utilizadas para a sua concretização.

A Justiça Restaurativa é um contraponto contemporâneo à abordagem da Justiça Retributiva (Punitiva), especialmente no âmbito do Direito Penal ou Justiça Criminal, uma vez que o sistema penal tradicional aplica as penas como forma de punição em resposta aos comportamentos indesejados pela sociedade.

A forma de ver o “delito” muda de acordo com a abordagem jurídica e social restaurativa ou punitiva que se dá a este, enquanto no aspecto restaurativo o delito é visto como um conflito capaz de ser apaziguado através da integração dos agentes envolvidos e da comunidade, a abordagem punitiva o compreende como infração de uma norma, passível da aplicação de uma pena (punição) pelo Estado ao infrator, sem levar em consideração, neste processo, a vítima ou a comunidade e suas necessidades.

O sistema penal retributivo utiliza-se das penas, após a apuração dos fatos e do devido processo legal, com as funções de: *punir* como resposta à infração cometida; *prevenir* que o indivíduo ou outros cometam novas infrações; e *ressocializar* o transgressor à

sociedade (Nucci, 2019). Contudo, tem sido cada vez mais evidente o fracasso dessas funções em razão da ausência de garantia dos resultados a que se propõe, pois o sistema punitivo também deixa de trazer qualquer reflexão aos apenados quanto ao valor da norma que foi transgredida e não consegue ser suficiente para evitar a reiteração ou a ocorrência de outros comportamentos em desrespeito às leis (Salmaso, 2016).

Zehr (2008), ao refletir sobre a maneira como a sociedade compreende o crime e sobre os pressupostos de justiça, expõe:

(...) a lente que usamos ao examinar o crime e a justiça afeta aquilo que escolhemos como variáveis relevantes, nossa avaliação de sua importância relativa e nosso entendimento do que seja um resultado adequado.

Nós vemos o crime através da lente retributiva. O processo penal, valendo-se desta lente, não consegue atender a muitas das necessidades da vítima e do ofensor. O processo negligencia as vítimas enquanto fracassa no intento declarado de responsabilizar os ofensores e coibir o crime.

O autor ratifica a insuficiência do sistema retributivo, cuja aplicação das penas não só não consegue cumprir as funções a que se propõe, como também não consegue suprir as necessidades apresentadas pela vítima e pelo ofensor, tornando o sistema de justiça visto sob o paradigma meramente punitivo, obsoleto e ineficiente. Outrossim, Zehr (2008) afirma que fracassos são indicações negativas e demonstram a necessidade de mudança, da mesma forma que resultados positivos apontam a direção a ser seguida.

Visando superar os problemas enfrentados pela Justiça Retributiva, surgiu a Justiça Restaurativa, como proposta de um processo pelo qual todas as partes envolvidas – vítima(s), agressor(es), testemunha(s) e comunidade afetada direta ou indiretamente – em um ato que causou ofensa, podem se reunir para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes deste ato e suas futuras implicações (Unesco, 2010). Nas palavras de Gomes Pinto (2005):

A justiça restaurativa é uma luz no fim do túnel da angústia de nosso tempo, tanto diante da ineficácia do sistema de justiça criminal como a ameaça de modelos de desconstrução dos direitos humanos, como a tolerância zero e representa, também, a renovação da esperança. E promoverá a democracia participativa na área de Justiça Criminal, uma vez que a vítima, o infrator e a comunidade se apropriam de significativa

parte do processo decisório, na busca compartilhada de cura e transformação, mediante uma recontextualização construtiva do conflito, numa vivência restauradora.

Marshall, Boyack e Bowen (2005) definem a Justiça Restaurativa como um processo em que os afetados por uma ação anti social reúnem-se num ambiente seguro e controlado para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero, e resolverem de forma conjunta a melhor forma de lidar com suas consequências, assim, o processo é chamado de “restaurativo” porque busca, primariamente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem-estar dos prejudicados pelo incidente.

Para Salmaso (2016) a Justiça Restaurativa, em síntese, resgata o justo e o ético nas relações, nas instituições e na sociedade, portanto está além de remediar o ato de transgressão, ao buscar, também, prevenir e evitar que a violência surja ou se repita. Desse modo, não se resume a um procedimento especial voltado a resolver os litígios, mas constitui uma verdadeira revolução social, voltada à cultura de paz, primando pela mudança dos paradigmas em todas as dimensões da convivência humana rumo a uma sociedade mais justa e humana.

Zehr (2008) assenta que em vez de definir a justiça como retribuição, é necessário defini-la como restauração, pois se o crime é um ato lesivo, a justiça deve significar a reparação da lesão e a promoção da cura. Cabe à Justiça promover atos de restauração – em vez de mais violação – a fim de contrabalançar o dano advindo do crime. O autor compreende a recuperação como a verdadeira justiça, bem como, considera o ódio como o legado de se conceber apesar da retribuição como forma de resolver um conflito.

Sintetizando sua visão acerca das perspectivas de Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa, Zehr (2008) descreve:

Segundo a justiça retributiva: 1) o crime viola o estado e suas leis; 2) o foco da justiça é o estabelecimento da culpa 3) para que se possa administrar doses de dor; 4) a justiça é buscada através de um conflito entre adversários 5) no qual o ofensor está contra o estado; 6) regras e intenções valem mais que os resultados; 6) um lado ganha e o outro perde.

Segundo a justiça restaurativa: 1) o crime viola pessoas e relacionamentos; 2) a justiça visa identificar necessidades e obrigações 3) para que as coisas fiquem bem; 4) a justiça fomenta o diálogo e entendimento mútuo, 5) dá às vítimas e ofensores papéis principais e 6) é avaliada pela medida em que

responsabilidades foram assumidas, necessidades atendidas, e cura (de indivíduos e relacionamentos) promovida.

Observa-se a presença dos mesmos princípios norteadores da gestão construtiva de conflitos no conceito de Justiça Restaurativa, que compreendem os conflitos como parte integrante da vida em sociedade e buscam formas de lidar com eles, baseando-se na criatividade, na cultura de paz, na democracia participativa, no consenso, na cooperação, na responsabilidade e na solidariedade entre os seres humanos (Gomes Pinto, 2005; Almeida, 2011).

Para Marshall, Boyack e Bowen (2005) os valores mais importantes da Justiça Restaurativa são:

**Participação:** os mais afetados pela transgressão – vítimas, infratores e comunidade – devem ser os principais oradores no processo de tomada de decisão, em vez de delegar tal função ao Estado;

**Respeito:** todos os seres humanos têm valor igual, não devendo serem feitas distinções de qualquer natureza, pois todos são dignos de respeito mútuo, capazes de gerar confiança e boa fé entre os participantes no processo restaurativo;

**Honestidade:** primar pela honestidade é primar pela justiça, pois a verdade elucida os fatos, permite o estabelecimento da culpa dentro dos parâmetros estritamente legais e permite que as pessoas falem abertamente acerca da experiência, dos seus sentimentos e responsabilidades morais diante das transgressões;

**Humildade:** a justiça restaurativa compreende que todo ser humano é passível de erros, por isso deve-se ter humildade para reconhecer esta condição humana universal a fim de permitir que vítimas e infratores descubram seus pontos em comum como seres humanos frágeis e defeituosos, em vez de dividi-los como vítima e infrator;

**Interconexão:** a justiça restaurativa enfatiza a liberdade individual e a responsabilidade, reconhece os laços comunais que unem vítima e infrator, levando-os à compreensão de são membros valorosos da sociedade, dando-lhes a chave para a recuperação mútua;

Responsabilidade: implica em demonstrar que quando uma pessoa, deliberadamente, causa um dano a outra, o causador do dano tem obrigação moral de se responsabilizar pelo ato e de atenuar as consequências destes, assim, ao aceitarem a obrigação, podem reparar os prejuízos e talvez até buscar o perdão daqueles a quem desrespeitaram. Esta resposta pode preparar o caminho para que ocorra a reconciliação, ou seja, restauração dos laços rompidos;

Empoderamento: implica em permitir a autodeterminação e a autonomia às vítimas, uma vez que o crime lhes rouba este poder, já que outra pessoa exerceu controle sobre elas sem seu consentimento. Por isso as vítimas possuem papel ativo para determinar quais são as suas necessidades e como estas devem ser satisfeitas. Também é permitido aos infratores responsabilizar-se por suas ofensas, fazerem o possível para remediar o dano que causaram, e iniciarem processos de reabilitação e reintegração, o que consiste em dar-lhes poder para isso;

Esperança: não importa quão intenso tenha sido o delito, é sempre possível para a comunidade emprestar forças a quem está sofrendo, e isso promove a cura e a mudança. Porque não visa simplesmente penalizar ações criminais passadas, mas abordar as necessidades presentes e equipar para a vida futura. A Justiça Restaurativa alimenta esperanças de cura para as vítimas, de mudança para os infratores e de maior civilidade para a sociedade.

Dadas estas considerações, cumpre esclarecer que o surgimento da Justiça Restaurativa ocorreu nas décadas de 70 e 80 em países como Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos, inspirada nas antigas tradições culturais e religiosas de povos indígenas aborígenes, maoris e navajos que se pautavam em diálogos pacificadores e construtores de consensos através da participação ativa de membros da comunidade (Gomes Pinto, 2005; Almeida, 2011; Balaguer, 2014; Chinen, 2015; Bacellar, Gomes & Muniz, 2016).

Penido (2016) cita que Albert Eglash, psicólogo e pesquisador americano, foi o primeiro a utilizar o termo “justiça restaurativa”, em 1977 no artigo “*Beyond Restitution: Creative Restitution*”.

A Justiça Restaurativa também é confundida e interpretada por uma série de expressões que circulam no campo social, político e educacional, como: práticas restaurativas, mediação de conflito, escola do perdão e reconciliação, círculos de paz, círculos restaurativos, justiça restaurativa e justiça comunitária. Apesar das diferenças práticas e conceituais, conclui-se que Justiça Comunitária e Justiça Restaurativa constituem conceitos em si, como um conjunto de princípios orientadores que regem as práticas restaurativas, enquanto que Escola do Perdão e Reconciliação, Círculos de Paz e Mediação de conflitos, equivalem em termos de técnicas de resolução de conflito, ou seja, as próprias práticas restaurativas (Balaguer, 2014).

As Práticas Restaurativas, por sua vez, consistem na utilização de diferentes metodologias/técnicas de estruturação e promoção de encontros entre as partes envolvidas em uma situação conflitual, objetivando facilitar o diálogo, superar os conflitos e a resolver problemas de forma consensual e colaborativa. A escolha das metodologias ocorre de acordo com as circunstâncias do caso concreto, objetivando proporcionar um ambiente seguro e protegido para o enfrentamento das questões propostas (Flores & Brancher, 2016).

A maioria dos processos da justiça restaurativa, ou práticas restaurativas, envolve um encontro entre a vítima, o infrator e outros membros de suas comunidades, segundo Marshall, Boyack e Bowen (2005) e para que esses encontros tenham caráter verdadeiramente restaurativo, precisam:

*Ser guiados por facilitadores competentes e imparciais:* para assegurar a segurança e efetividade do processo os facilitadores devem ser neutros, imparciais e confiáveis, assim, não poderá impor o processo aos participantes, mas estes precisam entender e concordar com o processo proposto;

*Esforçarem-se para serem inclusivos e colaborativos:* o processo deve ser aberto a todas as partes pessoalmente envolvidas no ocorrido, que devem ser livres para expressarem seus sentimentos e opiniões, e trabalharem juntos para resolverem os conflitos;

*Ser de participação voluntária:* ninguém deve ser coagido a participar ou a continuar no processo, nem ser compelido a se comunicar contra a sua vontade. Os processos e os acordos devem ser voluntários. Mesmo quando não houver acordo, um processo bem gerenciado, por si só, agrega valor para as partes;

*Fomentar um ambiente de confidencialidade:* deve-se encorajar os participantes a manter a confidencialidade do que é dito no encontro restaurativo e a não revelar esses fatos a pessoas que não tenham envolvimento pessoal no incidente;

*Reconhecerem convenções culturais:* o processo deve ser apropriado à identidade cultural e às expectativas dos participantes, respeitando suas convicções culturais ou espirituais.

*Dar enfoques às necessidades:* deve-se incutir nos participantes como eles foram afetados pelo incidente, esclarecendo o dano emocional e material, as consequências sofridas e as necessidades que surgiram como resultado;

*Demonstrar respeito autêntico por todas as partes:* o processo deve primar pela dignidade de todos os presentes, que devem receber respeito fundamental, mesmo quando seu comportamento prévio seja condenável;

*Validar a experiência da vítima:* os sentimentos, danos físicos, perdas e as ponderações da vítima devem ser aceitos sem censura ou crítica. O mal feito à ela deve ser reconhecido e a vítima absolvida de qualquer culpa injustificada pelo acontecido;

*Esclarecer e confirmar as obrigações do infrator:* as obrigações do infrator para com a vítima e para a comunidade devem ser identificadas e afirmadas no processo, que deve convidar, mas não coagir o infrator a aceitar as obrigações, possibilitando que este tenha opções para sua libertação;

*Visar resultados transformativos:* o processo deve objetivar resultados que atendem necessidades presentes e prepararem para o futuro, não visando simplesmente punir os delitos. Os resultados devem buscar promover a cura da vítima e a reintegração do infrator, de forma que a condição anterior dos dois possa ser transformada em algo mais saudável;

*Observar as limitações de processos restaurativos:* se faz necessário compreender que a Justiça Restaurativa não é um substituto para o sistema de justiça criminal e sim um complemento. Também não se pode esperar que atenda a todas as necessidades pessoais ou coletivas dos envolvidos. Os participantes devem ser informados sobre como os processos restaurativos se encaixam no sistema mais amplo de justiça, quais expectativas são apropriadas para o processo de justiça restaurativa e como os resultados restaurativos podem ou não ser levados em consideração.

De Vitto (2005) ainda cita que deve-se empenhar especial atenção para as ações adotadas após a prática restaurativa, posto que o monitoramento do acordo e avaliação do seu cumprimento constituem etapas de suma relevância na consecução dos objetivos propostos.

Historicamente, o resgate das práticas restaurativas teve início no Canadá em 1975, quando o primeiro modelo Restaurativo de Reconciliação Vítima Ofensor foi introduzido no Sistema Criminal de Ontário. Projetos semelhantes surgiram ao final da década de 70 nos Estados Unidos e na Europa, em países como Inglaterra, Austrália e Alemanha, também alimentadas pelo movimento do pós Segunda Guerra Mundial e produção da paz (Ednir, 2007, apud Balaguer, 2014; Froestad & Shearing, 2005).

Em 1989, a Nova Zelândia fez da justiça restaurativa o centro de todo o seu sistema penal voltado para a infância e juventude a partir da aprovação do Estatuto das Crianças, Jovens e suas Famílias, através do qual passaram a ser aplicadas práticas restaurativas presentes no modelo tribal dos maori pela justiça tradicional neozelandesa. Esse fato se deu por conta do descontentamento dos membros da tribo com a exclusão de suas crianças e adolescentes do convívio comunitário para a inclusão no sistema repressivo tradicional (Marshall, Boyack e Bowen; Bacellar, Gomes e Muniz, 2016).

Desde então surgiu o modelo restaurativo da Nova Zelândia, conhecido como Conferências de Grupo Familiar ou Reuniões de Grupo Familiar, visando enfrentar situações de conflito envolvendo transgressões legais relacionadas aos adolescentes maori, incluindo os envolvidos no conflito, suas famílias e representantes das instâncias estatais para construírem coletivamente uma solução para o conflito (Morrison, 2005; Balaguer, 2014; Bacellar, Gomes & Muniz, 2016).

Pakura (2004, apud Chinen, 2015) cita que a prática restaurativa diminuiu o encaminhamento de jovens infratores aos tribunais da Nova Zelândia, o que implicou na redução da aplicação de medidas de internação e diminuição nos custos.

Com base nas experiências positivas com crianças e jovens, a partir de 1995 desenvolveu-se os primeiros programas restaurativos voltados para adultos, contando com três projetos-pilotos adotando o modelo de conferências de grupos comunitários: “*Project Turnaround*”, “*Te Whanau Awhina*” e “*Community Accountability Programme*”. Nos anos seguintes outros programas foram implementados utilizando modelos diferentes, com a aplicação em várias etapas do processo criminal e financiamento de fontes variadas, tornando a Nova Zelândia referência mundial no tema. (Jantzi, 2001, apud Chinen, 2015).

Outros modelos de práticas restaurativas surgiram: na Inglaterra, baseado no modelo da Nova Zelândia, com os chamados Círculos ou Conferências Restaurativas; na África do Sul no processo de reconciliação do apartheid; na Colômbia com a Escola do Perdão e da Reconciliação – ESPERE; na Argentina; e no Chile (Balaguer, 2014).

As intervenções restaurativas foram realmente intensificadas ao longo da década de 90 e desde essa época, o uso de práticas restaurativas tem se expandido em escolas de várias partes do mundo, adaptadas para o tratamento de diversas questões como: danos à propriedade, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, comportamentos inadequados em sala de aula, ameaças de bomba, assaltos e bullying (Morrison, 2005).

A Organização das Nações Unidas (ONU), como forma de incentivar, regulamentar e dar referências ao trabalho da justiça restaurativa nos países signatários da ONU, emitiu três resoluções: Resolução 1999/26, de 28 de julho de 1999 – Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal; Resolução 2000/14, de 27 de julho de 2000 – Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais; e Resolução 2002/12 – Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal (Bacellar, Gomes & Muniz, 2016).

No Brasil, as práticas restaurativas foram recepcionadas de maneira institucional e política, centradas, principalmente, em instituições públicas e em organizações não governamentais, sendo financiados, na maioria das vezes, por recursos públicos (Balaguer, 2014).

Após as recomendações da ONU, na década de 2000, o Ministério da Justiça através da Secretaria de Reforma do Judiciário e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com base nos novos paradigmas de Justiça, implementaram, inicialmente como projetos pilotos, nas cidades de Brasília/DF, no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes; Porto Alegre/RS, o Projeto “Justiça para o Século 21”, coordenado pela 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude; e São Caetano do Sul/SP, o Projeto “Justiça, Educação, Comunidade: Parcerias para a cidadania”, sob a responsabilidade da Vara e da Promotoria da Infância e da Juventude (Balaguer, 2014; Bacellar, Gomes e Muniz, 2016).

Esses projetos, em funcionamento e expansão até hoje para as comunidades e escolas, visam trabalhar práticas restaurativas nas Varas da Infância e Juventude, com adolescentes autores de ato infracional, no caso de Porto Alegre/RS e São Caetano do Sul/SP, e no Juizado Especial Criminal, em Brasília/DF, nos quais as leis específicas preveem a possibilidade de remissão da ação processual no caso de crianças e adolescentes e a suspensão do processo com a imposição de condições especiais (Gomes Pinto, 2005; Balaguer, 2014).

Bacellar, Gomes e Muniz (2016) informam que um dos marcos legais da justiça restaurativa no direito brasileiro é a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que prioriza a aplicação da justiça restaurativa na execução de medidas socioeducativas. Somado a isso, em 2016 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução nº 225 de 31/05/2016, que apresentou diretrizes para aplicação de práticas restaurativas em áreas sensíveis do direito penal e processual penal, permitindo que as práticas restaurativas fossem adaptadas e aplicadas de acordo com a realidade de cada região ou Estado da Federação.

A Resolução nº 225/2016 considera como princípios da Justiça Restaurativa: corresponsabilidade, reparação dos danos, atendimento às necessidades de todos os

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade, participação, empoderamento, consensualidade, confidencialidade, celeridade e urbanidade, assim, cria as seguintes definições:

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (...);

§ 1º Para efeitos desta Resolução, considera-se:

I – Prática Restaurativa: forma diferenciada de tratar as situações citadas no caput e incisos deste artigo;

II – Procedimento Restaurativo: conjunto de atividades e etapas a serem promovidas objetivando a composição das situações a que se refere o caput deste artigo;

III – Caso: quaisquer das situações elencadas no caput deste artigo, apresentadas para solução por intermédio de práticas restaurativas;

IV – Sessão Restaurativa: todo e qualquer encontro, inclusive os preparatórios ou de acompanhamento, entre as pessoas diretamente envolvidas nos fatos a que se refere o caput deste artigo;

V – Enfoque Restaurativo: abordagem diferenciada das situações descritas no caput deste artigo, ou dos contextos a elas relacionados, compreendendo os seguintes elementos:

a) participação dos envolvidos, das famílias e das comunidades;

b) atenção às necessidades legítimas da vítima e do ofensor;

c) reparação dos danos sofridos;

d) compartilhamento de responsabilidades e obrigações entre ofensor, vítima, famílias e comunidade para superação das causas e consequências do ocorrido.

Para realização do procedimento restaurativo previsto, a referida resolução elenca alguns requisitos, dentre eles encontram-se:

a) a necessidade de participação do ofensor, da vítima – quando houver –, das suas famílias, dos demais envolvidos no fato danoso, dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

- b) as práticas restaurativas devem ser coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa;
- c) as práticas restaurativas deverão ter como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa dos agentes diretos ou indiretos que contribuíram para o fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da restauração do vínculo social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro;
- d) o prévio consentimento, livre e espontâneo, de todos os participantes, assegurada a retratação a qualquer tempo, até a homologação do acordo restaurativo;
- e) informar os participantes sobre o procedimento, sobre as possíveis consequências de sua participação e sobre o direito de solicitar orientação jurídica em qualquer estágio do procedimento.

No Estado do Amapá as práticas restaurativas também tiveram início antes da Resolução 225/2016 do CNJ, a partir de ações conjuntas de instituições públicas, no ano de 2014, através do Acordo de Cooperação Técnica, Científica, Financeira e Operacional nº 05/2014 firmado entre Ministério Público do Estado do Amapá (MPAP), representado pelo Núcleo de Mediação, Conciliação e Práticas Restaurativas da Promotoria de Santana e Tribunal de Justiça do Estado do Amapá (TJAP).

O acordo permitiu a implementação do “Projeto Círculos Restaurativos: reconstruindo afetos, pacificando relações familiares”, com a formação de quarenta facilitadores restaurativos para atuarem no combate à violência doméstica no âmbito do Município de Santana/AP.

No ano de 2015 o TJAP firmou novo Acordo de Cooperação Técnica nº 06/2015 com a Associação Nossa Família, entidade filantrópica sem fins lucrativos situada na cidade de Santana/AP, a fim de executarem o Projeto “Círculos de Fortalecimento de Mulheres”, com objetivo de criar um espaço de reflexão e bem-estar entre as mulheres, especialmente às vítimas de violência doméstica, oferecendo novos paradigmas de

convivência, promovendo uma cultura de paz, respeito e tolerância, a restauração de vínculos de afeto, comunicação e diálogo nas relações familiares.

