



*Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional*

A gestão de conflitos na escola
a mediação como alternativa

Florinda Maria Coelho Pacheco

Orientadores: Prof. Dra. Lídia da Conceição Grave-Resendes
Prof. Dr. Hermano Carmo

Lisboa
2006

ÍNDICE

o Agradecimentos	5
o Resumo	6
o <i>Abstract</i>	8
o <i>Resumé</i>	10
• Capítulo I – Proposta de trabalho	
1– Justificação	12
2– Objectivos	13
3– Estrutura	16
• Capítulo II – Metodologia	
1 – Identificação da metodologia	17
2 – Estrutura e situação das entrevistas	23
3 – Análise dos dados	28
• Capítulo III – A gestão de conflitos na escola	
1 – Delimitação do problema	32
2 – O adolescente e a escola	34
3 – Contextualização conceptual	51
3.1 – <i>Conflito</i>	51
<i>Indisciplina</i>	61
<i>Violência</i>	67
<i>Bullying</i>	72
3.2 – <i>Cultura / Clima</i>	78
<i>Cultura Organizacional</i>	79
<i>Clima de Escola</i>	89
3.3 – <i>Liderança</i>	99
<i>Liderança Educacional</i>	108

• Capítulo IV – Quadro normativo para a gestão de conflitos na escola	115
1 – Sinopse histórica (posterior ao 25 de Abril de 74)	115
2 – Que autonomia na escolha dos processos?	126
• Capítulo V – Uma estratégia alternativa – a mediação	135
1 – Presença no contexto educativo português	142
2 – A escola e as mudanças necessárias	144
3 – Que modelo de ensino adoptar?	158
4 – A mediação entre pares	172
4.1 – Como funciona	176
4.2 – Papel do professor	183
4.3 – Efeitos	187
• Capítulo VI – Projecto “Mediação entre pares na escola”, da Universidade Aberta – Um estudo de caso	
1 – A escola	197
1.1 – O contexto sócio-geográfico	207
1.2 – O ambiente interno	209
1.3 – Uma dinâmica alternativa	246
2 – Implementação do projecto	250
• Conclusões e reflexões finais	256
• Bibliografia	269
• Anexos	291
1. Actividades extralectivas	I
1.1. Exemplo de uma actividade de rádio escolar	VI
1.2. Parcerias	XIII
2. Preparação de uma intervenção	XIV
3. Checklist de uma Escola Amigável – OMS	XVI

4. Documentos para o Projecto de Mediação Entre Pares	
4.1. Justificação da investigação	XXVII
4.2. Proposta de implementação	XXXII
4.3. Proposta de instalação do Gabinete	XXXVI
4.4. Relatórios	XXXIX
5. Questionários	XLV
6. Entrevistas	
6.1. Guião	L
6.2. Protocolos	
I	LII
II	LXXIII
III	LXXXV
IV	XCVII
V	CXVI
VI	CXXVIII
VII	CXLI
VIII	CLII
6.3. Um exemplo de codificação de dados	CLXXIII

Agradecimentos

Primeiramente e antes de qualquer outro agradecimento, tenho de nomear os meus orientadores – Prof. Lúcia Grave-Resendes e Prof. Hermano Carmo. Este foi um trabalho que, sem o seu apoio científico, não teria sido possível realizar. Depois cabe a referência à Coordenadora do Projecto Mediação entre Pares, implementado na Escola Básica 2,3 Pêro de Alenquer – Dra. Célia Anágua. A sua disponibilidade sistemática e incondicional revelou-se indispensável para a prossecução da investigação. Devo também um grande reconhecimento aos elementos do Conselho Executivo e aos docentes da escola que me prestaram sempre a ajuda necessária.

Não posso deixar de referir ainda o papel impulsionador de todos os meus amigos e colegas de trabalho que me ajudaram na procura de fontes de informação, nomeadamente bibliográfica.

Por último, *last but not least*, agradeço de forma muito especial ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais. Todo o carinho, confiança e motivação constantes foram o suporte emocional imprescindível à execução de um trabalho que se pretendia terminar com sucesso mas também com algum prazer.

Resumo

A gestão de conflitos é tarefa que cada vez mais se tem de actualizar; por forma a responder adequadamente à tipologia de conflitos que surgem na sociedade de hoje. Se isso é válido para a generalidade de organizações, assume um papel preponderante nas instituições escolares, pela função formativa que estas desempenham na vida das crianças e jovens.

Verificar a evolução da metodologia de gestão dos conflitos nas escolas e as possibilidades de escolha de processos foi um dos objectivos do presente trabalho. No entanto, o objectivo principal recaiu na apresentação de uma estratégia alternativa para gerir esses conflitos – a mediação.

Para que tal se efectivasse, era necessário