Visando implementar uma prática educativa cidadã voltada para a cultura de paz, o Ministério Público do Estado do Amapá e o Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação (SEED) celebraram em 16/10/2015 o Termo de Cooperação Técnica nº 09/2015, objetivando implementar na rede estadual de ensino público o “Projeto Escola Restaurativa: promovendo uma cultura de paz”, promovendo a continuada dos atores que compõem a comunidade escolar (alunos, professores, demais funcionários e familiares), habilitando-os para a utilização das práticas restaurativas para enfrentamento e prevenção da violência escolar.

Ainda no ano de 2015 o Ministério Público do Amapá, o Estado do Amapá e o Município de Macapá, através de secretarias dos segmentos da educação e da segurança pública, atuando em conjunto ao TJAP, firmaram um novo Termo de Cooperação Técnica em 23/12/2015 (nº 13/2015), visando a implementação de uma política pública com base na Justiça Restaurativa, a fim de promover a pacificação social com a implantação de Núcleos de Práticas Restaurativas nas escolas públicas municipais e estaduais. O Termo de Cooperação nº 13/2015 foi renovado em 22/11/2016.

O “Projeto Escola Restaurativa: promovendo uma cultura de paz” estendeu-se ao Município de Santana, através do Termo de Cooperação Técnica nº 07/2016 firmado entre Ministério Público, representado pelo Núcleo de Mediação, Conciliação e Práticas Restaurativas da Promotoria de Santana, e Secretaria Municipal de Educação de Santana.

A partir de 2018 a SEED assumiu a implantação das práticas restaurativas nas escolas públicas dos municípios de Macapá e Santana, e desenvolveu o Programa Educação para a Paz (ePAZ), medido e acompanhado pelo Sistema de Informações de Agressões e Violência nas Escolas, batizado de “Educapaz”<sup>9</sup>.

O “Educapaz” consiste numa ferramenta online que permite monitorar a violência nas escolas estaduais através do cadastro das ocorrências de conflitos violentos, também é

<sup>9</sup> <http://epaz.seed.ap.gov.br/oprograma.php>

possível cadastrar os envolvidos e os encaminhamentos que foram realizados em relação a eles (se foram realizadas práticas restaurativas, se foram adotadas medidas jurídicas, dentre outras possibilidades), assim, é possível fazer um panorama dos conflitos envolvendo violências nas escolas e desenvolver projetos específicos para preveni-los.

Até o ano de 2019 havia dezesseis Núcleos de Práticas Restaurativas efetivamente implantados nas escolas públicas do Estado, segundo informações do TJAP<sup>10</sup>. O Núcleo de Práticas Restaurativas da Escola Estadual Coelho Neto (EECN), foi implantado no dia 24 de fevereiro de 2017, em parceria com o Ministério Público do Estado do Amapá (MPAP), por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância Juventude e Educação (CAOP-IJE), da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação e do programa MP Comunitário, do TJAP, das Secretarias de Educação do Estado (SEED) e Município (SEMED), da Polícia Militar de Macapá (PMM) e Defensoria Pública do Estado.

Os métodos mais comuns utilizados nos Núcleos de Práticas Restaurativas são: os Círculos Restaurativos, os Círculos de Construção de Paz e a Mediação de Conflitos, também são aplicados outros métodos alternativos de solução de conflitos como a negociação e a conciliação. Os núcleos ainda disponibilizam atendimento social e psicopedagógico para os alunos e seus familiares.

Diante desses apontamentos é importante ressaltar que as práticas restaurativas não são soluções para todos os problemas, mas são ferramentas úteis a possibilitar uma melhoria nos relacionamentos, permitindo a alteração dos seguintes paradigmas: mudanças diretas no campo das inter relações; mostram aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, propiciando o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio; buscam restaurar as relações; guiam as pessoas a lidar com os conflitos de forma diferenciada, desafiando padrões punitivos tradicionais, encarando o conflito como oportunidade de mudança e aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade (Nunes, 2018).

<sup>10</sup> <https://www.tjap.jus.br/portal/publicacoes/noticias/8439-supervisora-do-programa-media%C3%A7%C3%A3o-escolar-e-social-do-tjap-anuncia-amplia%C3%A7%C3%A3o-da-atividade-para-2019.html>

### 3.2.1 Práticas Restaurativas Através de Processos Circulares

Várias práticas restaurativas podem ser utilizadas nos ambientes escolares, dependendo da análise que se faz do conflito como um todo, as ferramentas mais completas desenvolvidas nas escolas são os chamados Processos Circulares que reúnem as partes envolvidas e a comunidade, direta ou indiretamente afetada pela situação conflitual, para buscarem coletivamente e democraticamente uma maneira de como lidar com o conflito, com as suas consequências, restaurar as relações abaladas e analisar as implicações futuras do fato que gerou o conflito.

Através dos Processos Circulares é possível ainda desenvolver práticas que visam debater um tema específico com a comunidade escolar para criar um diálogo com todos, buscar soluções para problemas simples e coletivos, inculcar valores e desenvolver o senso crítico dos alunos frente a determinadas situações cotidianas.

McCold (2008, apud Yazbek, 2016) explica que para atender os objetivos propostos pela Justiça Restaurativa, há três principais formatos de conversação: Mediação, Círculo e Conferência. O autor sugere que através dessas práticas é possível ir em duas direções: a Pacificação (*Peacemaking*) e a Construção da Paz (*Peacebuilding*).

Esses últimos conceitos, descritos a seguir, encontram-se no Relatório Final do Projeto Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei, elaborado em 2014 pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP).

A Mediação, nos moldes propostos por McCold (2008, apud Yazbek, 2016), consiste num processo de diálogo facilitado entre vítima e ofensor, por um terceiro capacitado, com a finalidade de: compartilhar as versões sobre o fato; informar como foram afetados pela situação; desenvolver um acordo mutuamente aceitável que vise reparar danos, atender às necessidades desatendidas e planejar o acompanhamento das ações acordadas.

O autor determina o Círculo como sendo um procedimento central nos processos sociais de culturas aborígenes, fundados nos conceitos de liberdade e individualidade, segundo o qual ninguém pode impor uma decisão a outrem. Nesse tipo de encontro/reunião o que se busca é a resolução do conflito por meio do diálogo e da construção de consenso.

A Conferência, também chamada de Conferência de Grupo Familiar (*Family Group Conference*), por sua vez, envolve diretamente o facilitador na identificação da melhor maneira de reparar o dano causado por um comportamento ofensivo, assim, os modelos podem variar em relação ao envolvimento das vítimas, dos suportes destinados a estas e aos seus ofensores, aos membros da família e/ou outras pessoas significativas afetivamente para os envolvidos. Também há variações de acordo com quem negocia os resultados e quem os aprova (se o grupo todo ou apenas a família).

A Pacificação (*Peacemaking*) como direcionamento para as práticas restaurativas envolve um conjunto de metodologias voltadas para a resolução de um conflito que gerou danos e, independente das variantes da metodologia empregada, realiza-se em encontros com o facilitador e os principais envolvidos em uma situação de violência: vítima, ofensor e pode contar com a participação consentida com a participação voluntária de pessoas envolvidas indiretamente ou a elas ligadas por laços afetivos (familiares, autoridades, advogados, assistentes sociais e outros profissionais).

Outra direção da Justiça Restaurativa é a Construção da Paz (*Peacebuilding*), que se trata de uma rede de diversas abordagens, intervenções articuladas por valores, habilidades relacionais, enquadres analíticos, processos comuns e bem definidos com objetivo de prevenir, reduzir, transformar e ajudar pessoas a se recuperarem da violência em todos os sentidos. Busca capacitar os indivíduos para desenvolverem e cultivarem relacionamentos sustentáveis, requerendo mais do que o mero envolvimento, mas a participação direta e efetiva da comunidade para lidar construtivamente com o conflito, promovendo o desenvolvimento de uma cultura de pacificação social (Yazbek, 2016).

Yazbek (2016) denota que há metodologias restaurativas que desenvolvem ambos os direcionamentos de Pacificação e de Construção da Paz, através dos objetivos de resolver o conflito e construir estruturas para o desenvolvimento de uma paz sustentável, cita os Círculos de Paz como prática capaz de aliar as duas diretrizes.

Nunes (2018) defende que as Práticas Restaurativas nas escolas colaboram com um trabalho preventivo de reafirmação das relações, visando melhorar o relacionamento escola-família-comunidade, estabelecem diálogo entre todos, proporcionam a comunicação não violenta e a atividades pedagógicas restaurativas. Destaca o autor que as diferentes práticas restaurativas têm como objetivos principais:

- a) ajudar na segurança da comunidade escolar, pois têm estratégias que constroem relacionamentos e capacitam todos da escola para assumirem a responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros;
- b) desenvolver competências nas pessoas, pois aumentam habilidades de relacionamento daqueles que prejudicaram outros, ajudando no fortalecimento da personalidade de cada um;
- c) ajudar na tomada de decisões conjuntas;
- d) trabalhar valores humanos essenciais, tais como: participação, respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade;
- e) restaurar a relação afetada pelo conflito, se possível com a reparação do dano causado à vítima;
- f) partilhar dificuldades, aprender uns com os outros e trabalhar coletivamente;
- g) responsabilizar os infratores, permitindo que prestem contas àqueles a quem prejudicaram, habilitando-os a repararem, na medida do possível, os danos causados.

Os objetivos expostos apresentam preocupação com os indivíduos de forma particular, com as relações interpessoais, com a comunidade escolar de forma geral e com o clima escolar seguro, saudável, não isento de conflitos, mas harmonioso e propício ao convívio harmonioso pautado no respeito mútuo e na solidariedade.

Penido (2016) afirma que também há um eixo fundamental baseado na Justiça Restaurativa que diz respeito à mudança nas dinâmicas institucionais, tornando a escola, como um todo, um ambiente saudável e restaurativo, contando com o comprometimento

e capacitação das pessoas que formam as instituições, requerendo delas o empenho de esforços um pouco além do seu trabalho cotidiano, razão pela qual devem sentir-se empoderadas ao assumir a postura de enfrentar os desafios de assumirem-se como atores do processo restaurativo.

Importante esclarecer que a Justiça não é responsabilidade apenas do sistema Jurídico, mas também da Saúde, da Educação, da Cultura, da Polícia e de outras áreas da sociedade, o que não significa que o Poder Judiciário precisa ficar inerte e ignorar seu papel constitucional, porém, deve haver uma cooperação interinstitucional e interdisciplinar para efetivar a Justiça (Penido, 2014).

A importância da Justiça Restaurativa nas escolas vai além de simplesmente combater a violência ou resolver conflitos, implementar práticas restaurativas em ambientes escolares deve implicar em uma visão clara de promoção de mudança de paradigma e perspectivas sobre Justiça e sobre a responsabilidade que cada indivíduo tem para com a sociedade.

Ademais, seja qual for o método ou a prática restaurativa empregada para gerir um conflito, o qual entende-se como natural e inevitável entre seres humanos, é imperioso destacar a importância da resposta não violenta, do diálogo, da reflexão, da escuta ativa, da comunicação diplomática e assertiva, da indagação apreciativa (Yazbek, 2016), bem como do objetivo específico que se pretende alcançar com a prática, utilizando-se de várias disciplinas e até mesmo a combinação de técnicas, quando necessário. A seguir serão exploradas algumas das práticas restaurativas baseadas em Processos Circulares mais presentes na realidade da escola que será sede deste estudo.

### 3.2.1.1 Círculos Restaurativos

Os círculos restaurativos são reuniões circulares estruturadas, promovidas por facilitadores capacitados, entre as partes diretamente e indiretamente afetadas pelo conflito – vítimas, ofensores e comunidade. Fazem parte de um processo restaurativo que estabelece o diálogo e trabalha na criação de um espaço seguro para discutir os conflitos, a fim de restaurar relacionamentos, resolver diferenças, promover valores e compreensões recíprocas, determinar responsabilidades, estabelecer consenso na formulação de acordos que atendam às necessidades mútuas dos envolvidos (Pranis, 2011; Boyes-Watson & Pranis, 2011; Balaguer, 2014; Boyes-Watson & Pranis, 2015; Nunes, 2018).

Os círculos podem ser coordenados entre escola, família e comunidade. Outros órgãos públicos e ligados aos direitos da criança e do adolescente também poderão participar do processo, especialmente nos casos mais complexos ou que envolvam situações de violência (Nunes, 2018).

Pranis (2011) afirma que o processo restaurativo baseia-se na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, possibilitando que todos tenham igualdade de fala, pois podem oferecer uma boa solução para o problema.

Boyes-Watson e Pranis (2015) ensinam que as escolas são comunidades intensas, dinâmicas e se importam como seus participantes conviverão, por isso explicam o que se pratica nos Círculos:

*Respeito:* a oportunidade de falar e ser ouvido com atenção focada é igual para todos, pois cada perspectiva é valorizada respeitando a significatividade para cada pessoa;

*Igualdade:* dentro do Círculo ninguém é mais importante, nem tem mais direitos ou poderes que as outras pessoas, a afirmação é válida tanto para adultos (professores, familiares ou integrantes da comunidade) como para os alunos;

*Empatia e Alfabetização Emocional:* as reuniões circulares buscam nutrir e desenvolver a capacidade de empatia, de conexão com o outro, há a oportunidade de refletir sobre o que se sente e falar sobre isso, ou seja, é muito mais que uma mera conversa superficial;

*Solução de Problemas:* a prática do círculo implica na hipótese de que cada participante tem algo a oferecer, crendo que os seres humanos têm capacidade inata de avançar por lugares difíceis, por isso a presença de cada indivíduo é importante para o bem do todo;

*Responsabilidade:* os Círculos são espaços para praticar responsabilidade com palavras e com ações, a própria estrutura do círculo implica num tipo de responsabilidade não verbal, uma vez que ninguém senta atrás de ninguém, não há como esconder-se;

*Autocontrole e Autoconscientização:* cada participante tem de esperar sua vez de falar, escutar sem responder imediatamente e retardar sua própria necessidade de falar, o que não corresponde ao jeito usual de conversar, sendo necessária autodisciplina para que o Círculo seja possível da forma como foi estruturado;

*Liderança Compartilhada:* no Círculo há reunião de diferenças, abrindo espaço para perspectivas múltiplas e reconhecendo a possibilidade de verdades múltiplas, tornando-a uma prática de democracia fundamental na qual as vozes são ouvidas e todos os interesses devem ser tratados dignamente.

O Círculo Restaurativo é pré concebido para determinar como a conversa ocorrerá, antes de discutir o conflito em si. Há ainda a fase anterior à reunião circular que é chamada de Pré-Círculo, onde as partes que aceitaram voluntariamente participar do círculo reúnem-se com um facilitador de forma individual, que os ouve por meio de uma escuta livre de qualquer preconceito ou pré julgamentos (Boyes-Watson & Pranis, 2011; Balaguer, 2014).

Os objetivos do Pré-Círculo consistem em: ouvir a história/perspectiva da pessoa sobre a situação; explicar o processo do círculo restaurativo; responder a perguntas sobre o processo; determinar se a pessoa tem preocupações sobre sua participação; identificar pessoas que possam dar apoio para as partes-chave a serem convidadas a participar do círculo; esclarecer acerca da confidencialidade e exceções do que é tratado no encontro; criar um relacionamento de confiança entre facilitador e participante; verificar se há

disposição para falar sobre os assuntos-chave com todo o círculo; verificar se há disposição para escutar os outros com pontos de vista diferentes (Pranis, 2011).

Após as entrevistas com todos os participantes, os facilitadores serão capazes de determinar se há outras pessoas cuja participação poderia ser útil ao círculo e de identificar os assuntos-chave importantes a serem discutidos. Com essas informações os facilitadores preparam o Círculo Restaurativo, baseados nos seguintes elementos descritos por Pranis (2011) no seu guia para facilitadores de círculos restaurativos:

*Sentar todos os participantes em um círculo* – Geometria é importante! É de suma importância que todos se sentem em círculo. Este arranjo permite que todos se enxerguem e prestem contas - assumam suas responsabilidades - um para com o outro, frente a frente. O formato também cria um senso de foco em uma preocupação que é comum a todos, sem criar a sensação de “lados” ou de tomar partido. Um círculo enfatiza a idéia de igualdade e conectividade. Retirar as mesas pode às vezes ser desconfortável para as pessoas, mas é importante na criação de um espaço à parte, diferente do nosso jeito usual de discutir assuntos difíceis. Aumenta a responsabilização porque toda a linguagem corporal fica óbvia para todos.

*Cerimônia de abertura* – Os Círculos usam aberturas e fechamentos para marcar esse espaço como um lugar sagrado no qual os participantes estejam presentes com eles mesmos e uns com os outros de uma maneira diferente de outros encontros ou grupos comuns. A marcação clara do início e fim de um círculo é muito importante porque o círculo convida os participantes a deixar cair as máscaras e proteções comuns que eles possam usar para criar distância de seu eu verdadeiro (core self) e o eu verdadeiro dos outros. As cerimônias de abertura ajudam os participantes a se centrarem, a trazê-los para participar plenamente no espaço, reconhecer sua interconectividade, livrar-se de distrações não relacionadas ao contexto e a estarem atentos aos valores de seu verdadeiro eu.

*Peça de Centro* – Os Círculos usam uma peça central para criar um ponto de convergência que dá apoio ao falar de coração e escutar de coração. A Peça de centro geralmente fica no chão, no centro do espaço aberto dentro do círculo de cadeiras. Em geral, é uma base ou um trilho de tecido. O centro pode incluir objetos representando os valores do eu verdadeiro, os princípios que alicerçam o processo, uma visão compartilhada do grupo. As peças do centro com frequência enfatizam a inclusão pela incorporação de símbolos dos membros individuais do grupo do círculo, bem como as culturas representadas no mesmo. Os centros podem ser construídos de forma coletiva, com cada vez mais representação do grupo e dos indivíduos no círculo, à medida que o tempo passa e o grupo volta a se reunir.

*Diretrizes* – Os participantes em um círculo têm o papel principal na concepção de seu próprio espaço, criando as diretrizes para sua discussão. As diretrizes articulam os acordos entre os participantes sobre como eles se conduzirão no diálogo do círculo. O objetivo das diretrizes é descrever os comportamentos que os participantes sentem que farão com que o espaço seja um lugar seguro para que eles falem suas

## GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

verdades. As diretrizes não são limites rígidos, mas são lembretes de reforço das expectativas de comportamento de todos dentro do círculo. Elas não são impostas aos participantes, mas adotadas por consenso do círculo.

*Objeto da Palavra* – Os Círculos utilizam um objeto da palavra para regulamentar o diálogo dos participantes. O objeto da palavra é passado de pessoa para pessoa em volta do perímetro do círculo. Somente a pessoa segurando o objeto da palavra pode falar. Permite ao detentor do objeto falar sem interrupção e permite aos ouvintes se focarem em escutar, sem se distrair pensando numa resposta ao que está falando. O uso do objeto da palavra permite a expressão completa de emoções, reflexão atenciosa, e um ritmo sem pressa. O objeto da palavra é um equalizador poderoso. Permite que cada participante tenha igual oportunidade de falar e carrega o pressuposto de que cada participante tem alguma coisa importante para oferecer ao grupo. À medida que passa fisicamente de mão em mão, o objeto da palavra tece um fio de conexão entre os membros do círculo. O objeto reduz o controle do facilitador e, conseqüentemente, compartilha o controle do processo com todos os participantes. Onde for possível, o objeto da palavra representa alguma coisa importante para o grupo. Quanto mais significado o objeto da palavra tiver (de forma consistente com os valores do círculo), mais poderoso será para gerar respeito pelo processo e alinhamento com seu eu verdadeiro.

*Perguntas norteadoras* – Os círculos usam perguntas ou temas norteadores no início de muitas rodadas para estimular a conversa sobre o principal interesse do círculo. Cada membro do círculo tem uma oportunidade de responder à pergunta ou tema norteador de cada rodada. O preparo cuidadoso das perguntas é importante para facilitar a discussão que vai além das respostas superficiais.

*Cerimônia de fechamento* – As cerimônias de fechamento reconhecem os esforços realizados pelo círculo, afirmam a interconectividade dos presentes, transmite um sentido de esperança para o futuro e prepara os participantes para que retornem ao espaço de suas próprias vidas. As cerimônias de abertura e de fechamento são planejadas para se adequarem à natureza do grupo em particular e dá oportunidades para a reação/resposta cultural. Em grupos de círculo continuado, os participantes podem ser envolvidos na realização das cerimônias de abertura e fechamento ou podem planejá-las para o grupo.

O primeiro assunto a ser tratado no círculo não é propriamente o conflito, mas há a apresentação e a explicação das diretrizes e apresentação de valores, com o intuito de aproximar as pessoas, estimulando-as a partilhar com o grupo experiências pessoais, somente após essa etapa é que se oportuniza o relato do conflito e o impacto dele na vida dos participantes, permitindo a compreensão consciente do mal sofrido e do mal causado, parte-se para a construção de mecanismos para repará-lo, com o efetivo comprometimento de todos (TJRS, 2014).

Balaguer (2014) reafirma que na etapa do Círculo, propriamente dito, há a necessidade de uma compreensão mútua de como o conflito afetou cada uma das partes envolvidas, seguida por um processo de responsabilização e, por fim, na produção coletiva de um plano de ação capaz de reparar os danos provocados pelo conflito.

O papel do facilitador é ajudar os participantes a criarem um espaço seguro para desenvolverem a conversa e monitorar a qualidade do espaço durante o tempo que o círculo estiver acontecendo. Se o ambiente se tornar desrespeitoso, é responsabilidade do facilitador chamar a atenção do grupo para esse problema e ajudar a restabelecer um espaço de respeito, bem como de zelar pelo bem-estar de cada participante do círculo, inclusive o seu. Pranis (2011) elenca algumas qualidades úteis aos facilitadores para o bom desempenho no processo restaurativo: paciência; humildade, escuta atenta e profunda; aceitação de que todos merecem respeito; disposição para lidar com a incerteza; habilidade para compartilhar responsabilidade.

O acordo, no círculo, deve ser feito com base no consenso, embora nem todos possam estar entusiasmados com o acordo, é importante que todos o apoiem. Também é importante estabelecer um meio de monitorar o acordo para certificar-se de que está funcionando e, ainda, criar um plano para o caso do acordo falhar, por isso o acordo, a forma de monitoramento e o plano devem ser registrados com clareza (Pranis, 2011).

Nunes (2018) ressalta que a escola deve incentivar a participação dos envolvidos em um conflito mesmo quando não há possibilidade de acordo, pois o processo restaurativo, por si só, tem grande relevância ao promover a reflexão sobre a situação conflitual e ao disseminar valores importantes que podem impactar positivamente as partes.

Quando é estabelecido um acordo, podem realizar-se o Pós-Círculo Restaurativo, quando as partes, acompanhadas de facilitador, verificam o cumprimento ou não do acordo. Nos casos de descumprimento, analisam as razões, podendo ser ajustado um novo acordo ou, então, o encaminhamento da solução do caso via sistema de justiça tradicional, se for o caso (Bacellar e Santos, 2016).

Acerca do Pré-Círculo, do Círculo e do Pós-Círculo, Balaguer (2014) afirma que em cada uma dessas etapas são realizadas ações que garantem maior eficácia restaurativa, o

que corrobora com a afirmação de Pranis (2011) de que um processo circular não é simplesmente colocar as cadeiras em círculo, mas é necessário uma preparação cuidadosa para que se tenha uma boa prática quando se utilizar desse processo.

Yazbek (2016) afirma que a metodologia dos Círculos Restaurativos: mobiliza e organiza a sociedade civil num regime de governança local de justiça e de segurança; desenvolve parcerias público-privadas fundadas em respeito mútuo; a prestação de serviço à comunidade pode tornar-se uma fonte de trabalho remunerado; constrói na comunidade uma cultura solidária, autogerida e que respeita os direitos humanos.

### **3.2.1.2 Círculos de Construção de Paz**

Círculo de Construção de Paz, também chamado de Círculo de Paz é uma reunião circular, que simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão, formada por pessoas que buscam dialogicamente alcançar um determinado propósito (compreensão, apoio, construção de senso comunitário, resolução de conflitos, reintegração), promovendo responsabilidade e a participação de todos. O diálogo é conduzido por um facilitador, cuja função é propor um debate e não impor uma solução ou proposta, pois a solução, decisão, medida ou acordo, deve surgir a partir da contribuição de cada participante do Círculo. Devem ser ofertadas a todos os participantes igualdade de oportunidade de falar e ser ouvido sem interrupção (TJRS, 2014).

Passos (2016) afirma que o Círculo de Paz é um processo dialógico antigo e atual, tendo em vista que se deriva de uma mescla de conceitos ancestrais com as novas concepções de democracia e inclusão, ao mesmo tempo que busca transpor para os nossos tempos e em linguagem contemporânea o poder e o significado da herança dos antigos aborígenes, os quais desenvolveram os círculos de diálogo como forma de obter justiça e tomar decisões.

Os Círculos de Construção de Paz são definidos por Boyes-Watson e Pranis (2011) como um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, a tomada de decisões de forma eficiente, criando um espaço de interconectividade entre as pessoas, podendo guiá-las em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele. Esse tipo de círculo é um espaço formatado para:

- a) apoiar os participantes a apresentarem seu “eu verdadeiro” – ajudá-los a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles realmente são quando estão no seu melhor momento;
- b) fazer com que a interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças importantes;
- c) reconhecer e acessar os dons de cada participante;

- e) evocar a sabedoria individual e coletiva;
- f) engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana – mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados;
- g) praticar comportamentos baseados em valores quando parecer arriscado fazê-lo.

Diferentemente dos Círculos Restaurativos que se configuram como ferramentas que visam intervir em uma situação conflitual, os Círculos de Construção da Paz são importantes ferramentas que podem ser utilizadas pelas comunidades a fim de desenvolver um autêntico modelo de democracia interna, promovendo experiências dialógicas valiosas, propícias ao fortalecimento do ambiente comunitário/escolar, possibilitando a formação de um quadro de colaboradores aptos a contribuir com as práticas restaurativas.

Não existe, portanto, uma única maneira de integrar a prática dos Círculos na comunidade escolar, como afirmam Pranis e Boyes-Watson (2015), segundo as quais cada comunidade deverá incorporar o Círculo do seu próprio jeito para atender às suas necessidades específicas. Ademais, os Círculos são relevantes para todos os grupos etários, assim, a linguagem poderá variar para se adequar à etapa de desenvolvimento dos participantes, sendo igualmente benéficos para todos os membros da comunidade escolar, desde o mais jovem ao mais velho.

Boyes-Watson e Pranis (2015) ensinam que os modelos de Círculos foram feitos para serem flexíveis, a fim de serem desenvolvidas práticas particulares adaptadas ao grupo ou à situação específica, uma vez que não são prescritivos, mas foram elaborados para estimular a imaginação e intuição. Sendo possível mudar a cerimônia de abertura ou de encerramento, ou as perguntas propostas ao grupo antes de uma rodada. Também podem ser combinadas atividades de Círculos diferentes, ou seguir uma linha de discussão completamente diferente que emerge à medida que o Círculo progride. O processo circular, porém, tem pilares fixos que suportam essa flexibilidade e não devem ser mudados, sendo eles:

- a) o compromisso de tratar a todos com dignidade e respeito, não importa o que aconteça;

- b) o uso de cerimônias de abertura e de encerramento ou momentos de atenção plena, de centramento, para marcar o espaço do Círculo;
- c) o uso do objeto da palavra na ordem em que as pessoas estão sentadas no Círculo;
- d) a participação do guardião como membro do Círculo.

Cita-se também os elementos essenciais à construção do Círculo de Paz:

- 1) cerimônia de abertura;
- 2) peça de centro;
- 3) discussão de valores e orientações;
- 4) objeto da palavra;
- 5) perguntas norteadoras;
- 5) cerimônia de fechamento.

São os mesmos elementos encontrados nos Círculos Restaurativos já descritos no item anterior, contudo nesse tipo de prática não há a previsão específica de Pré-Círculos e Pós-Círculos, mas nada impede que elas aconteçam, dependendo do tema a ser tratado e das partes que integrarão o Círculo.

Pranis e Boyes-Watson (2011) explicam que o papel do facilitador, também chamado de guardião, consiste em dar assistência ao grupo na criação e manutenção de um espaço coletivo no qual cada participante se sente seguro para falar honesta e abertamente sem desrespeitar ninguém. Ele estimula as reflexões do grupo através de perguntas ou sugestões de tópicos, monitorando o tempo todo a qualidade do espaço coletivo.

Acerca das aplicações práticas do Círculo de Construção de Paz, as autoras informam que podem ser usados por assistentes sociais e educadores com a finalidade de: a) desenvolver a competência emocional; b) aumentar o apoio e o comprometimento das famílias; c) construir relacionamentos em uma família, em zonas residenciais ou em

uma sala de aula; d) verificar entre um grupo de pessoas alguma tarefa ou interesse compartilhado; e) explorar relacionamentos saudáveis; f) identificar sinais de segurança na dinâmica de família; g) tomar decisões ou resolver problemas em família; h) ensinar e aprender; i) apoiar no planejamento e no processo de experiências difíceis.

Nunes (2018) ressalta que essa modalidade de círculo garante mais autonomia aos participantes, os leva ao empoderamento, gera horizontalidade nas relações, melhora o senso de pertencimento ao grupo e constitui uma poderosa ferramenta para o diálogo. Através da construção do ambiente circular confiável é possível que as pessoas tímidas e que raramente falam, possam se expressar, sentindo-se incluídas, e possibilita aos que muito falam, ouvir o outro e suas opiniões.

A escola precisa buscar formas alternativas de trabalhar com as situações de conflito vividas cotidianamente, a prática restaurativa do Círculo de Construção de Paz pode ser empregada para envolver toda a comunidade escolar na perspectiva de disseminar a cultura de paz, promovendo o diálogo e assim, atuando preventivamente à ocorrência de situações conflituais, pois sua aplicabilidade não se estende apenas à resolução de conflitos já existentes, como também pode nortear as ações cotidianas dos gestores escolares, dos professores, dos alunos e da comunidade escolar como um todo.

Há a possibilidade de utilidade dos Círculos de Construção de Paz para promoção de valores universais como justiça, empatia, respeito e solidariedade, essa prática constante pode contribuir significativamente para a melhora no processo de inclusão de pessoas com NEE e fazê-las sentir-se acolhidas, como partes importantes do processo de socialização e de educação, desenvolvidos nas escolas.

Ao defenderem a prática dos Círculos de maneira regular e rotineira na comunidade escolar para torná-la uma ação saudável, Boyes-Watson e Pranis (2015) exprimem:

A escola é a instituição de desenvolvimento universal mais importante além do lar e, é por isso, lugar de importância onde as crianças estão em relacionamentos continuados com adultos. A qualidade da aprendizagem e do crescimento que tem lugar dentro da escola depende dos relacionamentos saudáveis dos adultos com as crianças, assim como dos adultos entre si e das crianças entre elas mesmas. Os Círculos apoiam o crescimento e a aprendizagem individual ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade escolar positiva e saudável para todos. Círculos não são nem uma

## GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

panaceia nem uma poção mágica, porém acreditamos firmemente que uma prática integrada de Círculo dentro de qualquer comunidade escolar ajudará a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão nutrir o desenvolvimento social e emocional saudável tanto das crianças como dos adultos.

As autoras, especialistas nas práticas circulares, explicam que o Círculo exerce uma função comunitária básica de manter um equilíbrio saudável entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo. Quanto mais se trabalhar com o Círculo, mais os alunos e adultos da comunidade escolar poderão levar seus aprendizados para as suas interações quando não estiverem em Círculo, sendo este uma ferramenta poderosa para construir um clima escolar positivo (Boyes-Watson & Pranis, 2015).

### 3.2.1.3 Outros Processos Circulares

Existem ainda outras formas de utilizar-se dos processos circulares e a possibilidade de serem usados com muitas outras formas de diálogo, com a combinação de técnicas de mediação ou técnicas de conferência (Boyes-Watson e Pranis, 2015).

A finalidade dos Círculos também define como serão utilizados, podendo ser aplicados aos conflitos de maior ou menor grau de importância e complexidade, entre indivíduos e grupos, determinando a importância relativa dos vários elementos da estrutura e do processo. Pranis (2010) lista alguns Círculos que podem ser adaptados às suas finalidades específicas:

*Círculo de Celebração ou Reconhecimento:* reúnem um grupo de pessoas para prestar reconhecimento a um indivíduo ou a um grupo, para partilhar alegria e senso de realização. Em geral não é necessário gerar valores e orientações específicas para um Círculo de Celebração, podendo ainda haver a concordância em usar e respeitar o bastão de fala. O consenso não é elemento relevante nesse tipo de Círculo e a sua preparação envolve basicamente logística e convites. Podem ser realizados eventos comemorativos como aniversários, prêmios, despedidas, e outros eventos marcantes.

*Círculo de Diálogo:* nessa modalidade os participantes exploram uma questão ou um assunto específico a partir de perspectivas diferentes. Não há busca pelo consenso, mas todas as partes são ouvidas respeitosamente e oferecem suas visões para estimular a reflexão, assim, não está voltado para um participante em especial. A sua preparação não requer muito trabalho ou preparação individual.

*Círculo de Aprendizado:* o processo circular é utilizado para o ensino ou para a partilha de informações, pode ser usado dentro de sala de aula para ensinar sobre determinado assunto. Também não há preocupação com o consenso, nem é necessária preparação individual.

*Círculo de Construção do Espírito Comunitário:* o propósito é criar laços e construir relacionamentos entre pessoas que têm um interesse em comum, nessa modalidade há apoio às ações coletivas eficazes e à responsabilidade mútua. Não se busca um

consenso, mas pode ser utilizado como etapa preliminar em preparação a um Círculo de Tomada de Decisão onde se buscará o consenso. Esse Círculo não requer grande preparação.

*Círculo de Compreensão:* é um Círculo de conversa que focaliza a compreensão de algum aspecto de um conflito ou situação difícil. Em geral ele não é útil para tomada de decisões e, portanto, não é necessário chegar a um consenso. Seu objetivo é desenvolver um quadro mais completo do contexto ou das razões de determinado evento ou comportamento. O Círculo de Compreensão pode focalizar uma pessoa ou pessoas específicas e talvez requeira preparação e planejamento para garantir apoio adequado a esses participantes.

*Círculo de Restabelecimento:* o propósito deste Círculo é partilhar a dor de uma pessoa ou de várias pessoas que passaram por traumas ou perdas. Dele poderá emergir um plano para apoiar, mesmo fora do Círculo, a pessoa que sofre, apesar deste não ser seu objetivo. Preparativos cuidadosos são muito importantes para que não se produza através do Círculo, inadvertidamente, mais dor à pessoa atendida, como revitimização ou reviver dolorosamente o trauma.

*Círculo de Apoio:* através deste Círculo reúnem-se pessoas significativas para dar apoio a alguém que está passando por uma dificuldade em especial ou uma grande mudança de vida, tais como alguém em tratamento contra o uso de drogas, perda de entes queridos ou outras situações das quais sejam avaliadas como necessária a utilização do apoio através do Círculo que, em geral, reúnem-se regularmente ao longo de determinado período de tempo. Podem, por consenso, desenvolver acordos ou planos de ação, mas muitas vezes não são Círculos de tomada de decisão. Os preparativos e a organização do primeiro Círculo são trabalhosos, mas os subsequentes nem tanto.

*Círculo de Reintegração:* estes reúnem um indivíduo com um grupo ou com a comunidade da qual o indivíduo foi retirado a fim de reconstruir ligações e integrar o indivíduo de volta ao grupo. Frequentemente estes Círculos desenvolvem acordos consensuais. São muito usados para jovens e adultos que voltam para suas comunidades após saírem de prisões ou instituições de internação. Nada impede que sejam utilizados como base para Círculos de Inclusão.

*Círculo de Tomada de Decisão:* a decisão deve ser consensual, razão pela qual a preparação é importante e poderá exigir a realização de Círculos de Compreensão ou Círculos de Formação de Espírito Comunitário antes que se reúna o grupo para a tomada de decisão.

*Círculo de Conflito:* reúne partes envolvidas em conflito para resolver suas diferenças através de um acordo consensual. Nestes casos é comum haver uma prolongada preparação individual com a possibilidade de realização de outros tipos de Círculo como preparação. Em geral é preciso investir muito tempo na construção de relacionamentos antes de discutir as questões centrais. Estes Círculos podem ser usados para resolver conflitos mais simples na escola, no bairro, no local de trabalho, na igreja e nas famílias.

Nunes (2018) defende que essas modalidades de Círculos devem ser incentivadas nas escolas em razão dos seguintes benefícios:

- a) as bases das relações interpessoais na escola estão sustentadas na democracia e no respeito mútuo, embasadas pelo diálogo e igualdade, presentes nestas formas de participação;
- b) a participação dos alunos nas decisões da escola, permitindo uma gestão democrática com a participação de todos;
- c) a construção de normas e regulamentos participativos envolvendo toda a comunidade escolar;
- d) permitem aos professores um ambiente de diálogo para elaboração de regras a serem aplicadas nas salas de aula;
- e) criam espaços que potencializam a melhoria no convívio e permitem a construção coletiva por meio da reflexão, do confronto de ideias e da troca de experiências entre os participantes.

Todas essas práticas quando bem administradas podem surtir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos e na inclusão de pessoas com NEE que são tratadas como iguais aos demais participantes dos Círculos, evidenciando seu potencial e sua capacidade de opinar sobre assuntos coletivos importantes, fazendo ainda com que sejam respeitadas dentro de seu momento de fala e ouvidas atentamente, demonstrando

aos demais que cada indivíduo é um ser em particular e merece ser tratado com respeito. Por fim, não se pode esquecer que em todas as formas de realizar os processos ou reuniões circulares é preciso observância dos princípios da Justiça Restaurativa, especialmente a voluntariedade da participação, a valorização e o respeito de cada indivíduo, a igualdade de oportunidade de fala e escuta, a responsabilidade e o empoderamento.

### 3.2 Meios Alternativos de Solução de Conflitos - MASC

A negociação, a mediação, a conciliação e a arbitragem são algumas das técnicas compreendidas como Meios Alternativos de Solução de Conflitos ou Métodos Adequados de Solução de Conflitos (MASC), também chamados de Resolução Alternativa de Conflitos e, em inglês “*Alternative Dispute Resolution*” (ADR), considerados formas alternativas de justiça, ferramentas extrajudiciais de intervenção em conflitos, ou seja, não há a atuação de um juiz para impor uma decisão às partes na resolução de um conflito, sendo pautados pela informalidade, celeridade, economia e pela busca de soluções criativas e, em alguns casos, mutuamente satisfatórias às partes envolvidas no litígio, não sendo substitutos, mas complementares à atuação do Poder Judiciário (Almeida & Pantoja, 2016; Bianchi, Garcez & Maia, 2016).

Acerca das origens remotas das técnicas usadas no MASC, há registros de técnicas de mediação na cultura jurídica romana, que ainda exerce influência na nossa legislação. Segundo a autora, o direito romano já previa o procedimento *in iure* e o *in iudicio*, que significavam, respectivamente, na presença do juiz e na presença do mediador ou árbitro.

Bianchi, Garcez e Maia (2016) citam que estas práticas sempre foram realizadas em todas partes do mundo de maneira empírica para resolver conflitos e que as três religiões monoteístas, que servem de base para a cultura ocidental, são exemplos claros da sua utilização até os dias atuais.

O Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo possuem escrituras sagradas repletas de histórias de mediadores e árbitros, tais como o Rei Salomão e Maomé.

De todo modo, é tarefa praticamente impossível apontar as origens históricas mais remotas das técnicas que compõem o MASC. Sendo possível, contudo, evidenciar a recente popularização de tais práticas na sociedade ocidental, que a partir da década de 60 houve um crescimento exponencial no interesse em desenvolver formas de resolução de conflitos que fossem capazes de evitar a utilização das cortes judiciais, tendo em vista que o Estado não se demonstrou capaz de resolver todas as disputas de seus

cidadãos de maneira eficaz em razão das limitações do sistema judicial moderno, da demora na solução dos litígios, dos custos que envolvem um processo judicial e outros fatores (Bianchi, Garcez & Maia, 2016).

Perpetuo et al. (2018) afirmam que foi em meados da década de 70, nos Estados Unidos, que surgiu o movimento chamado de “acesso à justiça”, em razão do clamor popular por mudanças no sistema, o qual influenciou de forma significativa as iniciativas voltadas à adoção de práticas como a mediação para a solução das disputas, de maneira que tais práticas auxiliassem no progresso das relações sociais, facilitando o acesso à justiça para o cidadão jurisdicionado.

Dentre as iniciativas de implementação e desenvolvimento desses métodos, cita-se os Tribunais Multiportas, chamados em inglês de “*Multi-door Courthouses*”, que surgiram no final da década de 70 nos Estados Unidos e consistiam em centro de Justiça, onde o Estado oferecia aos cidadãos o processo tradicional de justiça e outras opções de procedimentos mais adequados aos mais diversos tipos de litígios (Almeida & Pantoja, 2016). Modalidades de mediação também passaram a ser utilizadas na França de forma consensual e voluntária na década de 80 e, em 1996, foi instituída a mediação judicial no país (Perpetuo et al., 2018).

No Brasil, a Carta Constitucional do Império de 1824 já previa a utilização dos institutos de arbitragem e de conciliação, descritos nos artigos 160 a 162 do texto constitucional:

Art. 160. Nas civeis, e nas penaes civilmente intentadas, poderão as Partes nomear Juizes Arbitros. Suas Sentenças serão executadas sem recurso, se assim o convencionarem as mesmas Partes.

Art. 161. Sem se fazer constar, que se tem intentado o meio da reconciliação, não se começará Processo algum.

Art. 162. Para este fim haverá juizes de Paz, os quaes serão electivos pelo mesmo tempo, e maneira, por que se elegem os Vereadores das Camaras. Suas attribuições, e Districtos serão regulados por Lei.

Na década de 90, seguindo a tendência da América Latina, esses e outros institutos de MASC ganharam mais força em razão das dificuldades de “acesso à Justiça”, que tornou-se um princípio constitucional a partir do inciso XXXV, do artigo 5º da

Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (Bianchi, Garcez & Maia, 2016).

A lei que regulamenta a arbitragem é a Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996, a qual prevê que as pessoas capazes de realizar contratos e a administração pública poderão utilizar-se da arbitragem para dirimir conflitos relativos a direitos patrimoniais disponíveis. Apesar de consistir em uma alternativa ao ingresso de demanda ao Poder Judiciário, a arbitragem é um método de heterocomposição, na qual as partes elegem um terceiro que julgará a demanda, dessa forma, não é muito útil para desenvolver a autonomia das partes e promover uma cultura de pacificação social pretendida através das práticas de MASC.

Dentre as diversas medidas legislativas e normas de caráter administrativo que visavam implementar com maior ênfase às práticas de MASC no sistema judiciário brasileiro, cita-se a Resolução nº 125 de 29 de novembro de 2010, editada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispôs sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos (Almeida & Pantoja, 2016; Bianchi, Garcez & Maia, 2016; Perpetuo et al., 2018).

A Resolução nº 125/2010-CNJ visava dar maior eficiência operacional ao Poder Judiciário em âmbito nacional através das práticas de conciliação e mediação de forma pré-processual e processual, buscando assegurar o desenvolvimento de uma política pública de tratamento adequado dos conflitos. Resguardando os seguintes objetivos:

- a) assegurar a todos o direito à solução de conflitos por meios adequados à sua natureza e peculiaridade;
- b) utilizar os instrumentos de solução de conflitos, especialmente a conciliação e arbitragem, para resolver e prevenir litígios;
- c) difundir uma cultura de pacificação social;
- d) estimular, apoiar e difundir a sistematização e o aprimoramento das práticas já adotadas pelos tribunais;
- e) criar Juízos de resolução alternativa de conflitos, órgãos judiciais especializados na matéria;

f) formar e treinar servidores, conciliadores e mediadores aptos a utilização de métodos consensuais de solução de conflitos.

O Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais também foi introduzido pela Resolução nº 125/2010, apontando como princípios fundamentais para a atuação de conciliadores e mediadores judiciais que consistem em:

*Confidencialidade*: refere-se ao dever de manter sigilo sobre todas as informações obtidas na sessão, que somente poderão ser reveladas sob autorização expressa das partes e implica ainda em imposições de restrições à atuação de conciliadores e mediadores como testemunhas ou advogados das partes envolvidas nas sessões;

*Decisão informada*: é o dever de manter os participantes informados sobre os seus direitos e sobre o contexto no qual está inserido;

*Competência*: é obrigatório possuir qualificação para a atuação na esfera judicial, devendo observar a capacitação de formação continuada;

*Imparcialidade*: os facilitadores devem agir com ausência de favoritismo, preferência ou preconceito, assegurando que valores e conceitos pessoais não interfiram no resultado do trabalho, compreendendo a realidade dos envolvidos no conflito e jamais aceitando qualquer espécie de favor ou presente;

*Independência e autonomia*: aos facilitadores cabe o dever de atuar com liberdade, sem qualquer pressão interna ou externa, sendo lhes permitido recusar, suspender ou interromper a sessão se ausentes as condições necessárias para seu bom desenvolvimento, com base nestes princípios não devem redigir acordo ilegal ou impossível de ser cumprido;

*Respeito à ordem pública e às leis vigentes*: corresponde aos facilitadores o dever de zelar por um acordo que não viole a ordem pública, nem contrarie as leis vigentes;

*Empoderamento*: compete aos facilitadores estimular os participantes a aprenderem maneiras melhores de resolverem conflitos futuros, com base na experiência de justiça vivenciada na autocomposição;

*Validação*: é o dever de estimular os interessados a se perceberem de forma recíproca como seres humanos merecedores de atenção e respeito.

O Código de Ética também prevê regras que regem os procedimentos de conciliação/mediação, consideradas normas de conduta, cuja observação deve garantir o bom desenvolvimento dos procedimentos pelos facilitadores (conciliadores/mediadores):

*Informação*: esclarecer aos envolvidos sobre o método a ser empregado de forma completa, clara e precisa, informando sobre os princípios, as regras de conduta e as etapas do processo;

*Autonomia da vontade*: respeitar os diferentes pontos de vista dos envolvidos, garantir que cheguem a uma decisão voluntária e não coercitiva, com liberdade para tomar as próprias decisões e de interromper o procedimento a qualquer momento;

*Ausência de obrigação de resultado*: não se deve forçar um acordo e nem tomar decisões pelos envolvidos, somente na conciliação é permitido desenvolver opções de soluções, que podem ou não ser acolhidas pelas partes;

*Desvinculação da profissão de origem*: os facilitadores atuam desvinculados de sua profissão de origem, assim devem informar às partes e, caso seja necessária orientação ou aconselhamento por um profissional de uma área específica (jurídica, psicológica, social, ou outros), o respectivo profissional poderá ser convocado para a sessão, desde que todos concordem;

*Compreensão quanto à conciliação e à mediação*: assegurar que os envolvidos, quando formularem um acordo, compreendam suas disposições e obrigações que devem ser passíveis de serem cumpridas, gerando o comprometimento com a manutenção e cumprimento do acordo.

Almeida e Pantoja (2016) asseveram que houve definitivamente a consagração do MASC dentro da estrutura do Poder Judiciário brasileiro através: da edição do Novo Código de Processo Civil (Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015), que privilegia a resolução consensual dos litígios e prevê a possibilidade do próprio juiz tentar, a qualquer tempo, conciliar as partes no curso do processo; e da Lei de Mediação (Lei nº

13.140 de 26 de maio de 2015) que disciplina, inclusive, o procedimento da mediação extrajudicial e prevê que todo o conflito ou parte dele podem ser alvo de mediação, assegurada a confidencialidade do procedimento.

Ferro (2019) destaca que o Poder Judiciário abraçou a nova realidade social e legislativa, realizando levantamentos estatísticos que revelam a evolução do número de acordos firmados através da conciliação e da mediação, na fase pré-processual e processual.

As técnicas empregadas pelo MASC são vistas como instrumentos que promovem a democracia participativa, a autonomia, o diálogo e a construção de consenso, sendo estendidos a outras esferas civis, tais como organizações privadas, entidades governamentais além do Poder Judiciário, escolas, universidades, unidades familiares e comunidades.

No caso do Estado do Amapá, mediante Termos de Cooperação, o Poder Judiciário, o Ministério Público e o Governo do Estado através de órgãos do seguimento da segurança pública e da educação, instituíram políticas públicas de pacificação social voltadas para escolas da rede pública estadual e municipal, especialmente aquelas localizadas na capital Macapá e no segundo maior Município do Estado, Santana.

A iniciativa resultou na implementação e desenvolvimento de projetos como “Escola Restaurativa” e “Educação para a Paz”, culminando na implementação de Núcleos de Práticas Restaurativas em, pelo menos, dezesseis escolas. Os Núcleos realizam atendimentos e acompanhamento psicopedagógico com alunos envolvidos em conflitos no âmbito escolar e, em alguns casos, em âmbito familiar, envolvem a comunidade escolar para buscar soluções consensuais para os conflitos, para tanto, utilizam ferramentas da Justiça Restaurativa e Meios Alternativos de Solução de Conflitos, com foco na gestão construtiva das situações conflituais.

A Gestão Construtiva de Conflitos, a Justiça Restaurativa e os Meios Alternativos de Solução de Conflitos têm diversos princípios em comum e as três abordagens compreendem o conflito como sendo um acontecimento natural e inevitável do convívio humano, ensinando que é possível resolver conflitos de maneira pacífica, razão pela

qual seu estudo, sua aplicação e constante ampliação a vários campos de atuação vêm crescendo nos últimos anos.

A importância de aliar essas abordagens compreende um esforço multidisciplinar de promover a cultura da pacificação social, em especial, nas comunidades escolares que possuem grande potencial de difusão de conhecimento para toda a sociedade, pois as escolas, depois das famílias, são locais de convívio e aprendizados múltiplos, responsáveis pela influência na formação do indivíduo em relação ao seu caráter, ao seu aprendizado, à sua visão crítica, entre outros aspectos importantes.

Para fim de melhor compreensão dos Meios Alternativos de Solução de Conflitos e sua importância, a seguir serão descritos os métodos mais passíveis de utilização nas escolas como ferramentas da gestão construtiva de conflitos, nos resultados da pesquisa serão demonstrados como essas ferramentas são utilizadas no processo de inclusão de pessoas com NEE na Escola Estadual Coelho Neto.

### 3.2.1 Negociação

A negociação é realizada diariamente, pois consiste num meio básico de se conseguir o que se quer de outra pessoa, baseada numa comunicação bidimensional concebida para chegar a um acordo, quando um lado e outro tem interesses em comum e outros opostos (Fisher, Ury & Patton, 2005).

Noutras palavras, a negociação consiste num processo comunicativo que procura uma base comum de interesses entre duas ou mais partes envolvidas em um conflito, com a finalidade de mover as pessoas em uma posição inicial de divergência para um diálogo que produza o estabelecimento de um acordo (Muszkat, 2005, apud Cunha & Monteiro, 2018).

Segundo Goldberg et al. (2007, apud Wrasse & Dornelles, 2015):

(...) a negociação é essencialmente voluntária e havendo o consenso, confeccionar-se-á um contrato entre as partes, não existindo a figura de um terceiro facilitador; normalmente é informal e não há instrução, não está vinculada à apresentação de provas e evidências, o que se objetiva é o acordo mútuo. Negociação é comunicação com um propósito persuasivo: negocia-se sobre quase tudo, desde onde sair para jantar com os amigos, que filme assistir no cinema e assim por diante. Muitos dos casos que chegam aos escritórios de advocacia seriam facilmente resolvidos por meio da negociação entre as partes.

De forma simplificada, a negociação é um meio alternativo de solução de conflito no qual as partes envolvidas no litígio chegam a um consenso, através de diálogo, e firmam um acordo sem a intervenção de terceiros, sendo uma técnica de autocomposição menos formal. A negociação pode ser realizada antes, durante ou depois da utilização de outros meios alternativos de solução de conflitos e do processo de negociação pode surgir um acordo, que poderá converter-se em um contrato verbal ou escrito.

Apesar do conceito simplista apresentado sobre negociação, é importante destacar que negociar pode não ser sempre um processo simples, rápido ou fácil. Cunha e Leitão (2016) acrescentam que nem todo conflito é passível de ser resolvido através da negociação e alguns nem devem ser resolvidos pela via negocial. Definir a melhor maneira de gerir ou simplesmente resolver um conflito implica, como já demonstrado,

em compreender os aspectos conflituais, como sua(s) causa(s), seus elementos e as suas consequências.

A negociação teve grande destaque a partir de 1979, com a criação do Projeto de Negociação realizado pelo centro de pesquisa interdisciplinar em negociação, criado por Roger Fisher, Howard Raiffa e William Ury, na *Harvard Law School*, cuja missão era investigar e aprimorar o método de negociação para resolver conflitos e disputas em todos os tipos de conflito, desde os interpessoais aos internacionais.

O resultado do projeto é o clássico livro *Como Chegar ao Sim: a negociação de acordos sem concessões*, publicado originalmente em 1981 por Roger Fisher e William Ury, posteriormente, em outras publicações, incorporou-se a participação de Bruce Patton como coautor. Em 1983 houve a criação do Projeto de Negociação, envolvendo vários departamentos das universidades de Harvard, MIT e Tufts que objetiva aperfeiçoar a teoria, o ensino e a prática da negociação enquanto método para resolução de diferentes conflitos (Jonathan & Pelajo, 2016).

Os autores do citado livro ensinam que discutir ou barganhar posições no processo de negociação impede a formação de critérios para se produzir um acordo sensato, de forma eficiente e amistosa. Quanto mais atenção é dada às posições das partes, menos atenção é voltada ao atendimento dos interesses subjacentes das partes, o que pode ocasionar a ausência de acordo ou um acordo descuidado com os interesses legítimos e, conseqüentemente, menos satisfatório do que poderia ter sido (Fisher, Ury & Patton, 2005).

Ao barganhar posições corre-se o risco de converter a negociação de interesses numa negociação de vontades e a tarefa de formular um acordo numa batalha, assim a tensão gerada pela barganha posicional pode acarretar na destruição do relacionamento entre as partes.

A melhor maneira de negociar é o método de *negociação baseada em princípios* ou *negociação dos méritos*, fruto da experiência em Harvard, que busca um resultado sensato, alcançado de maneira eficiente e amigável, pode ser resumido em quatro pontos fundamentais:

1. Pessoas: separe as pessoas dos problemas;

2. Interesses: concentre-se nos interesses, não nas posições;
3. Opções: crie uma variedade de possibilidades antes de decidir o que fazer;
4. Critérios: insista em que o resultado tenha por base algum padrão objetivo.

O primeiro ponto nos lembra que os negociadores são pessoas com suas peculiaridades, seus valores, suas emoções e seus pontos de vista, portanto, para negociar de maneira eficiente é necessário: colocar-se no lugar do outro para compreender as suas emoções e a sua percepção do conflito; saber comunicar-se para expressar suas próprias emoções e seu ponto de vista; não confundir as emoções com o mérito objetivo do problema; que os participantes compreendam que devem trabalhar lado a lado para atacar o conflito e não uns aos outros.

O segundo ponto baseia-se em concentrar-se nos interesses e não nas posições, pois as posições obscurecem as necessidades. Identificar os interesses e as necessidades consiste em identificar o conflito, a conciliação e a flexibilidade desses elementos aumenta as chances de se chegar a uma solução sensata.

No tocante a criar uma variedade de soluções possíveis que promovam os interesses comuns e conciliem criativamente os interesses divergentes gerando ganhos mútuos, é importante: concentrar-se em um raciocínio prático; separar o ato de inventar opções do ato de julgá-las, pois o julgamento obstrui a criatividade; ampliar as opções em vez de buscar uma única resposta; buscar benefícios mútuos; harmonizar os interesses divergentes; inventar meios de facilitar as decisões do outro para que o acordo seja possível.

O quarto ponto consiste em insistir que o resultado tenha por base um procedimento imparcial, fundado em: um padrão justo e objetivo; um critério científico ou razoável; independentemente da vontade das partes.

Cunha e Monteiro (2018) afirmam que cada negociação possui seu ritmo, contudo, existem diversas propostas descritivas sobre o processo e dão destaque aos seis passos do processo negocial considerados por Girard e Koch (1997):

1. Concordar em negociar: a negociação é voluntária e as partes precisam manifestar expressamente seu interesse no processo;

2. Conhecer os diferentes pontos de vista: constitui uma etapa educativa da negociação. Enquanto uma parte expõe sua perspectiva do problema, a outra exerce a escuta ativa e se dispõe a compreender o outro lado;
3. Encontrar interesses comuns: constitui um passo fundamental para o processo e implica em trocar informações acerca das necessidades das partes, visando descortinar pontos de acordo;
4. Gerar opções conducentes a resultados “ganhar-ganhar”: opções de benefícios mútuos precisam ser analisadas por ambas as partes;
5. Avaliar as opções: a partir de uma gama de possibilidades, as partes analisam o que é benéfico para ambas e passam a considerar uma deliberação acerca das opções mais favoráveis ao acordo;
6. Estabelecer um acordo: elabora-se o acordo negociado de modo mais ou menos formal.

A negociação, contudo, nem sempre tem a função de obter um acordo específico, como menciona Pruitt (1981, apud Cunha & Leitão, 2016), as funções da negociação podem ser resumidas em:

- a) desenvolver de acordos específicos a respeito de controvérsias, estabelecendo precedentes e fortalecendo relações entre as partes envolvidas;
- b) desenvolver de políticas de longo prazo sobre papéis, obrigações e privilégios, esse tipo de negociação pode ocorrer em âmbito global, implicando em múltiplas decisões específicas;
- c) mediar a mudança social através da regulação de sistemas complexos ao permitir o ajuste entre as necessidades de mudança e as de estabilidade após a falha de estruturas e padrões tradicionais em razão de diversos fatores que requerem a negociação.

No tocante a fatores determinantes para a negociação, especialmente no contexto escolar, Cunha e Monteiro (2018) explicam que a percepção de cada parte sobre como decorre a negociação e sobre o grau de interdependência gerado entre as partes está intimamente ligado às emoções dos negociadores, o que influencia significativamente a

forma de como chegar aos resultados. Os autores classificam a negociação em dois tipos: competitivo e colaborativo.

Na negociação competitiva, o que se pretende é alcançar objetivos em desfavor da outra parte, ou seja, uma parte ganha enquanto a outra perde, o que pode gerar abalo negativo nas relações entre os negociantes. A negociação colaborativa conta com a cooperação das partes para buscarem criativamente opções de ganhos mútuos, implicando positivamente na relação entre elas.

Para que a negociação alcance um acordo sensato pautado na imparcialidade é preciso atender, na medida do possível, aos interesses legítimos de cada uma das partes, sendo seus efeitos duradouros e levando em consideração os interesses da comunidade.

Nas escolas é possível utilizar a negociação como procedimento construtivo de gestão de conflitos e propagação da cultura de paz porque ela permite aos discentes desenvolver o diálogo, a oratória, a capacidade de argumentar, a autonomia, proporciona o amadurecimento emocional e o autocontrole, além de promover a empatia ao considerar os interesses e necessidades do outro na resolução do problema, e o autoconhecimento ao olhar para si e identificar seus próprios interesses e necessidades diante do conflito.

Cunha e Monteiro (2018) ainda acrescentam duas razões para utilizar-se da negociação nos conflitos escolares: (i) a negociação estabelece a troca de concessões, a reciprocidade e direciona-se para o alcance de objetivos comuns; (ii) a negociação impede que as partes se concentrem nas posições e invoca a colaboração no alcance de interesses comuns.

### 3.2.2 Conciliação

Há casos em que a negociação não é propícia ou não surte os efeitos positivos esperados, o que proporciona a utilização de outro meio de resolução de conflito: a conciliação, onde um terceiro interfere no litígio enquanto profissional imparcial, utilizando o diálogo, a escuta e a verificação de forma a auxiliar as partes a resolver o conflito e firmar um acordo, demonstrando, no processo, as vantagens e desvantagens de negociarem, indicando as melhores opções para a solução do impasse em questão, sempre de forma pacífica (Perpetuo et al., 2018).

Viégas (2019) ao propor uma concepção daquilo que chama de *construção legal-institucional resolução negociada de conflito*, na qual o Estado desenvolve as leis visando disciplinar órgãos, métodos e instrumentos para o tratamento dos conflitos na esfera extrajudicial, compreende a conciliação como:

Procedimento pelo qual um ente externo ao conflito une as partes em conflito para negociarem entre si e chegarem, por elas próprias, a um acordo. Este ente externo, o conciliador, se pretende neutro e imparcial e pode atuar ativamente visando à obtenção desse acordo, seja opinando e propondo soluções, seja modificando raciocínios e atitudes em prol de um efetivo tratamento do conflito. A conciliação é particularmente preconizada na esfera extrajudicial como forma de se evitar um processo judicial, mas pode igualmente compor uma etapa do procedimento judicial.

Guedes (2019) assenta que a conciliação é um método utilizado em conflitos mais simples ou restritos, que conta com a presença de um terceiro, denominado conciliador, que conduz e orienta as partes na elaboração do acordo, opinando e propondo soluções, adotando uma posição mais ativa, porém neutra em relação ao conflito. Embora o conciliador tenha a possibilidade de elaborar soluções para o conflito, as partes envolvidas detêm toda a autonomia de formular suas questões e decidir entre si.

A conciliação apresenta-se como método alternativo à jurisdição estatal, proporcionando às partes a possibilidade de dialogarem, com o auxílio de um conciliador neutro, que não tende nem para um lado e nem para o outro, visando, principalmente, realizar um acordo a fim de que não haja continuação do conflito, para

que não se torne um litígio que somente poderá ser resolvido na esfera judicial (Silva, Spengler & Durante, 2015).

Por visar um acordo, é comum que na conciliação existam certas concessões mútuas para solucionar o conflito, contudo, o acordo deve ser aceitável para as partes, nesses casos, o conciliador atua diretamente na formação das vontades (Perpetuo et al., 2018).

A autonomia das partes é essencial para a resolução da lide, especialmente porque a conciliação é um método de autocomposição assistido por um terceiro que formula e sugere propostas, dentro das possibilidades das partes e das circunstâncias do caso concreto, contudo, as partes decidem se querem ou não firmar o acordo (Silva, Spengler & Durante, 2015).

Sabe-se que a conciliação foi inicialmente instituída no Brasil pela Carta Constitucional do Império de 1824, apesar de não se ter muitas informações de como ocorria a conciliação, havia a sua previsão no já citado artigo 161 do texto constitucional.

Em 1984, a Lei nº 7.244 que dispunha sobre a criação e o funcionamento do Juizado Especial de Pequenas Causas, responsável por processar e julgar ações judiciais de reduzido valor econômico, previa em seu artigo 2º que o processo perante o Juizado Especial de Pequenas Causas seria orientado pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando sempre que possível a conciliação das partes.

Posteriormente, a Carta Magna de 1988 no artigo 98, inciso I, asseverou que a União, o Distrito Federal, os Territórios, e os Estados deveriam criar:

I – juizados especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, **competentes para a conciliação**, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumaríssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau; (destaquei)

A Lei nº 9.099, de 16 de setembro de 1995 que revogou a Lei nº 7.244/84, dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, em substituição ao antigo Juizado Especial de Pequenas Causas, também prevê em seu artigo 2º os critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação.

A Resolução nº 125/2010 do CNJ foi essencial ao instituir como política pública o tratamento adequado dos conflitos, especialmente através da conciliação, prática já prevista na Carta Magna Brasileira de 1988, e da mediação.

Derradeiramente, a Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015, instituiu e regulamentou o Novo Código de Processo Civil brasileiro deu bastante importância aos métodos de solução consensual de conflitos, especialmente à conciliação e mediação, dedicando uma seção para regulamentá-las:

Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

§ 1º A composição e a organização dos centros serão definidas pelo respectivo tribunal, observadas as normas do Conselho Nacional de Justiça.

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

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

Art. 166. A conciliação e a mediação são informadas pelos princípios da independência, da imparcialidade, da autonomia da vontade, da confidencialidade, da oralidade, da informalidade e da decisão informada.

§ 1º A confidencialidade estende-se a todas as informações produzidas no curso do procedimento, cujo teor não poderá ser utilizado para fim diverso daquele previsto por expressa deliberação das partes.

§ 2º Em razão do dever de sigilo, inerente às suas funções, o conciliador e o mediador, assim como os membros de suas equipes, não poderão divulgar ou depor acerca de fatos ou elementos oriundos da conciliação ou da mediação.

§ 3º Admite-se a aplicação de técnicas negociais, com o objetivo de proporcionar ambiente favorável à autocomposição.

§ 4º A mediação e a conciliação serão regidas conforme a livre autonomia dos interessados, inclusive no que diz respeito à definição das regras procedimentais (...).

Como menciona a lei, a conciliação é mais indicada em casos de conflitos objetivos, onde há uma controvérsia pontual e ausência de vínculo emocional ou relação contínua entre as partes, assim, o conciliador poderá sugerir soluções para o conflito, veementemente vedada a utilização de qualquer tipo de coação, constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem. Também não há, necessariamente, a obrigatoriedade de preservação do relacionamento entre as partes, assim a conciliação é um método mais simples para solucionar um conflito.

Podem ser utilizadas técnicas de negociação e as partes podem escolher consensualmente um conciliador para auxiliá-los, a fim de facilitar a realização de um acordo que tem força vinculante entre as partes.

Ressalta-se que a conciliação é utilizada em conflitos judiciais e em conflitos que não foram submetidos ao Judiciário, sendo possível realizar a conciliação extrajudicial, desde que: o conflito seja objetivo; haja voluntariedade e consenso entre as partes; haja um terceiro profissional imparcial capaz de utilizar-se das técnicas de conciliação.

Guedes (2019) ao mencionar a Justiça Restaurativa e a conciliação como alternativas de resolver os conflitos de maneira extrajudicial, evidencia que a diferença central entre estes dois institutos é que a conciliação é mais voltada para resolver questões de interesse econômico ou patrimonial.

Nas escolas é plenamente possível adotar a prática da conciliação em questões mais simples, que não envolvam violência ou questões pessoais a serem resolvidas entre as partes em conflito.

A fim de contribuir para uma resolução colaborativa de conflitos entre alunos, Cunha e Monteiro (2018) citam Porro (1999) que apresenta seis fases para o processo de conciliação, citados abaixo:

1. Ajudar a acalmar as partes: sua finalidade é ajudar a controlar o excesso de emoções negativas relacionadas ao conflito;
2. Falarem e escutarem-se um ao outro: o conciliador deve facilitar o diálogo, proporcionando condições adequadas para que cada parte tenha a oportunidade de falar

abertamente sobre o seu ponto de vista em relação ao conflito e de ser escutada pela outra parte;

3. Determinar o que necessita cada uma das partes: o objetivo é descobrir as posições adotadas pelas partes no tocante ao problema e às suas necessidades subjacentes;
4. Propor soluções alternativas: o conciliador deve sugerir alternativas possíveis para solucionar o conflito, quanto mais opções, maiores as chances de encontrar uma solução satisfatória para ambas as partes;
5. Escolher a ideia mais aceita pelos intervenientes: as partes analisam as propostas, com a ajuda do conciliador, e escolhem a que consideram mutuamente vantajosa;
6. Criar um plano e colocá-lo em prática: na última fase busca-se elaborar um plano de ação para colocar em prática a solução escolhida.

Assim como nas práticas restaurativas e na negociação, a conciliação utiliza-se do diálogo aberto, da escuta ativa e do consenso para chegar a um resultado útil, justo e satisfatório, para que a sociedade adquira uma cultura de autonomia em relação aos seus conflitos e de pacificação social.

Nas palavras de Ferro (2019), quando as partes chegam a um acordo satisfatório e o processo utilizado é célere e harmonioso, indubitavelmente, é possível asseverar que a solução do conflito foi atingida de maneira eficaz e justa, proporcionando um sentimento de tranquilidade que, certamente, levará a sociedade à cultura da paz.

### 3.2.3 Mediação

Quando não há interesse das partes em negociarem ou conciliarem, ou quando o conflito não é passível de ser resolvido através desses meios, é possível recorrer à mediação que é definida por Almeida e Pantoja (2016) como um processo dinâmico de negociação assistida por um mediador, imparcial ao conflito e sem poder decisório, auxilia as partes a refletirem sobre seus reais interesses, a dialogarem e a criarem, de maneira conjunta, alternativas de benefício mútuo, mantendo uma perspectiva voltada para o futuro da relação entre as partes.

Bianchi, Garcez e Maia (2016) afirmam que a mediação é um método alternativo ao processo judicial, especialmente apropriado à resolução de conflitos entre pessoas com vínculo perene ou contínuo, com foco numa solução mutuamente satisfatória, através do diálogo e do consenso, gerando, secundariamente, o benefício da pacificação social.

Sales e Alencar (2004) compreendem a mediação como:

(...) um meio pacífico, amigável e colaborativo de resolução de controvérsias que busca a melhor solução pelas próprias partes. É um procedimento por meio do qual uma terceira pessoa imparcial e capacitada age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever uma solução. As partes são as responsáveis pela decisão que bem administrará o conflito. A mediação, quando oferece liberdade às partes para solucionar suas divergências, agindo como meio facilitador para tal, passa não somente a ajudar na solução de conflitos, mas também a preveni-los.

Para Chrispino et al. (2016) a mediação constitui-se de um processo estruturado de facilitação da comunicação entre as partes, buscando reduzir as tensões emocionais para que possam manejar construtivamente os conflitos ao criar, de maneira cooperativa, alternativas de solução mutuamente satisfatórias, justas e duradouras.

A história da mediação no Brasil é mais recente quando comparada à negociação, que sempre existiu de uma maneira ou outra na história da humanidade, à conciliação e à arbitragem, que já eram previstas na Constituição do Império Brasileiro, de 1824.

Sobre a mediação escolar, Sales e Alencar (2004) citam o Projeto Escola de Mediadores, desenvolvido no ano 2000, em parceria firmada pelo Instituto NOOS, Viva

Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação, realizado em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. O projeto contou com o apoio do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

O projeto trabalhou com professores, alunos, pais, e formou uma equipe de jovens mediadores para atuar no cotidiano da escola, com o desenvolvimento de atividades que visavam incentivar a criação de uma mentalidade de colaboração e de não violência na resolução de conflitos escolares. A proposta do projeto era construir uma cultura de paz na escola através da mediação, tendo em vista o quadro de crescente violência observado em várias escolas do Rio de Janeiro.

A partir dessa experiência, elaborou-se a Cartilha Escola de Mediadores, a qual fornece informações sobre a mediação e o papel do mediador, ainda orienta a implementação da mediação escolar e a criação de uma equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto.

Em 2010 foi publicada pelo CNJ a Resolução nº 125, que consagrava no âmbito do Poder Judiciário uma política pública de incentivo permanente e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios, especialmente a conciliação e a mediação, conforme exposto anteriormente.

A partir dessa resolução foram criados Centros Mediação do Poder Judiciário nos tribunais estaduais e em 2012 foi criada a Escola Nacional de Mediação e Conciliação com a função de capacitar tecnicamente mediadores e conciliadores. Dentre as diversas iniciativas de disseminar a utilização da mediação, merece destaque o projeto desenvolvido pela Casa de Mediação no Rio Grande do Sul, que oferta atendimento gratuito às pessoas em situação de vulnerabilidade social (Bianchi, Garcez & Maia, 2016).

O Novo Código de Processo Civil (Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015), instituiu a conciliação e a mediação como institutos de suma importância no âmbito do Judiciário brasileiro, determinando que sua prática deve ser estimulada por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público antes e durante o processo.

A referida lei define que o mediador atuará, preferencialmente, nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliando-os a compreender as questões e os

interesses em conflito de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.

Pouco tempo depois, especificamente em 26 de junho de 2015, foi publicada a Lei 13.140/2015, chamada de Lei da Mediação, que a regulamenta como meio de solução de controvérsias entre particulares e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, de forma judicial e extrajudicial. Versa a lei:

Considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

A Lei da Mediação ainda prevê princípios que devem orientar o procedimento, concomitantemente aos já citados na Resolução nº 125/2010-CNJ: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé.

Em razão, principalmente do princípio da informalidade da mediação e da sua flexibilidade, é possível estruturar o processo de mediação com inúmeras possibilidades, já que a dinâmica da mediação é constituída de diferentes momentos e as intervenções do mediador variam de acordo com cada caso concreto (Almeida & Jonathan, 2016).

Na literatura estão presentes alguns modelos de mediação fundamentadas em diferentes pressupostos teóricos: o linear, o transformativo e o narrativo. Isoldi (2016) cita “estilos de mediação”: o acordista, o transformativo e o circular-narrativo. A seguir serão expostos os principais modelos de mediação que podem ser aplicados em ambientes escolares para a gestão construtiva de conflitos.

Jonathan e Pelajo (2016) lecionam que o modelo de Mediação Linear ou Tradicional, também chamado de Modelo de Harvard tem suas raízes no Projeto de Negociação realizado em 1979 na *Harvard Law School*, por isso a definem como um processo de negociação assistida ou facilitada por um terceiro neutro.

O Modelo Linear compreende a mediação como um processo de negociação assistida ou facilitada por um terceiro neutro, utilizando o método de *negociação baseada em princípios* ou *negociação dos méritos*, resumido em quatro pontos fundamentais anteriormente expostos: (i) pessoas: separe as pessoas dos problemas; (ii) interesses:

concentre-se nos interesses, não nas posições; (iii) opções: crie uma variedade de possibilidades antes de decidir o que fazer; (iv) critérios: insista em que o resultado tenha por base algum padrão objetivo.

Nesse modelo o conflito é compreendido como um desacordo de posições, assentando a causalidade linear do conflito, sem levar em consideração o contexto no qual o conflito ocorreu. A comunicação também é entendida no sentido linear, centrada na dimensão verbal. A mediação tem por objetivo resolver o conflito ao chegar num acordo mutuamente satisfatório (Cunha & Monteiro, 2018).

O papel do mediador é facilitar e estimular a comunicação entre as partes, a fim de promover condições para que mantenham uma comunicação bilateral e possam expor seus sentimentos e suas necessidades em relação ao problema, o mediador pode aclarar conteúdos trazidos pelas partes, quando necessário, e estimular a composição de um acordo mutuamente satisfatório. É dever do mediador agir com neutralidade diante do processo, a neutralidade pode ser expressada pelo não envolvimento emocional nas questões tratadas, pela ausência de emissão de sua opinião, crença ou juízo de valor (Jonathan & Pelajo, 2016).

Nesse modelo de mediação, após o restabelecimento do diálogo, as partes podem ser capazes de deixarem suas posições iniciais de opositores para buscar, cooperativamente, uma solução mutuamente benéfica para o conflito. Contudo, Cunha e Monteiro (2018) destacam algumas limitações desse modelo, tais como a busca de resultados concretos sem atribuição de importância às relações existentes entre as partes e ao contexto de surgimento do conflito.

O Modelo de Mediação Transformativa, diferentemente do Modelo Linear, focaliza nas pessoas em conflito e busca transformar o relacionamento conflitivo e destrutivo em harmonioso e construtivo, por isso considera a mediação como um processo de intervenção no qual um terceiro, denominado mediador, auxilia as partes a compreenderem a si próprias, seus interesses e necessidades, bem como a compreenderem e considerarem as perspectivas, necessidades e possibilidades da outra parte, assim, a mediação visa promover uma transformação positiva nas pessoas e nos seus relacionamentos (Jonathan e Americano, 2016).

Para Cunha e Monteiro (2018), o conflito é entendido, nesse modelo, como inerente à sociedade e sua causalidade é circular, existindo coprotagonismo na criação das situações conflituosas, de modo que o conflito se retroalimenta e não se resolve, mas se transforma a partir da modificação da relação entre as pessoas. Por isso, o processo de mediação deve fomentar a corresponsabilidade das partes e seu empoderamento individual e coletivo.

Tendo em vista a importância atribuída à relação afetada pelo conflito, visando sua transformação com base na percepção das partes acerca de seus valores e do reconhecimento de sua capacidade para tomar atitudes transformativas e construtivas, Cunha e Monteiro (2018) asseveram que a Mediação Transformativa pode apresentar-se como uma proposta adequada aos conflitos no âmbito educativo, contribuindo para a boa convivência, valorizando o consenso, o diálogo e a colaboração.

O Modelo Circular Narrativo ou a Mediação Narrativa focaliza na comunicação e no papel que a linguagem desempenha na atribuição de significado às histórias contadas pelas partes envolvidas em um conflito. A narração, nessa perspectiva, é compreendida como a maneira pela qual o indivíduo descreve a realidade baseada nas suas convicções e nas suas próprias percepções, desenvolvendo o que se chama de história dominante, desafiada pela criação de histórias alternativas, pois o ponto de vista de alguém nunca é completo e não pode ser privilegiado, ou considerado mais “verdadeiro” do que o ponto de vista de outrem (Brigida, Araújo e Jacob, 2016).

Cunha e Monteiro (2018) acrescentam que nesse modelo, trabalha-se a comunicação para mudar a perspectiva de observação e mudar a realidade. O papel do mediador, portanto, é ajudar as partes a elaborarem uma nova história a partir de sua revalorização e revalorização do outro.

Nesse sentido, Brigida, Araújo e Jacob (2016) afirmam que as partes precisam desconstruir suas histórias ao longo do processo, para tanto precisam: externalizar o problema, despersonalizando-o, ou seja, separar as pessoas dos problemas e atribuir nova interpretação aos fatos; praticar a escuta ativa a fim de analisar atentamente a narrativa do outro; perguntar a fim de identificar os reais interesses envolvidos.

Por fim, na Mediação Narrativa não se tem o foco no conflito ou num acordo, mas no estabelecimento e melhoria da comunicação entre as partes, que serão capazes de desconstruir suas histórias dominantes, compreender as histórias uns dos outros e construir novas histórias com perspectivas inéditas.

A mediação, de modo geral, constitui um meio alternativo de resolução de conflito mais complexo comparado à negociação e à conciliação, pois envolve pessoas que possuam vínculo anterior e que necessitam da intervenção de terceiros para resolver um conflito de maior ou menor grau de importância ou complexidade, bem como para manter, restaurar ou transformar seus vínculos e tomar decisões por si sós, com base no diálogo e no consenso.

Almeida e Pantoja (2016) defendem que a mediação pode ser aplicada no âmbito escolar de forma ampla, do ensino fundamental ao ensino universitário, pois promove práticas como a escuta ativa, o diálogo produtivo e a busca pela solução compartilhada e inclusiva. Tais práticas incrementam as capacidades cognitivas e as habilidades sociais dos alunos, por isso as autoras consideram a mediação tão educativa e essencial quanto aprender matemática, geografia ou história.

Chispino et al. (2016) acreditam que a mediação pode ser apresentada como ferramenta de gestão construtiva de conflitos e como meio de estabelecer uma nova forma de agir nas escolas: com cooperação, preservando relacionamentos e estabelecendo vínculos mais sólidos e eficientes, desenvolvendo valores nos tratamentos das divergências e dos conflitos interpessoais, dos mais simples aos mais complexos. Assim, propõem uma gestão cooperativa de conflitos estabelecida através do diálogo, “construindo pontes, diminuindo distâncias, aproximando pessoas e fortalecendo vínculos para enfrentar com sucesso os momentos de crises e transformações”.

## **Capítulo IV – Pesquisa Empírica**

### **4.1 Introdução**

A educação inclusiva no Brasil inseriu nas redes de ensino regulares as pessoas com deficiência, em todos os níveis de aprendizado, e assegurou a oferta de Educação Especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e elevadas habilidades (superdotação) juntamente a pessoas com outras NEEs, contudo não excluiu a possibilidade de serem implementadas demais ferramentas ou técnicas a fim de auxiliar o processo de inclusão desses alunos.

Importante destacar aqui o Núcleo de Práticas Restaurativas da Escola Estadual Coelho Neto, que é o primeiro núcleo implantado na capital do Amapá com a finalidade de disseminar a cultura de pacificação social e combater casos de violência na escola. Na EECN há alunos com NEE nas salas de ensino regulares que complementam o aprendizado na sala de Educação Especial no contraturno das aulas regulares.

Nesse cenário, a questão de partida da presente investigação passou por indagar se as práticas restaurativas e a mediação na gestão dos conflitos envolvendo alunos com NEEs são utilizadas de forma a contribuir com a inclusão destes na EECN.

### **4.2 Objetivos**

#### **4.2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se a EECN utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com NEE de forma a garantir-lhes a inclusão.

#### **4.2.2 Objetivos Específicos**

OE 1 – Verificar que funcionários da EECN possuem formação em educação especial e/ou inclusiva;

OE 2 – Verificar que profissionais da EECN possuem formação em práticas restaurativas;

OE 3 – Identificar quais são as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da EECN;

OE 4 – Elencar quais são as situações conflituais envolvendo os alunos com NEEs que exigem da EECN a utilização das práticas restaurativas e mediação;

OE 5 – Elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com NEE.

#### **4.3 Questões**

Q1 – A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEEs exerce influência positiva nas suas relações interpessoais entre a comunidade escolar;

Q2 – A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEEs exerce influência positiva no seu aprendizado;

Q3 – Os professores aprovam a utilização das práticas restaurativas na EECN com alunos que possuem NEEs, como forma de gerir os conflitos;

Q4 – Os pais/responsáveis aprovam a utilização das práticas restaurativas na EECN com alunos que possuem NEE, como forma de gerir os conflitos.

#### 4.4 Método

A produção do conhecimento científico requer a utilização de método, que pode ser definido como o conjunto de etapas, instrumentos e técnicas dispostas ordenadamente para investigação de um objeto no estudo de uma ciência. Em razão disso, sob o ponto de vista da abordagem do problema proposto, a presente pesquisa é qualitativa com elaboração de estudo de caso, utilizando o rigor e os procedimentos da coleta e análise de dados da pesquisa de campo (Severino, 2017).

A pesquisa qualitativa busca obter dados, que são convertidos em informações, através de pessoas ou grupos e situações, de forma mais aprofundada, levando em consideração concepções, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências e vivências dos participantes, de maneira individual ou coletiva, a fim de compreendê-los e assim responder a problemática que originou a pesquisa (Sampieri, 2014).

A respeito do tema, Sampieri (2014) expõe que na aproximação qualitativa existe uma variedade de concepções e marcos de interpretação, que guardam um denominador comum: todo indivíduo, grupo ou sistema social tem uma forma única de ver o mundo, de entender situações e eventos que se constroem pelo inconsciente, são transmitidos por outros e pela experiência, e mediante a investigação deve-se compreendê-la em seu contexto, por essa razão, a pesquisa de campo, no ambiente natural da população fonte de informação, faz-se imprescindível.

Primeiramente, realizou-se levantamento bibliográfico acerca do tema, com o propósito de efetivar um trabalho articulado com as teorias sobre o assunto proposto e com o que será coletado na pesquisa de campo para, ao final, sistematizar os resultados obtidos.

O instrumento de coleta de dados foi a observação direta extensiva, através da observação e realização de entrevistas estruturadas, procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização da pesquisa (Severino, 2017). Através dos instrumentos de investigação, a pesquisa de campo teve a finalidade de compreender a utilização das práticas restaurativas e a mediação na gestão dos conflitos envolvendo alunos com NEEs de forma a garantir-lhes a inclusão na EECN.

#### **4.5 Universo e Amostra**

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Coelho Neto, localizada na Avenida Clodóvio Coelho, nº 124, bairro Buritizal, na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, pelo período de trinta dias. A escola é pública, portanto organizada e mantida pelo Governo do Estado do Amapá, dispondo de turmas de Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), com o total de 285 alunos, e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), com o total de 486 alunos. Dentre estes, há 35 alunos com deficiência matriculados.

A instituição conta com 112 funcionários efetivos e um voluntário.

O universo da pesquisa, para Prodanov e Freitas (2013), corresponde à totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo, assim, o universo da pesquisa foram os alunos, pais/responsáveis por alunos juntamente a outros funcionários (pedagogos, professores e facilitadores) da EECN.

A amostra que corresponde a uma parte da população ou do universo, selecionada de acordo com algumas regras estipuladas, no caso, foi selecionada de forma aleatória dentre os funcionários da escola, pais de alunos e alunos matriculados do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, de forma que as amostras foram dispostas da seguinte maneira:

- a) 20 professores que lecionam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental;
- b) 5 pedagogos;
- c) 3 facilitadores do Núcleo de Práticas Restaurativas da EECN;
- d) 10 pais/responsáveis de alunos matriculados do 5º ao 9º na EECN;
- e) 27 alunos cursando do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 11 a 18 anos de idade;
- f) 10 funcionários com diferentes funções na escola.

#### 4.6 Instrumento e Procedimentos

A pesquisa iniciou-se com estudo da legislação brasileira acerca da Educação Inclusiva/Especial, da forma como é realizada nas escolas públicas brasileiras na atualidade, a fim de se obter um panorama legal sobre o tema e atuação educacional no que tange a inclusão de pessoas com NEE.

Em seguida solicitou-se ao Diretor da Escola Estadual Coelho Neto uma autorização para a realização do estudo (Anexo A) com a observação e entrevista de alunos, pais e funcionários escolares.

A fim de obter os dados necessários, realizou-se observação, informalmente, *in loco* durante um período de outubro a dezembro de 2019, visto que ainda não se tinha a orientação acerca da necessidade do projeto ser aprovado pela Plataforma Brasil, na oportunidade foram ouvidos pais, alunos, funcionários, professores, coordenadores escolares e facilitadores do Núcleo.

Após a aprovação na Plataforma Brasil, que ocorreu no início de fevereiro de 2020, a pesquisa foi retomada formalmente, coincidindo com o início do ano letivo de 2020, oportunidade em que se teve contato novamente com os pais, alunos, funcionários, professores, coordenadores escolares e facilitadores do Núcleo.

Cumprе esclarecer que o período de observação a *pirori* seria de dois meses, contudo a situação de Pandemia decorrente do novo coronavírus (Covid-19) ocasionou a suspensão das aulas em todo o Estado do Amapá a partir de 18 de março de 2020, até a conclusão do estudo, as aulas presenciais permaneceram suspensas. Apesar disso, a efetividade da observação fora mantida, tendo em vista que esta ocorreu diariamente, no período vespertino.

Informa-se ainda que não fora realizada análise documental em razão da escola não tê-los disponibilizado para a pesquisa, em razão de que estavam aguardando reformulação, que não aconteceu em decorrência da suspensão das atividades escolares presenciais, de forma que não foi possível anexar à pesquisa o Plano Político Pedagógico e o Regimento Interno.

As entrevistas estruturadas com os funcionários ocorreram em uma sala cedida pela escola, onde o pesquisador e o entrevistado puderam ficar a sós a fim de manter o sigilo das perguntas e respostas em relação aos demais membros escolares, ademais os roteiros das entrevistas foram adaptados a cada fonte de informação (alunos, pais e funcionários).

Antes da realização das entrevistas houve a apresentação do estudo desenvolvido, com a exposição do objetivo da pesquisa, da importância da participação voluntária dos entrevistados, dos benefícios previstos e dos potenciais riscos que a participação na pesquisa pudesse lhes causar, na medida de sua compreensão, respeitadas suas singularidades (Resolução CNS nº 466/12). Desse modo, aqueles que concordaram assinaram o “Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido”, para assegurar a publicação dos resultados.

Foram entrevistados 20 professores que lecionam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo: 3 professores de Matemática; 4 professores de Língua Portuguesa; 2 professores de Educação Física; 3 professores de Biologia; 3 professores de Geografia; 3 professores de História e 2 professores das salas de Educação Especial que atuam no contraturno das salas regulares. Os professores encontram-se na faixa etária de 25 a 55 anos.

Entrevistaram-se os 5 pedagogos, entre eles havia um coordenador especial para alunos com NEE, encontram-se na faixa etária de 30 a 40 anos. Os 3 facilitadores do Núcleo de Práticas Restaurativas entrevistados encontram-se na faixa etária de 33 a 54 anos e são formados em: Psicologia e Pedagogia.

Os 10 funcionários entrevistados encontram-se na faixa etária de 24 a 50 anos, e exercem diferentes funções na escola, sendo: 3 copeiros, 1 zelador, 1 porteiro, 1 responsável pela sala de leitura, 2 estagiários, 1 responsável pela sala multimídia, 1 responsável pela sala de televisão.

Para a realização das entrevistas com os pais/responsáveis e com os alunos, primeiramente, houve o contato presencial durante reuniões para preparação do retorno do início das atividades escolares, promovidas pelo Núcleo de Práticas Restaurativas em parceria com a Coordenação Pedagógica, oportunidade em que houve a explicação dos

objetivos da pesquisa e sensibilização dos mesmos para a participação espontânea, aqueles que se voluntariaram, assinaram o “Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido”, bem como o Termo de consentimento para a participação dos alunos menores de idade.

Com o surgimento da pandemia de Covid-19 e suspensão das atividades presenciais, foram encaminhados os roteiros das entrevistas por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp* e, posteriormente, realizou-se a entrevista por telefone, individualmente com cada pai, responsável e aluno.

Foram realizadas entrevistas com 10 pais/responsáveis de alunos matriculados do 5º ao 9º ano na EECN, com faixa etária de 30 a 55 anos. E com 27 alunos que cursam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 11 a 18 anos de idade.

Em razão da garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, optou-se por colocar apenas o modelo utilizado na realização das entrevistas estruturadas em anexo.

Lakatos e Marconi (2016) referem que, antes da análise e interpretação dos dados, deve-se realizar os seguintes passos: a) Seleção: que consiste no exame minucioso dos dados, após a sua coleta, realizando uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas ou incompletas; b) Codificação: que consiste numa técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Através da qual os dados são transformados em símbolos, tabelados e contados; c) Tabulação: que consiste na disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das relações mútuas existentes.

Através da análise de conteúdo dos dados coletados na pesquisa de campo, que consiste numa metodologia de tratamento de informações, de acordo com Severino (2017), os dados foram descritos, confrontados e analisados, com a consequente sistematização dos resultados obtidos à luz das teorias existentes sobre o fenômeno em estudo.

## Capítulo V – Apresentação e Discussão de Dados e Resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos através da observação e das entrevistas estruturadas, cujos modelos de roteiros encontram-se nos anexos, visto que será mantida a garantia do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. A fim de facilitar a compreensão, os dados serão apresentados, na ordem dos objetivos específicos que guiaram a realização da presente pesquisa.

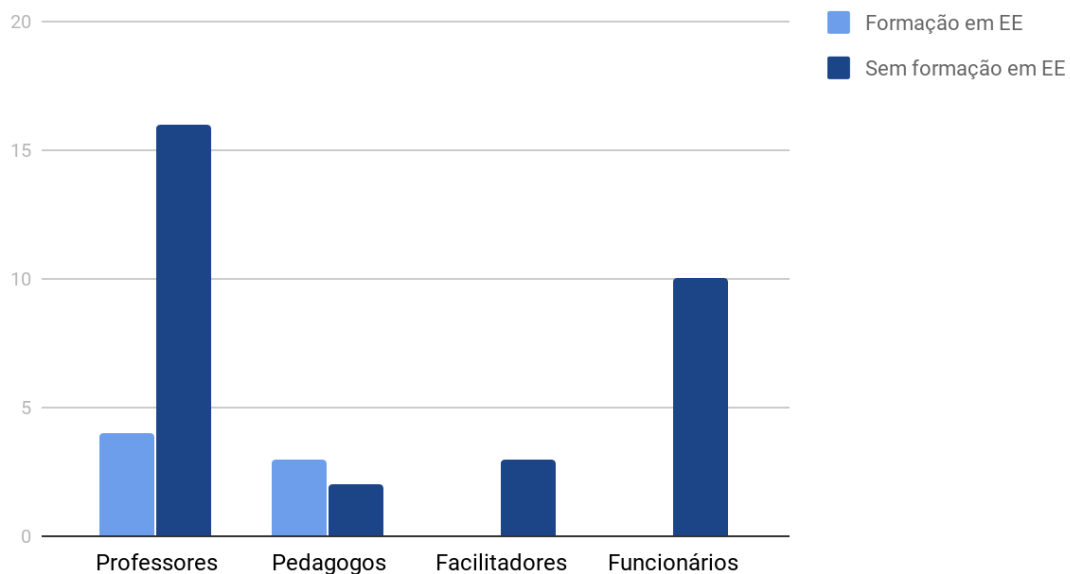
Sabendo que o objetivo geral deste estudo é **“Analisar se a EECN utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com NEEs de forma a garantir-lhes a inclusão”**, a partir dele, foram definidos 5 objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico **“OE 2 – Verificar quais funcionários da EECN possuem formação em educação especial e/ou inclusiva”**, obteve-se o seguinte resultado:

- a) Dos 20 professores entrevistados, apenas 4 possuem formação em educação especial e/ou inclusiva, dentre estes, um(a) professor(a) de língua portuguesa, um(a) professor(a) de educação física e 2 professores das salas de Educação Especial, de forma que 80% dos entrevistados não possui formação em educação especial e/ou inclusiva;
- b) Dos 5 pedagogos, 3 possuem formação em educação especial e/ou inclusiva, incluindo um(a) coordenador(a) específico(a) para alunos com NEE, assim, 60% dos pedagogos entrevistados possui formação em educação especial e/ou inclusiva;
- c) Dos 3 facilitadores que atuam no Núcleo de Práticas Restaurativas, nenhum possui formação em educação especial e/ou inclusiva, ou seja, 100% dos facilitadores entrevistados não possui formação em educação especial e/ou inclusiva;
- d) Dos 10 funcionários que atuam nas mais diversas áreas e funções na escola, nenhum possui formação em educação especial e/ou inclusiva, assim, 100% dos funcionários entrevistados não possui formação em educação especial e/ou inclusiva.

Para proporcionar melhor visualização dos dados acima informados, apresenta-se o gráfico abaixo contendo as especificações dos funcionários entrevistados que possuem e os que não possuem formação em entrevistados educação especial e/ou inclusiva:

Gráfico 1 - Entrevistados com Formação em Educação Especial



Embora não haja tantos profissionais com formação continuada em Educação Especial/Inclusiva, todo o quadro de funcionários da EECN recebeu capacitação em Educação Especial/Inclusiva, oferecida pelo Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, que é uma instituição governamental referência em Educação Especial no Estado do Amapá.

A capacitação não consiste em um curso extenso, pois a carga horária é de apenas 20h, que tem a finalidade de sensibilizar os funcionários acerca da responsabilidade individual e coletiva sobre a inclusão.

Logo, vê-se que, embora haja funcionários da EECN com formação em educação especial e/ou inclusiva, isto ocorre com uma grande carência, tendo em vista que na escola há 35 alunos matriculados, distribuídos em diversas turmas de ensino regular, com as seguintes NEEs:

I - Autismo (sob investigação): 11 alunos;

II - Autismo (confirmado): 11 alunos;

III - Autismo e Microcefalia: 1 aluno(a);

III - Deficiência Múltipla: 2 alunos;

IV- Deficiência Intelectual: 7 alunos;

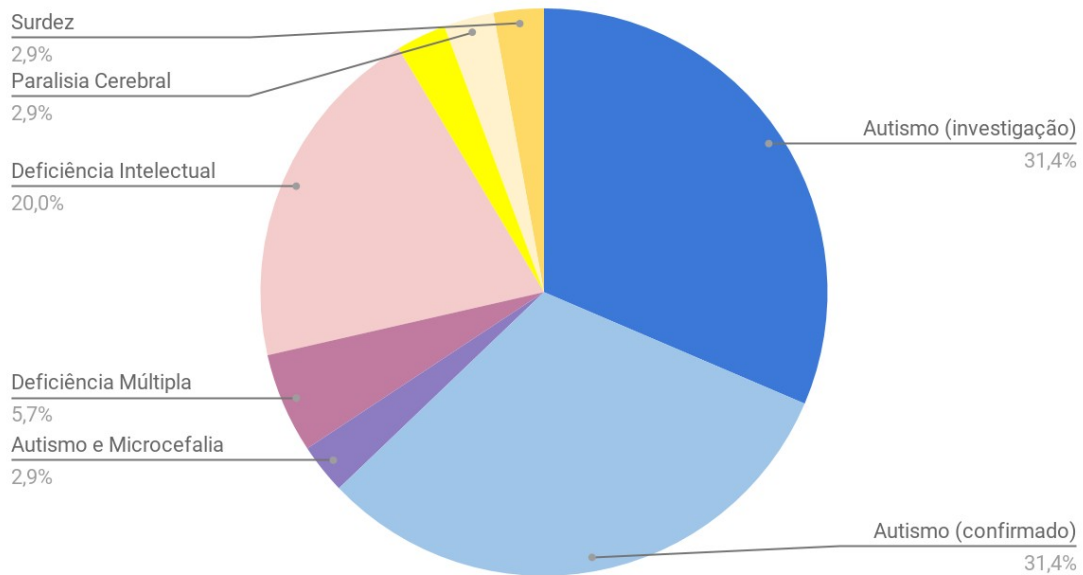
V - Síndrome de Down: 1 aluno(a);

VI - Paralisia Cerebral: 1 aluno(a);

VII - Surdez: 1 aluno(a).

Para melhor visualização das porcentagens das NEEs presentes na EECN, apresenta-se o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição das NEEs presentes na EECN



De acordo com o Gráfico 2 é possível observar que a maioria dos alunos possui transtornos do espectro autista, inclusive há casos que ainda estão sob investigação aguardando um diagnóstico.

Acerca da formação do professor para a educação inclusiva, Rocha e Lima (2018) mencionam que há duas vertentes de professores que necessitam dessa formação: os professores do ensino comum com formação básica para lidar com a diversidade e os professores especializados.

A formação é vista como um processo contínuo através da busca constante por conhecimento (Rocha & Lima, 2018), de modo que a carência de profissionais com formação em educação inclusiva/especial e o pouco interesse apresentado pelos profissionais em aprofundar-se nessa área, através de formação continuada, demonstra a existência de barreiras atitudinais em relação à inclusão de pessoas com NEE no ambiente das escolas regulares de ensino.

Os dois professores de Educação Especial, entrevistados separadamente, afirmaram que possuem alunos com NEE que apresentam déficit de aprendizado e que há professores das salas regulares que se recusam a fazer adaptações curriculares ou pedagógicas para trabalhar com eles, ficando a cargo apenas da educação especial o ensino que não é feito nas salas comuns. Tal fato comprova o que destacou Orrú (2017) acerca dos modos tradicionais que persistem no processo de ensino que impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos.

Ademais, constatou-se que na EECN há barreiras arquitetônicas, pois embora a escola possua adaptações necessárias às pessoas com necessidades de locomoção, não há adaptações na estrutura da escola para pessoas com deficiência visual, mesmo que não haja alunos com essa condição matriculados.

Foram identificadas barreiras nas comunicações e na informação, tendo em vista que há um (a) aluno (a) surdo (a) na escola, mas a escola não conta com intérprete, nem com a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na grade curricular, apenas um dos professores possui formação em LIBRAS, o que dificulta a interação da aluna com os demais colegas, funcionários e professores, limitando seu desenvolvimento e impedindo a real inclusão.

Acerca da ausência de intérprete de LIBRAS, a EECN declarou, por intermédio de seu Diretor, que solicitou intérprete à Secretaria de Educação do Estado do Amapá, mas não havia obtido deferimento até o encerramento desta pesquisa.

No tocante às barreiras tecnológicas, vislumbrou-se a ocorrência especialmente em relação aos alunos com deficiências múltiplas, paralisia cerebral e surdez, visto que a EECN possui recursos tecnológicos acessíveis, mas não adaptados de acordo com as NEEs destes alunos.

Quanto ao objetivo específico **“OE 2 – Verificar quais profissionais da EECN possuem formação em práticas restaurativas”**, percebeu-se que:

a) Dos 20 professores entrevistados, 17 possuem formação em Práticas Restaurativas, exceto: um(a) professor(a) de língua portuguesa, um(a) professor(a) de geografia e um(a) professor(a) de educação física não possuem formação, desta forma, 85% dos professores entrevistados possui formação em Práticas Restaurativas;

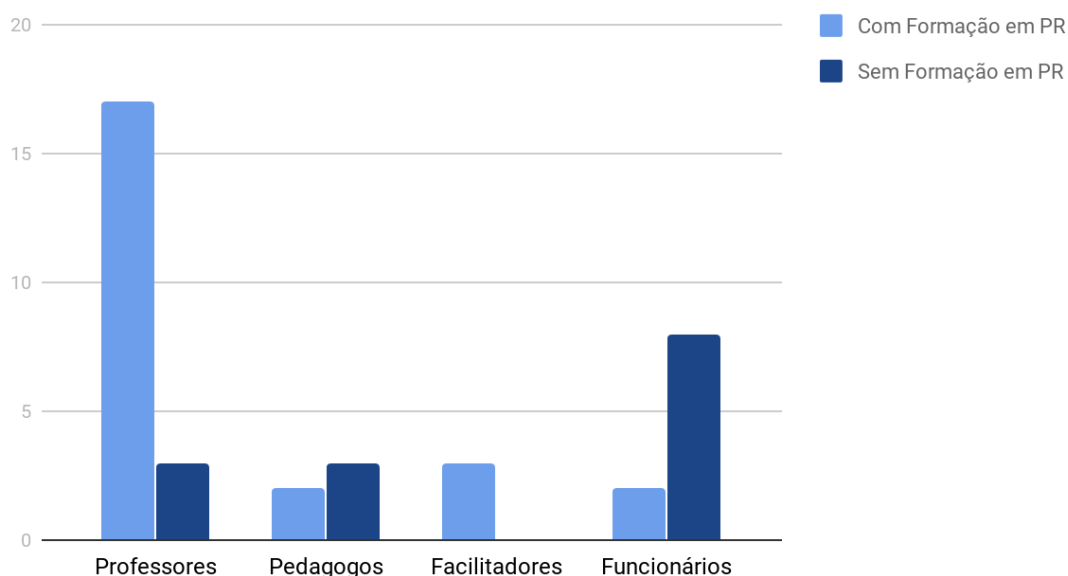
b) Dos 5 pedagogos, 02 possuem formação em Práticas Restaurativas, incluindo um(a) coordenador(a) específico(a) para alunos com NEE, assim, 40% dos pedagogos entrevistados possui formação em Práticas Restaurativas;

c) Dos 3 facilitadores que atuam no Núcleo de Práticas Restaurativas, todos possuem formação em Práticas Restaurativas, de modo que 100% dos facilitadores atuantes no Núcleo possuem formação em Práticas Restaurativas;

d) Dos 10 funcionários que atuam nas mais diversas áreas e funções na escola, 02 possuem formação em Práticas Restaurativas, ou seja, apenas 20% dos entrevistados possuem formação em Práticas Restaurativas.

Demonstra-se melhor as informações coletadas através do gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Entrevistados com Formação em Práticas Restaurativas



A formação em Práticas Restaurativas é bastante incentivada e promovida pela Escola em parceria com o Ministério Público e Tribunal de Justiça do Estado do Amapá<sup>11</sup>, que capacitam não só os funcionários, como também alunos interessados em participar voluntariamente da formação<sup>12</sup>.

Embora haja alunos e professores formados em práticas restaurativas, os conflitos mais complexos são geridos pelos 3 facilitadores do Núcleo que, além de serem mediadores de conflitos, possuem graduação em Psicologia e Pedagogia. Dois pedagogos pertencem ao quadro de funcionários efetivos do Governo do Estado do Amapá, concursados como professores, que exercem suas atividades funcionais no Núcleo em razão de não existir cargo destinado às atividades do Núcleo. A Psicóloga que atende no Núcleo, duas vezes na semana, atua de forma voluntária.

No tocante ao Objetivo Específico “**OE 3 – Identificar quais são as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da EECN**”, as práticas mais utilizadas no Núcleo de Práticas Restaurativas são: círculos restaurativos, rodas de conversa, conciliação e mediação, aliados à escuta ativa.

11 <https://www.cnj.jus.br/192-estudantes-recebem-o-certificado-aluno-conciliador/>

12 <http://www.mpap.mp.br/noticias/gerais/caop-ije-participa-da-certificacao-em-pratica-restaurativa-dos-alunos-da-escola-estadual-coelho-neto>

A escola também promove palestras visando instruir a comunidade escolar acerca de temas como inclusão, sexualidade, violência, respeito, mercado de trabalho, valores éticos e morais, dentre outros.

Nas salas de aula e demais ambientes escolares também foi possível observar que os alunos e professores buscam resolver os conflitos através de negociação e conversa antes de levar o conflito ao conhecimento do Núcleo.

Em relação ao Objetivo Específico “**OE 4 – Elencar quais são as situações conflituais envolvendo os alunos com NEEs que exigem da EECN a utilização das práticas restaurativas e mediação**”, verificou-se que os conflitos mais frequentes na escola são *bullying*, *cyberbullying*, agressões físicas e verbais, furto (de materiais escolares, lanches, objetos não didáticos, brinquedos), destruição de uniforme, de objetos e de materiais escolares, fugas de sala de aula.

Em título de informação, o Núcleo também atende alunos sem deficiência, mas que apresentam outros tipos de NEE que vão além dos conflitos apresentados acima, tais como problemas com drogas e bebidas, depressão, automutilação, prostituição, abusos, tentativas de suicídio, dentre tantas outras ocorrências comuns em alunos com situações de risco.

Foi possível perceber durante o estudo, que as causas dos conflitos escolares, tanto de alunos com e sem NEE, são diversas e vão além do ambiente escolar, trazidos, na maioria das vezes, do seio familiar, decorrentes da vulnerabilidade social e econômica em que se encontram as famílias dos alunos matriculados na escola.

Durante os encontros na escola pode-se observar casos de alunos, especialmente alunos com NEEs, criados por tios e avós, dentre outros parentes, inclusive, havendo casos em que os pais foram destituídos da guarda dos filhos por ações judiciais ou os abandonaram.

A realidade é que a maioria das famílias com as quais se teve contato, está longe dos ditos padrões tradicionais familiares, incluídos em padrões financeiros baixos a medianos, com pais e responsáveis que nem sempre possuem trabalhos formais, muitos desempregados vivendo de programas assistenciais do Governo, sem formação ou com

baixa formação escolar, por vezes envolvidos em conflitos judiciais e até mesmo reclusos no sistema penitenciário.

A identificação do conflito na escola ocorre tanto por alunos, sejam eles vítimas ou não, quanto por funcionários, dentro e fora das salas de aula, os quais relatam o ocorrido aos facilitadores do núcleo, identificando os envolvidos.

Nesse aspecto cumpre esclarecer que a EECN está situada em zona periférica da cidade de Macapá e oferta educação do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, atendendo comunidade carente, de modo que os alunos ingressam na escola com cerca de 6 a 7 anos de idade, terminando os estudos com cerca de 14 ou 15 anos, em situações comuns. Após, é necessário matricular-se em outra instituição que disponha de turmas de ensino médio, que também são ofertadas em redes de escolas públicas.

Normalmente os alunos passam boa parte de sua infância e pré-adolescência na escola, razão pela qual desenvolvem vínculos uns com os outros e com os funcionários, tendo em vista a baixa rotatividade destes na escola alvo da pesquisa, o que torna mais fácil de identificar pessoas envolvidas em conflitos.

Ao tomar conhecimento dos conflitos e identificar os envolvidos que, normalmente, são alunos, o Núcleo de Práticas Restaurativas convoca as pessoas relacionadas para serem ouvidas separadamente, em um primeiro momento.

A depender da gravidade do fato, pode ser feita uma intervenção mais ou menos complexa. Sendo que a menos complexa compreende procedimentos de roda de conversa e mediação, a mais complexa exige a realização de Círculos Restaurativos.

Em casos menos graves que não envolvem agressões, realiza-se uma reunião de mediação, a fim de gerir o conflito, e uma reunião posterior, na qual busca-se verificar se o conflito voltou a ocorrer ou se as partes conseguiram superá-lo e conviver de forma respeitosa.

Durante a observação, foi possível detectar que alguns alunos com NEE, especialmente aqueles incluídos no Espectro Autista, foram vítimas de agressões verbais e físicas na escola, por parte de outros alunos, tal fato é considerado grave pela escola, de forma que a atuação do Núcleo consistiu em uma intervenção mais complexa.

Nesses casos em que houve violência, o Núcleo de Práticas Restaurativas identificou o conflito e as partes envolvidas, as quais foram ouvidas individualmente, num primeiro momento, depois os responsáveis de vítimas e agressores foram convocados a participar de um Círculo Restaurativo. Infelizmente nem todos os responsáveis compareceram quando convocados, por diversos motivos, desde trabalho à negligência.

No Círculo Restaurativo foram trabalhados valores como respeito, empatia, autocontrole, igualdade e convivência pacífica. Os facilitadores também pediram para que cada pessoa expressasse como se sentia diante do conflito, embora nem todos tenham falado, aqueles que falaram encorajaram outros a se expressarem e puderam gerar empatia nos ouvintes.

Ao final do Círculo, os responsáveis assumiram o compromisso de continuar a trabalhar esses valores em casa e os alunos agressores comprometeram-se em não mais agredir o próximo, em não agir violentamente e ao surgimento de qualquer dificuldade, recorrer ao núcleo que poderia, inclusive, encaminhar tanto vítima como agressores a acompanhamento psicológico, caso necessário.

Em casos gravíssimos, onde há violência e as partes recusam-se a comparecer no Núcleo, os pais e responsáveis são chamados para assinar um termo de responsabilidade de que irão tomar as providências necessárias para evitar a reincidência do ato de violência.

Observou-se que após a intervenção do Núcleo em casos de violência na escola, através dos Círculos Restaurativos, as agressões físicas tornaram-se espaçadas, com menor frequência, embora ainda seja possível perceber barreiras atitudinais de preconceito em relação aos alunos com NEE por parte de outros alunos.

Outrossim, discussões, desentendimentos e *bullying*, desde que não envolvam violência, geralmente eram geridos pelos próprios alunos ou professores sem a intervenção do Núcleo da EECN, tendo em vista que muitos professores e alunos possuem formação em práticas restaurativas ofertados pela Escola em parceria com MPAP e TJAP.

Por fim, quanto ao Objetivo Específico “**OE 5 – Elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com NEEs**”, foi possível identificar que as práticas restaurativas contribuem direta e indiretamente para a

inclusão escolar, apesar de possuir limitações, pois é realizada, majoritariamente, pelo Núcleo escolar, cuja atuação é pautada na igualdade entre alunos, no ensino do respeito ao próximo, às suas especificidades e na prevenção e redução da violência, na colaboração mútua, na valorização do indivíduo, apenas nos casos que chegam ao conhecimento no Núcleo.

O trabalho dos facilitadores é atuar nos conflitos ocorridos, geralmente, dentro das escolas quando requeridos por alunos e demais funcionários, contudo os professores de Educação Especial foram uníssomos ao apontar os conflitos dentro de sala de aula entre professores e alunos com NEE, que ocorrem de maneira velada, pois há relatos de professores que não sabem como lidar com as necessidades, especialmente de aprendizado, desses alunos, o que ocorre possivelmente por resistência pessoal ou por não terem formação adequada para tanto.

Portanto, foi possível detectar que o Núcleo de Práticas Restaurativas da EECN atua de forma satisfatória, apesar das várias limitações, dentre elas:

- a) de recursos humanos: há apenas dois pedagogos que atuam, um de manhã e um de tarde, e uma psicóloga voluntária que comparece à escola duas vezes por semana;
- b) orçamentária: é comum que os próprios facilitadores do Núcleo utilizem recursos próprios ou busquem doações para mantê-lo funcionando minimamente;
- c) de capacitação constante: é necessário cursos de capacitação constante para manter a qualidade do atendimento no Núcleo;
- d) assistência psicológica: devido a grande demanda e a gravidade de certos casos que são levados ao Núcleo, a assistência psicológica aos facilitadores é necessária a fim de evitar prejuízos à sua saúde psíquica.

A atuação do Núcleo, ao gerir os conflitos através da utilização de práticas restaurativas e mediação, é satisfatória apesar de todas as limitações que encontra na EECN, assim contribui direta e indiretamente com a inclusão de alunos com NEE, ao gerir conflitos uma cultura de pacificação social, a fim de que seja possível a construção de um ambiente saudável e seguro para que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento intelectual e escolar.

## Capítulo VI - Conclusões

Ao refletir sobre a pesquisa e seus resultados a fim de se obter uma conclusão, fica claro o quanto a prática, por mais que tente aproximar-se à teoria, ainda está muito distante de ser alcançada, pois o que se vê é a compreensão e tentativa de poucos agentes educacionais em promover, de fato, a inclusão escolar das pessoas com NEE.

A pesquisa indicou que a Escola Estadual Coelho Neto possui uma grande carência de profissionais formados em Educação Especial/Inclusiva, o que acaba por sobrecarregar os profissionais que atuam diretamente nas salas de Educação Especial.

Parte dos professores de educação regular compreende que é papel apenas dos professores de Educação Especial tratar com olhar diferenciado às necessidades dos educandos e de suprir-lhes aquilo que a educação regular não consegue, seja por sobrecarga de trabalho, por falta de interesse em atender da melhor maneira este público ou até mesmo por ausência de condições de fazê-lo.

Neste sentido, verificou-se que o Núcleo de Práticas Restaurativas, inaugurado na escola, exerce grande papel auxiliador no processo de inclusão, uma vez que busca gerir os conflitos surgidos dentro da escola e até mesmo fora dela, apesar de possuir limitações, visto que carece de pessoal para trabalhar como facilitador.

Os entrevistados afirmaram que a demanda do Núcleo é grande porque pais e responsáveis de alunos recorrem às atividades do Núcleo quando percebem dificuldades de relacionamentos de seus filhos com outros colegas, ou ainda quando seus filhos estão sendo vítimas de algum tipo de violência escolar.

Foi possível perceber ainda que o Núcleo possui grande credibilidade com a comunidade escolar em geral, por realizar o acompanhamento de alunos envolvidos em conflitos escolares e até mesmo familiares.

Através da pesquisa ficou claro que a demanda do Núcleo é enorme quando comparada ao efetivo de profissionais atuantes, o que os impede de desenvolverem funções como as descritas por Cunha e Monteiro (2018) de:

- a) avaliar, com as diferentes equipes, as dificuldades e os sucessos da escola;
- b) garantir a participação ativa de todas as partes;
- c) decidir com as diversas equipes da escola quais os passos seguintes a implementar;
- d) redesenhar os sistemas de comunicação;
- e) mudar a cultura da escola de competitiva para cooperativa.

Desse modo, a atuação do Núcleo é bastante limitada ao contexto aluno-aluno, pois raramente os conflitos entre professor-aluno são expostos e levados ao Núcleo, principalmente quando não há violência explícita, mas sim de resistência que concretiza barreiras atitudinais que prejudicam a inclusão.

Ademais, há relatos de que a intervenção do Núcleo em conflitos externos à escola é comum, tendo em vista que a escola está inserida em um local de periferia da capital do Estado, cujos alunos são provenientes de famílias carentes e de pouca formação escolar que, não raro, recorrem ao Núcleo para obterem orientações de como portar-se diante de certas dificuldades e acabam por receber apoio e orientação, juntamente a mediação dos conflitos.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, o Núcleo é bem querido pela comunidade escolar, pois todos demonstraram-se satisfeitos com o trabalho executado pelo núcleo, tanto em relação à gestão dos conflitos escolares, quanto em relação à inclusão.

Durante o estudo percebeu-se também que todos os entrevistados afirmaram que as práticas desenvolvidas pelo Núcleo, como forma de gestão de conflitos, influencia positivamente nas relações dos alunos com professores, alunos com alunos e alunos em seus núcleos familiares, havendo percepção na melhoria de comportamento dentro e fora da sala de aula, o que propicia um ambiente saudável para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Dadas as limitações anteriormente citadas, o Núcleo não tem suporte para atender a demanda dos problemas manifestados no seio escolar, restando lacunas prioritárias para o processo de inclusão, principalmente no que tange ao atendimento e acompanhamento de professores resistentes à inclusão, bem como não consegue prevenir a existência de

conflitos mais graves, nem mesmo dar continuidade ao acompanhamento necessário em várias situações a fim de tratar de as causas e as consequências dos conflitos.

Informou-se anteriormente que o estudo foi interrompido em razão da Pandemia de Coronavírus (Covid-19), que suspendeu as atividades presenciais com a imposição do isolamento social para desacelerar a propagação do vírus, o que impôs limitações na observação, pois houve cerceamento do convívio entre a comunidade escolar, não sendo possível a observação da atuação do Núcleo de forma efetiva a partir da observação formal, contudo, isto fora possível na observação informal, ocorrida num primeiro momento, e também através dos relatos dos profissionais, pais/responsáveis, alunos e facilitadores do Núcleo, durante as entrevistas.

A pesquisa também encontrou limitações em relação à voluntariedade dos profissionais da escola em participar das entrevistas, visto que muitos se recusaram, embora tenha sido atingida a quantidade de indivíduos da amostra para a coleta de dados, o número poderia ter sido maior, se não fossem as recusas, o que demonstra novamente a existência de barreiras atitudinais em relação ao tratamento da inclusão de pessoas com NEE no ambiente escolar regular.

Entretanto, os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados a todos os profissionais da EECN, nem à todas as escolas públicas do Amapá, ou do Brasil, considerando-se o tamanho da amostra e o fato de que apenas uma instituição fora estudada, pois era a pesquisa humanamente e didaticamente possível à pesquisadora, ressaltando-se que a escola estudada é pioneira na capital do Estado do Amapá na implantação de um Núcleo de gestão de conflitos através da utilização de práticas restaurativas e mediação.

Deste modo, a fim de melhor compreender a gestão de conflitos e como se dá o processo de inclusão de alunos com NEE, é importante que numa próxima pesquisa seja realizada uma investigação mais aprofundada, até mesmo em outras escolas que receberam a implantação do Núcleo de Práticas Restaurativas, ou o acompanhamento de casos que não puderam ser geridos pela escola e não raro são levados à justiça, pois dadas as circunstâncias, fogem do âmbito de atuação escolar. Além disso, também se considera importante a utilização de outros instrumentos de investigação, como questionários, por exemplo.

Por fim, destaca-se que a maior contribuição deste estudo foi evidenciar que, embora encontre-se várias limitações, é possível gerir conflitos manifestados na escola através de uma gestão cooperativa entre todos os membros escolares, utilizando-se de práticas restaurativas e mediação, além de formar alunos para disseminar uma cultura de paz, o que contribui significativamente para o processo de inclusão de pessoas com NEE, pois são cultivados valores de respeito, igualdade, valorização do indivíduo, empatia, cooperação mútua, dentre tantos.

## Referências

### 1. Fontes Bibliográficas

Almeida, D. A. & Pantoja, F. M. (2016). Natureza da Mediação de Conflitos. *In: Almeida, T., Pelajo, S., Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes.* Salvador: Editora JusPodvm, pp. 87-100.

Almeida, D. A. & Pantoja, F. M. (2016). Áreas de Atuação da Mediação de Conflitos. *In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes.* Salvador: Editora JusPodvm, pp. 113-134.

Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação.* v. 24, nº 2, jul./dez. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>>. [Consultado em 10/01/2020].

Arruda, I. V. de. & Castanho, M. I. S. (2015). Inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares: sentidos produzidos por professoras de escolas regulares e especiais. *Construção psicopedagógica,* v. 23, nº 24, pp. 20-40.

Bacellar, R. P., Gomes, J. C. da S. e Muniz, L. A. C. (2016). Implementação da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário: uma experiência do Estado do Paraná. *In: Cruz, F. B. da. (Coord.). Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da resolução CNJ 225.* Brasília: CNJ, pp. 321-338.

Bacellar, R. P. & Santos, M. L. dos. (2016). Mudança de cultura para o desempenho de atividades em justiça restaurativa. *In: Cruz, F. B. da. (Coord.). Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da resolução CNJ 225.* Brasília: CNJ, pp. 69-84.

Balaguer, G. (2014). As Práticas Restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Revista Subjetividades,* vol. 14, nº 2, ago. [Em linha]. Disponível em <[pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692014000200009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009)>. [Consultado em 20/02/2020].

Becker, K. L. e Kassouf, A. L. (2016). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Nova economia*, vol. 26, nº 2, pp. 653-677. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0103-6351/2591>>. [Consultado em 08/01/2020].

Bianchi, A. A., Garcez, J. M. R. e Maia, A. (2016). Origens e Norteadores da Mediação de Conflitos. In: Almeida, T., Pelajo, S., e Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 43-54.

Boyes-Watson, C. e Pranis, K. (2011). *No coração da esperança – guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul.

Boyes-Watson, C. Pranis, K. (2015). *Círculos em Movimento – Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa*. Massachusetts, Center for Restorative Justice.

Bozza, T. C. L. e Vinha, T. P. (2017) Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*, v. 12, nº 3, jul-set. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.10369>>. [Consultado em 10/01/2020].

Brigida, E., Araújo, I. G. de. e Jacob, W. J. (2016). Diferentes Modelos: Mediação Narrativa. In: Almeida, T., Pelajo, S., Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 215-226.

Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo – CDHEP (2014). Relatório Final do Projeto Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei – Justiça Restaurativa Juvenil: Conhecer, Responsabilizar-se, Restaurar. [Em linha]. Disponível em <[http://cdhep.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Justi%C3%A7a-Restaurativa-Juvenil\\_2014.pdf](http://cdhep.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Justi%C3%A7a-Restaurativa-Juvenil_2014.pdf)>. [Consultado em 15/03/2020].

Chinen, J. K. (2015). Justiça Restaurativa: um modelo democrático de reforma institucional? *Revista Formas Consensuais de Solução de Conflitos*, v. 1, nº 2, jul./dez., pp. 130-158.

Chrispino, Á. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação*, v. 15, nº 54, jan./mar., pp. 11-28.

Chrispino, Á., Bernardes, C., Aldenucci, L. & Meurer, O. (2016.) Mediação Escolar: uma via para a convivência pacífica. *In: Almeida, T., Pelajo, S., Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 543-576.

Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Costa, E. P., Seijo, J. C. T. & Martins, A. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de Escola. Machado, J. (Coord.). *Educação, Território e Desenvolvimento Humano*. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II. Porto: Universidade Católica do Porto. [Em linha]. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/306078679>>. [Consultado em 20/03/2020].

Cunha, P. & Leitão, S. (2016). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. 3ª edição. Porto, Universidade Fernando Pessoa.

Cunha, P. & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa, Pactor.

De Vitto, R. C. P. (2005). Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. *In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (Org.). Justiça Restaurativa – Coletânea de Artigos*. Brasília, Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, pp. 41-52.

Dewey, J. (1930). *Human Nature and Conduct*. Nueva York, The Modern Library.

Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven and London, Yale University Press.

Fernandes, G. P. e Moura, K. M. de. (2018). Autismo na Família: diagnóstico, a vida escolar e o ingresso no mercado de trabalho. *In: Evêncio, K. M de M. (Org.). Educação Inclusiva: diversos olhares entre teorias e práticas*. 1ª edição. Curitiba: Appris, pp. 15-24.

Ferro, A. L. (2019). Uma perspectiva contemporânea de acesso à justiça. *In: Freitas, G. P. de., Yaghsisian, A. M. e Cardoso, S. M. (Org.). Métodos consensuais para solução de conflitos: abordagens multidisciplinares em torno da paz*. Santos, Editora Universitária Leopoldianum, pp. 41-54.

Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (2005). *Como chegar ao sim – a negociação de acordos sem concessões*. Ribeiro, V. e Borges, A. L. (Trad.). 2ª edição. Rio de Janeiro: Imago.

Flores, A. P. P. & Brancher, L. (2016). Por uma justiça restaurativa para o século 21. *In: Cruz, F. B. da. (Coord.). Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da resolução CNJ 225*. Brasília: CNJ, pp. 91-127.

Froestad, J. & Shearing, C. (2005). Prática da Justiça – O Modelo Zwelethemba de Resolução de Conflitos. *In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (Org.). Justiça Restaurativa – Coletânea de Artigos*. Brasília, Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, pp. 79-124.

Guedes, D. M. (2019). O acesso à justiça através dos novos métodos de resolução de conflitos. O empoderamento do indivíduo. *In: Freitas, G. P. de., Yaghsisian, A. M. e Cardoso, S. M. (Org.). Métodos consensuais para solução de conflitos: abordagens multidisciplinares em torno da paz*. Santos, Editora Universitária Leopoldianum, pp. 55-64.

Isoldi, A. L. (2016). A Mediação como Mecanismo de Pacificação Urbana. *In: Almeida, T., Pelajo, S., e Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 531-542.

Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Jonathan, E. & Americano, N. dos S. (2016). Diferentes Modelos: Mediação Transformativa. *In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes.* Salvador: Editora JusPodvm, pp. 203-214.

Jonathan, E. & Pelajo, S. (2016). Diferentes Modelos: Mediação Linear (Harvard). *In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes.* Salvador: Editora JusPodvm, pp. 189-202.

Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, v. 27, nº 41, pp. 61-79.

Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2016). *Fundamentos de Metodologia científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas.

Leite, L.P. e Martins, S. E. S. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária. [Em linha]. Disponível em <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos\\_leite\\_martins2012.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf)>. [Consultado em 18/01/2020].

Marcolino, E. C. *et alii.* (2018). Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. *Texto e Contexto – Enfermagem*, vol. 27 nº 1, Florianópolis, Epub Mar 01, 2018. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>>. [Consultado em 18/02/2020].

Marshall, C., Boyack, J. & Bowen, H. (2005). Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática? Uma Abordagem Baseada em Valores. *In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (Org.). Justiça Restaurativa – Coletânea de Artigos.* Brasília, Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, pp. 269-280.

Martins, A. M. Machado, C. e Furlanetto, E. C. (2016). Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46 nº 161, jul./set., pp. 566-592. [Em linha]. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143798>>. [Consultado em 21/03/2020].

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. e Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Porto, Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10773/6950>>. [Consultado em 21/11/2019].

Morgado, M. (2006). O Poder Judicial na sociedade livre. *Katálisis*, v. 9 nº 1, jan./jun. De 2006, Florianópolis, pp. 75-84.

Moro, A., Vinha, T. P. & Morais, A. de. (2019). Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, nº 172, abr./jun. De 2019, pp. 312-335. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/198053146151>>. [Consultado em 12/03/2020].

Morrison, B. (2005). Justiça Restaurativa nas Escolas. In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (Org.). *Justiça Restaurativa – Coletânea de Artigos*. Brasília, Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, pp. 297-322.

Nebot, J. R. (2000). Violencia y conflicto en los âmbitos educativos. *Ensayos y Experiencias*, ano 7, n. 35, p. 77-85, sept./oct. de 2000, Buenos Aires.

Nogueira, A., Maia, M. N. & Farias, M. R. (2015). Acessibilidade no Ambiente Escolar como forma de Inclusão Social. *Revista Expressão Católica*, v. 4, nº 2, jul./dez. de 2015.

Nucci, G. de S. (2019). *Manual De Direito Penal*. 15ª edição. Rio de Janeiro, Editora Forense.

Nunes, A. C. O. (2018). *Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas: Guia Prático para Educadores*. São Paulo, Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

Oliveira, K. C. de., Silva, R. R. & Lima, R. C. D. (2014). Educação inclusiva: as concepções de um grupo de educadores. In: Rodrigues, I. E. (Org.). *Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI*. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 33-52.

Oliveira, W. A. de, Silva, J. L. da, Braga, I. F., Romualdo, C., Caravita, S. C. S. & Silva, M. A. I. (2018). Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], vol. 23, nº 3, pp.751-761. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>>. [Consultado em 22/02/2020].

Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pantoja, F. M. & Almeida, R. A. (2016). Os Métodos “Alternativos” de Solução de Conflitos (ADRs). In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 55-70.

Passos, C. (2016). Círculos de Paz e a Participação da Comunidade no Processo de Resolução de Conflitos. In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 701-713.

Penido, E. de A. (2014). *Justicia para Crescer: por una Comunidad Restaurativa en América Latina*. Lima, Peru, Editora Terre des Hommes.

Penido, E. de A. (2016). Justiça Restaurativa. In: Almeida, T., Pelajo, S. e Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 671-688.

Perpetuo, R. S., Miranda, V. D. M., Nabhan, Francine. A. F. & Araújo, J. N. P. de (2018). Os métodos adequados de solução de conflitos: mediação e conciliação. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*, v. 24, nº 2.

Pinto, R. S. G. (2005). Justiça Restaurativa é Possível no Brasil?. In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto (Org.). *Justiça Restaurativa – Coletânea de Artigos*. Brasília, Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, pp. 19-40.

Pranis, K. (2010). *Processos Circulares*. São Paulo, Palas Athena.

Pranis, K. (2011). *Círculos de Justiça Restaurativa de Construção de Paz: guia do facilitador*. Bastiani, F. de (Trad.). Porto Alegre, Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.

Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Rocha, M. R. e Lima, M. C. B. (2018). Formação de Professores para Escolas Inclusivas: O Lugar da Inclusão no Currículo dos Cursos de Formação de Professores da UESPI. In: Evêncio, K. M. de M. (Org.). *Educação Inclusiva: Diversos Olhares Entre Teorias e Práticas*. Curitiba, Editora Appris, pp. 53-82.

Rodrigues, A. P. N. e Lima, C. A. de. (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista de Educação Interterritórios*, v. 3, nº 5. [Em linha]. Disponível em <<https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>>. [Consultado em 12/12/2019].

Rodrigues, I. E. (2016). Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. In: Rodrigues, I. E. (Org.). *Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI*. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 73-90.

Sales, L. M. de M. e Alencar, E. C. O. de. (2004). Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar*, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004. [Em linha]. Disponível em <[10.5020/2317-2150.2004.v09n1p89](https://doi.org/10.5020/2317-2150.2004.v09n1p89)>. [Consultado em 25/03/2020].

Salmaso, M. N. (2016). Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: Cruz, F. B. da. (Coord.). *Justiça Restaurativa: Horizontes a partir da resolução CNJ 225*. Brasília: CNJ, pp. 18-64.

Sampaio, C. T. e Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador, EDUFBA.

Santos, D. A. do N., Silva, A. M. S., Lima, A. V. I., Barros, D. D., Santos, J. de S. & Schlünzen, E. T. M. (2016). Observatório da educação: análise bibliográfica sobre salas de recursos multifuncionais e o uso da tecnologia assistiva nas escolas comuns. In:

Rodrigues, I. E. (Org.). *Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI*. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 53-72.

Seijo, J. C. T. (Coord.). (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: manual de formação para mediadores*. Porto: Asa.

Silva, C. P. H. Spengler, F. M. & Durante, I. S. (2015). A conciliação como alternativa à jurisdição estatal na busca por uma justiça efetiva e célere. *In: Spengler, F. M. e Spengler, T. (Org.). Do conflito à solução adequada: mediação, conciliação, negociação, jurisdição e arbitragem*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, pp. 9-26.

Silva, R. B. da & Villalba, O. A. (2018). Indisciplina na Escola: Uma Análise dos fatores de Influência no interior do Ceará, Brasil. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 12, nº 41, p. 583-612.

Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de Disputas, Comunicación y Técnicas*. Buenos Aires, Paidós.

Tartuce, F. (2016). *Mediação nos Conflitos Civis*. 3a edição. Rio de Janeiro, Método.

Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul – TJRS (2014). *Paz restaurativa – a paz que nasce de uma nova justiça: 2012-2013 um ano de implantação da justiça restaurativa como política de pacificação social em Caxias do Sul*. Brancher, L (Coord.). Porto Alegre, Departamento de Artes Gráficas do TJRS.

Unesco (1990). *Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Unesco.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Unesco.

Unesco (2010). *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. São Paulo, Associação Palas Athena.

Valle, A. de S. V. do (2014). A reinvenção do cotidiano escolar: percepções de docentes de turmas regulares sobre a inclusão. *In: Rodrigues, I. E. (Org.). Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI*. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 15-32.

Viégas, R. N. (2019). A construção legal-institucional da resolução negociada de conflito no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, vol. 34, nº 99/2019. [Em linha]. Disponível em <<https://orcid.org/0000-0003-0789-0424>>. [Consultado em 23/03/2020].

Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

Vinha, T. P., Morais, A. de, Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivald, F. M. de C., Ramos, A. de M., Oliveira, M. T. A. & Bozza, T. C. L. (2016). *O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 27, n. 64, jan./abr. de 2016, pp. 96-127.

Vinha, T. P., Nunes, C. A. A. & Moro, A. (2019). Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 11, nº 2/2019. [Em linha]. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme>>. [Consultado em 18/03/2020].

Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wrasse, H. P. & Dornelles, G. (2015). O fórum múltiplas portas e os possíveis caminhos para solucionar os conflitos. In: Spengler, F. M. e Spengler, T. (Org.). *Do conflito à solução adequada: mediação, conciliação, negociação, jurisdição & arbitragem*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, pp. 27-45.

Yazbek, V. C. (2016). A Participação da Comunidade no Processo de Resolução de Conflitos pela Justiça Restaurativa. In: Almeida, T., Pelajo, S. & Jonathan, E. (Coord.). *Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes*. Salvador: Editora JusPodvm, pp. 689-700.

Zehr, H. (2008). *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. Van Acker, T. (Trad.). São Paulo, Palas Athena.

Zequinão, M. A. Medeiros, P. de, Pereira, B. & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 42, nº 1, pp. 181-198, jan./mar. de 2016. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>>. [Consultado em 27/03/2020].

## 2. Fontes Legislativas

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. [Consultado em 02/08/2019].

Brasil (1990). *Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. [Consultado em 02/08/2019].

Brasil (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. [Em linha]. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. [Consultado em 02/08/2019].

Brasil (1995). *Lei nº 9.099/1995 – Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais*. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm)>. [Consultado em 11/12/2019].

Brasil (1996). *Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. [Consultado em 19/07/2019].

Brasil (2001). *Decreto n° 3.956/2001* – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. [Consultado em 20/07/2019].

Brasil (2001). *Parecer n° 17/2001* – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. [Consultado em 19/07/2019].

Brasil (2001). *Resolução n° 02/2001* – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. [Consultado em 19/07/2019].

Brasil (2008). *Decreto Legislativo n° 186/2008* – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm)>. [Consultado em 20/07/2019].

Brasil (2009). *Decreto Executivo n° 6949/2009* – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. [Consultado em 20/07/2019].

Brasil (2011). *Decreto n° 7.611/2011* – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>.

[Consultado em 08/08/2019].

Brasil (2015). *Lei nº 13.105/2015* – Novo Código de Processo Civil. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm)>. [Consultado em 07/03/2020].

Brasil (2015). *Lei nº 13.140/2015* – Lei de Mediação. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm)>. [Consultado em 07/03/2020].

Brasil (2015). *Lei nº 13.146/2015* – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, Imprensa Oficial. [Em linha]. Disponível em <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. [Consultado em 07/03/2020].

Conselho Nacional de Justiça (2010). *Resolução nº 125/2010* – Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=156>>. [Consultado em 20/03/2020].

Conselho Nacional de Justiça (2016). *Resolução nº 225/2016* – Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2289>>. [Consultado em 20/03/2020].

## **ANEXOS**

**Anexo A:** Pedido de Autorização para Realização da Pesquisa assinado pelo Diretor da Instituição.

**Anexo B:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Professores que participaram da pesquisa.

**Anexo C:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Facilitadores que participaram da pesquisa.

**Anexo D:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pedagogos que participaram da pesquisa.

**Anexo E:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Funcionários que participaram da pesquisa.

**Anexo F:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pais/Responsáveis que participaram da pesquisa.

**Anexo G:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pais/Responsáveis que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa.

**Anexo H:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Professores.

**Anexo I:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Facilitadores.

**Anexo J:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Pedagogos.


**Anexo K:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Funcionários.

**Anexo L:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Pais/Responsáveis.

**Anexo M:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Alunos.

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

**Anexo A:** Pedido de Autorização para Realização da Pesquisa assinado pelo Diretor da  
Instituição



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
RAMO COGNITIVO E MOTOR

Macapá-AP, 16 de outubro de 2019.

Prezado Diretor da Escola Estadual Coelho Neto,  
Senhor Jozimar Oliveira Pinheiro,

Desenvolverei o projeto de pesquisa intitulado “Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Fernando Santos Silva da Cunha, cujo objetivo geral será analisar se a Escola Estadual Coelho Neto utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educativas Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Para desenvolver esse projeto, utilizarei como metodologia da pesquisa qualitativa os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação direta extensiva; análise documental (quando permitida pela escola); e realização de entrevista estruturada. Assim que analisarmos os dados, todo material utilizado na coleta de informações será destruído.

A pesquisa tem como local de coleta de dados a Escola Estadual Coelho Neto, localizada na Avenida Clodóvio Coelho, nº 124, bairro Buritizal, na cidade de Macapá-AP, por um período de 2 (dois) meses e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados que serão publicados em revistas de interesse acadêmico, garantindo-se o sigilo acerca da referida escola, que não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não haverá nenhum ganho financeiro de minha parte.


O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil. A sua autorização será muito útil para a pesquisa e me será de grande valia.

Atenciosamente,

Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo: Domínio Cognitivo e Motor, pela Universidade Fernando Pessoa.

Assinatura: Rosemeire da Silva Alencar

**Anexo A:** Pedido de Autorização para Realização da Pesquisa assinado pelo Diretor da Instituição.

  
**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –**  
**ÁREA COGNITIVA E MOTOR**

**CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Eu, abaixo assinado, Diretor da Escola Estadual Coelho Neto, concordo na participação de pais e professores de sala de aula (com filhos e alunos com necessidades especiais), pedagogo e gestão escolar (desde que o participante concorde) no PROJETO DE PESQUISA “Gestão Construtiva de Conflitos através das Práticas Restaurativas no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”, tendo sido devidamente informado e esclarecido sobre os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da entrevista, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa.

Nome completo:	<i>Leandro Dória Figueira</i>		
Assinatura:	<i>[Assinatura]</i>		
RG:	<i>007065-AP</i>	Cidade/Estado:	<i>MACAPÁ-AP</i>
Data:	<i>16/10/2019</i>		

**Anexo B:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Professores que participaram da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada **“Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”**, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Desde logo informa-se que a sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a Escola Estadual Coelho Neto ou com a Universidade Fernando Pessoa. Em razão da voluntariedade de sua participação, não haverá remuneração para tal e não haverá gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa tem como justificativa a mudança nos paradigmas educacionais no Brasil, que determina o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, para que alunos com Necessidades Educacionais Especiais frequentem e sejam incluídos na rede regular de ensino e obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto conta com um Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa pauta-se em analisar se a referida Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais

envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar participar da pesquisa, você será submetido(a) aos métodos de observação e entrevista estruturada, que poderão acarretar em riscos como: desconforto ao ser observado(a) ou perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamento e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade em sala de aula com os alunos; e a divulgação de dados confidenciais.

A fim de minimizar os riscos citados, a pesquisadora garante que será a mais discreta possível na observação e que minimizará os desconfortos na entrevista, cuja realização ocorrerá em local reservado para que haja liberdade para responder às questões propostas; garante ainda que somente ela terá acesso aos resultados obtidos, pois são confidenciais e serão utilizados apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios de sua participação são a contribuição enquanto indivíduo atuante no processo de inclusão escolar com o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico como profissional, sobre a utilização das ferramentas de

pacificação social e propagação da paz por parte da gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, da apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, através dos contatos por telefone: (96) 99122-3863 e e-mail: rosemeirealncr@icloud.com.

Pesquisadora Responsável Rosemeire da Silva Alencar.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo C:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Facilitadores que participaram da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Facilitador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada **“Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”**, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Desde logo informa-se que a sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a Escola Estadual Coelho Neto ou com a Universidade Fernando Pessoa. Em razão da voluntariedade de sua participação, não haverá remuneração para tal e não haverá gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa tem como justificativa a mudança nos paradigmas educacionais no Brasil, que determina o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, para que alunos com Necessidades Educacionais Especiais frequentem e sejam incluídos na rede regular de ensino e obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto conta com um Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa pauta-se em analisar se a referida Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais

envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar participar da pesquisa, você será submetido(a) aos métodos de observação e entrevista estruturada, que poderão acarretar em riscos como: desconforto ao ser observado(a) ou perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamento e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade em sala de aula com os alunos; e a divulgação de dados confidenciais.

A fim de minimizar os riscos citados, a pesquisadora garante que será a mais discreta possível na observação e que minimizará os desconfortos na entrevista, cuja realização ocorrerá em local reservado para que haja liberdade para responder às questões propostas; garante ainda que somente ela terá acesso aos resultados obtidos, pois são confidenciais e serão utilizados apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios de sua participação são a contribuição enquanto indivíduo atuante no processo de inclusão escolar com o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico como profissional, sobre a utilização das ferramentas de

pacificação social e propagação da paz por parte da gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, bem como com sua possível apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação pelos contatos de telefone: (96) 99122-3863 e e-mail: rosemeirealncr@icloud.com.

Pesquisadora Responsável Rosemeire da Silva Alencar,

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Facilitador(a) participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo D:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pedagogos que participaram da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pedagogo(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada **“Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”**, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Desde logo informa-se que a sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a Escola Estadual Coelho Neto ou com a Universidade Fernando Pessoa. Em razão da voluntariedade de sua participação, não haverá remuneração para tal e não haverá gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa tem como justificativa a mudança nos paradigmas educacionais no Brasil, que determina o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, para que alunos com Necessidades Educacionais Especiais frequentem e sejam incluídos na rede regular de ensino e obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto conta com um Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa pauta-se em analisar se a referida Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais

envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar participar da pesquisa, você será submetido(a) aos métodos de observação e entrevista estruturada, que poderão acarretar em riscos como: desconforto ao ser observado(a) ou perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamento e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade em sala de aula com os alunos; e a divulgação de dados confidenciais.

A fim de minimizar os riscos citados, a pesquisadora garante que será a mais discreta possível na observação e que minimizará os desconfortos na entrevista, cuja realização ocorrerá em local reservado para que haja liberdade para responder às questões propostas; garante ainda que somente ela terá acesso aos resultados obtidos, pois são confidenciais e serão utilizados apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios de sua participação são a contribuição enquanto indivíduo atuante no processo de inclusão escolar com o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico como profissional, sobre a utilização das ferramentas de

pacificação social e propagação da paz por parte da gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, bem como com sua possível apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a Pesquisadora Responsável Rosemeire da Silva Alencar, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação através dos contatos de telefone: (96) 99122-3863 e e-mail: rosemeirealncr@icloud.com.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pedagogo(a) participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo E:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Funcionários que participaram da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro funcionário(a) da Escola Estadual Coelho Neto, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre “Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Informo a você que a sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Não aceitar participar ou desistir da participação não trará nenhum prejuízo para você, nem para a sua relação com a pesquisadora, com a Escola Estadual Coelho Neto ou com a Universidade Fernando Pessoa. Em razão de ser uma participação voluntária, não haverá nenhum pagamento a você e nem gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa justifica-se pela mudança no sistema educacional brasileiro que determina a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, para que obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto possui Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se a referida Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais

envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar participar da pesquisa, você será observado pelo pesquisador e participará de uma entrevista, que poderão acarretar em riscos como: desconforto ao ser observado(a) ou perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamento e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade em sala de aula com os alunos; e a divulgação de dados confidenciais.

Para reduzir os riscos citados, a pesquisadora garante que será a mais discreta possível na observação e que minimizará os desconfortos na entrevista, cuja realização ocorrerá em local reservado para que haja liberdade para responder às questões propostas; garante ainda que somente ela terá acesso aos resultados obtidos, pois são confidenciais e serão utilizados apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios de sua participação são a contribuição para o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico como profissional, sobre a utilização das ferramentas de pacificação social e propagação da paz por parte da gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, bem como com sua possível apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a Pesquisadora Responsável: Rosemeire da Silva Alencar, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação pelos contatos de telefone (96) 99122-3863 e E-mail: rosemeirealncr@icloud.com.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Funcionário(a) participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo F:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pais/Responsáveis que participaram da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pai, Mãe ou Responsável de aluno matriculado na Escola Estadual Coelho Neto, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **“Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”**, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Informo que a sua participação é muito importante para a pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir de participar. Saiba que não aceitar participar ou desistir da participação não trará nenhum prejuízo para você, nem para a sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Estadual Coelho Neto. Em razão de ser uma participação voluntária, não haverá nenhum pagamento a você e nem gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa tem como justificativa a mudança no sistema educacional brasileiro que determina a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, para que obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto possui um Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se a Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a

utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar participar da pesquisa, você participará de uma entrevista, que poderá acarretar em riscos como: desconforto ao ser perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamentos e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade; e a divulgação de dados confidenciais.

Para reduzir os riscos citados, a pesquisadora garante que minimizará os desconfortos na entrevista, cuja realização ocorrerá por meio eletrônico, via aplicativo *Whatsapp*, garantindo a sua liberdade para escolher o melhor local adequado para realização de uma vídeo chamada e assim responder às questões propostas. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações confidenciais que serão utilizadas apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios de sua participação são a contribuição para o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico-profissional quanto no âmbito social, sobre a utilização das ferramentas de paz social e sua propagação pela gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, bem como com sua possível apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a Pesquisadora Responsável: Rosemeire da Silva Alencar, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação pelos contatos: telefônico (96) 99122-3863 e e-mail [rosemeirealncr@icloud.com](mailto:rosemeirealncr@icloud.com).

Assinatura: \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a)Pai/Mãe/Responsável participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo G:** Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos Pais/Responsáveis que autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pai, Mãe ou Responsável de aluno matriculado na Escola Estadual Coelho Neto, seu filho(o) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **“Gestão Construtiva de Conflitos Através das Práticas Restaurativas e da Mediação no Contexto Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Escola Estadual Coelho Neto”**, de responsabilidade da pesquisadora Rosemeire da Silva Alencar, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Informo que a participação de seu filho(a) é muito importante para a pesquisa, mas não é obrigatória, pois a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Não aceitar participar ou desistir da participação não trará nenhum prejuízo para você, nem para seu filho, ou sua relação com a pesquisadora, ou ainda com a Escola Estadual Coelho Neto. Por ser uma participação voluntária, não haverá nenhum pagamento a você ou ao participante, nem gastos financeiros de sua parte.

A pesquisa tem como justificativa a mudança no sistema educacional brasileiro que determina a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, para que obtenham pleno desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Sabendo que a Escola Estadual Coelho Neto possui um Núcleo de Práticas Restaurativas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se a Escola utiliza de forma satisfatória as práticas restaurativas e a mediação para a gestão dos conflitos envolvendo alunos com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir-lhes a inclusão.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em: verificar quais funcionários da Escola possuem formação em educação especial e/ou inclusiva e quais profissionais possuem formação em práticas restaurativas; identificar as práticas restaurativas utilizadas para a gestão de conflitos da Escola; elencar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que exigem a

utilização das práticas restaurativas; destacar as situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que se utilizam da mediação; identificar o papel das práticas restaurativas e da mediação na gestão das situações conflituais envolvendo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; e elucidar a contribuição das práticas restaurativas e da mediação para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao aceitar a participação de seu filho na pesquisa, ele será observado e participará de uma entrevista, que poderá acarretar em riscos como: desconforto ao ser perguntado(a) sobre questões sensíveis e ao revelar pensamento e opiniões confidenciais; a tomada de tempo para a realização da pesquisa; a invasão da privacidade; e a divulgação de dados confidenciais.

Para reduzir os riscos citados, a pesquisadora garante que minimizará os desconfortos na observação e na entrevista, cuja realização ocorrerá em local reservado para que haja liberdade para responder às questões propostas; garante ainda que somente ela terá acesso aos resultados obtidos, pois são confidenciais e serão utilizados apenas pelo tempo necessário para a realização e publicação da pesquisa, sendo descartados ou devolvidos ao pesquisado, que assim solicitar, após a publicação dos resultados, de modo a resguardar a identidade de cada indivíduo participante, assegurando sua privacidade, proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da escola.

Não está previsto indenização pela participação de seu filho(a), mas se ele sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, ele tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Os benefícios da participação são a contribuição para o conhecimento científico, a ampliação do debate, tanto no meio acadêmico-profissional quanto no âmbito social, sobre a utilização das ferramentas de paz social e sua propagação pela gestão de conflitos na escola e a obtenção de maior alcance na área da educação inclusiva.

Através desse termo você concorda com a publicação dos resultados, bem como com sua possível apresentação em seminários, congressos e similares, assegurando que os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A pesquisadora declara que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido cumpre as exigências do item IV.3 da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar que seu filho participe deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a Pesquisadora Responsável: Rosemeire da Silva Alencar, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação de seu filho através do telefone: (96) 99122-3863 e do e-mail: rosemeirealncr@icloud.com.

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, concordo que meu filho participe do presente estudo e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite feito. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pai/Mãe/Responsável do participante

Telefone do participante: \_\_\_\_\_

**Anexo H:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Professores.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

1. Formação: \_\_\_\_\_
2. Possui Formação Continuada em Educação Especial/Inclusiva? NÃO ( ) SIM ( )
  - 2.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
3. Possui Formação em Práticas Restaurativas? NÃO ( ) SIM ( )
  - 3.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
4. Tempo de docência: \_\_\_\_\_ 4.1. Tempo de atuação com EE: \_\_\_\_\_
5. Com quantos alunos com NEEs você trabalha? Quais são as necessidades apresentadas \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ eles?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Como você compreende a inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. A Escola possui adequações curriculares para alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )
8. Você faz planejamento de aula diferenciado para alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( ).
  - 8.1. Se sim, como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Quais barreiras dificultam a efetivação do processo de inclusão de alunos com NEE?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Quais os fatores que mais têm contribuído com a inclusão dos alunos com NEE?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

11. Quais conflitos envolvendo alunos com NEE são observados na escola?

---

---

---

---

12. O Núcleo de Mediação Escolar contribui para a inclusão de alunos com NEE?

NÃO ( ) SIM ( ). Se SIM, como? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

13. Como você percebe a gestão dos conflitos na escola?

---

---

---

---

---

14. Quais medidas podem ser adotadas para melhorar o atendimento dos alunos da EE?

---

---

---

---

15. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência positiva nas relações entre professor-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

16. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência positiva nas relações entre aluno-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

17. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência positiva no aprendizado do aluno? NÃO ( ) SIM ( )

18. Você aprova a utilização das práticas restaurativas para a gestão dos conflitos envolvendo os alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )

19. Qual o seu grau de satisfação com a utilização das práticas restaurativas como forma de gerir os conflitos envolvendo alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

20. Qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição das práticas restaurativas para a inclusão de alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

**Anexo I:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Facilitadores.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA: FACILITADORES**

1. Formação: \_\_\_\_\_
2. Possui Formação Continuada em Educação Especial/Inclusiva? NÃO ( ) SIM ( )
- 2.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
3. Possui Formação em Práticas Restaurativas? NÃO ( ) SIM ( )
- 3.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
4. Há quanto tempo você atua como facilitador na Escola? \_\_\_\_\_
5. Com quantos alunos com NEEs você trabalha? Quais são as necessidades apresentadas \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ eles?

6. Quais conflitos envolvendo alunos com NEE são observados na escola?

7. Quais dos conflitos observados chegam ao Núcleo de Práticas Restaurativas?

8. Como os conflitos envolvendo alunos com NEE chegam ao Núcleo de Práticas Restaurativas e como são geridos?

9. Quais práticas restaurativas ou outras ferramentas são utilizadas para a resolução dos conflitos envolvendo alunos com NEE?

10. De que forma é decidida a metodologia a ser aplicada para cada tipo de conflito?

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

11. Quais as maiores dificuldades encontradas pelo facilitador para trabalhar a gestão de conflitos de alunos com NEE?

---

---

---

12. Os pais de alunos com NEE participam da gestão de conflitos envolvendo seus filhos? NÃO ( ) SIM ( ). Se SIM, de que forma?

---

---

---

13. Quais êxitos o Núcleo de Práticas Restaurativas da Escola tem obtido no trabalho envolvendo alunos com NEE?

---

---

---

14. As práticas restaurativas e a mediação envolvendo alunos com NEE têm contribuído para a inclusão? NÃO ( ) SIM ( ). Se SIM, como?

---

---

---

15. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência positiva nas relações entre professor-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

16. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência positiva nas relações entre aluno-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

17. Você aprova a utilização das práticas restaurativas para a gestão dos conflitos envolvendo os alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )

18. Qual o seu grau de satisfação com a utilização das práticas restaurativas como forma de gerir os conflitos envolvendo alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

19. Qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição das práticas restaurativas para a inclusão de alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

**Anexo J:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Pedagogos.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA: PEDAGOGOS

1. Formação: \_\_\_\_\_
2. Possui Formação Continuada em Educação Especial/Inclusiva? NÃO ( ) SIM ( )
- 2.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
3. Possui Formação em Práticas Restaurativas? NÃO ( ) SIM ( )
- 3.1. Se sim, qual a carga horária? \_\_\_\_\_
4. Há quanto tempo você atua nesta escola? \_\_\_\_\_
- 4.1. Há quanto tempo você atua com alunos NEE? \_\_\_\_\_
5. Quantos alunos com NEE estão matriculados na escola ? \_\_\_\_\_
6. A escola possui adaptação curricular para alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )
7. A escola possui adaptações arquitetônicas para alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )
8. A escola oferta a educação bilíngue em Libras ou Braille? NÃO ( ) SIM ( )
9. A escola disponibiliza professores tradutores? NÃO ( ) SIM ( )
10. Existem recursos de acessibilidade na escola? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, quais são?

---

---

---

11. Como você compreende a inclusão escolar?

---

---

---

12. Há medidas de apoio pedagógico que favorecem o desenvolvimento dos alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, quais são?

---

---

---

13. Quais barreiras dificultam a efetivação da inclusão de alunos com NEE?

---

---

---

14. Quais os fatores que mais têm contribuído com a inclusão dos alunos com NEE?

---

---

---

15. Quais procedimentos adotados pela escola para gerir os conflitos?

---

---

---

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

---

---

16. O Núcleo de Mediação Escolar contribui para a inclusão de alunos com NEE?  
NÃO (                    )    SIM (                    ).    Se    SIM,    como?

---

---

17. Quais medidas podem ser adotadas para melhorar o atendimento dos alunos da EE?

---

---

18. A utilização das práticas restaurativas com os alunos com NEE exerce influência  
positiva no aprendizado do aluno? NÃO (                    )    SIM (                    )

---

---

19. Você aprova a utilização das práticas restaurativas para a gestão dos conflitos  
envolvendo os alunos com NEE? NÃO (   )    SIM (   )

20. Qual o seu grau de satisfação com a utilização das práticas restaurativas como forma  
de gerir os conflitos envolvendo alunos com NEE?

Insatisfatório (   )    Regular (   )    Satisfatório (   )    Totalmente Satisfatório (   )

22. Qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição das práticas restaurativas para a  
inclusão de alunos com NEE?

Insatisfatório (   )    Regular (   )    Satisfatório (   )    Totalmente Satisfatório (   )

**Anexo K:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Funcionários.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA: DEMAIS FUNCIONÁRIOS**

1. Formação: \_\_\_\_\_ 1.1. Qual sua função? \_\_\_\_\_
2. Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_
4. Você já fez algum curso ou recebeu treinamento específico para trabalhar com alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Como você compreende a inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Quais conflitos envolvendo alunos com NEE são observados na escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Existe, na sua área de atuação, atendimento diferenciado para os alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Há medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com NEE na escola? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, quais são?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Como é o atendimento dos alunos com NEE pelo Núcleo de Práticas Restaurativas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. O Núcleo de Práticas Restaurativas contribui para a inclusão dos alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( ). Se sim, como?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Você aprova a utilização das práticas restaurativas para a gestão dos conflitos envolvendo os alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )
12. Qual o seu grau de satisfação com a utilização das práticas restaurativas como forma de gerir os conflitos envolvendo alunos com NEE?  
Insatisfatório ( ) Regular ( ) Satisfatório ( ) Totalmente Satisfatório ( )
13. Qual o seu grau de satisfação em relação à contribuição das práticas restaurativas para a inclusão de alunos com NEE?  
Insatisfatório ( ) Regular ( ) Satisfatório ( ) Totalmente Satisfatório ( )

**Anexo L:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Pais/Responsáveis.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEIS**

1. Seu filho possui NEE? ( ) NÃO ( ) SIM. Se SIM, qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Qual a idade do(a) seu(sua) filho(a)? \_\_\_\_\_
3. Em que série o(a) seu(sua) filho(a) está matriculado(a)? \_\_\_\_\_
4. Seu filho tem acesso a algum atendimento especial na escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se SIM, qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Como você compreende a inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. A escola garante o direito de inclusão ao seu(sua) filho(a)? ( ) NÃO ( ) SIM. Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Quais as maiores dificuldades da escola em garantir o direito de inclusão ao(à) seu(sua) filho(a)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você participa de alguma atividade na Escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Seu filho já se envolveu em algum conflito? ( ) NÃO ( ) SIM. Se SIM, qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Você já utilizou o Núcleo de Práticas Restaurativas da Escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se SIM, por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Como foi o atendimento no Núcleo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. As práticas restaurativas têm contribuído com a inclusão do(a) seu(sua) filho(a)? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

13. Você percebeu alguma melhora no comportamento do seu filho após a participação em atividades do Núcleo de Práticas Restaurativas? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, como?

---

---

---

14. Você aprova a utilização das práticas restaurativas para a gestão dos conflitos envolvendo os alunos com NEE? NÃO ( ) SIM ( )

15. A utilização das práticas restaurativas com o (a) seu (sua) filho (a) exerce influência positiva nas relações entre professor-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

16. A utilização das práticas restaurativas com o (a) seu (sua) filho (a) exerce influência positiva nas relações entre aluno-aluno? NÃO ( ) SIM ( )

17. A utilização das práticas restaurativas com o (a) seu (sua) filho (a) exerce influência positiva no aprendizado? NÃO ( ) SIM ( )

18. Qual o seu grau de satisfação com a utilização das práticas restaurativas como forma de gerir os conflitos envolvendo alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

19. Qual o seu grau de satisfação quanto à contribuição das práticas restaurativas para a inclusão de alunos com NEE?

Insatisfatório ( )    Regular ( )    Satisfatório ( )    Totalmente Satisfatório ( )

**Anexo M:** Modelo de roteiro de entrevistas realizadas com Alunos.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNOS

1. Você possui alguma necessidade educacional especial? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

3. Em que série você está matriculado (a)? \_\_\_\_\_

4. Você se sente bem na escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. O que a escola precisa melhorar para que você se sinta bem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você já se envolveu em algum conflito na escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, o que aconteceu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Você conhece o Núcleo de Práticas Restaurativas da escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, o que você sabe sobre o Núcleo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Você já participou de alguma atividade do Núcleo? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, como foi o atendimento? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. As atividades realizadas pelo Núcleo de Práticas Restaurativas ajudaram você a se sentir bem na escola? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Você sentiu alguma melhora na escola depois que o Núcleo de Práticas Restaurativas foi inaugurado? ( ) NÃO ( ) SIM. Se sim, o que melhorou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

GESTÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL COELHO NETO

---

11. A utilização das práticas restaurativas melhorou a sua relação com os seus professores? ( ) NÃO ( ) SIM

12. A utilização das práticas restaurativas melhorou a sua relação com os seus colegas de turma? ( ) NÃO ( ) SIM

13. Você gosta da utilização das práticas restaurativas na escola? ( ) NÃO ( ) SIM

14. Quanto você gosta da utilização das práticas restaurativas na escola?

Não gosto ( )      Acho normal ( )      Gosto ( )      Gosto muito ( )

15. Quanto você acredita que as práticas restaurativas contribuem para que você se sinta bem na escola?

Nada ( )      Pouco ( )      Muito ( )

---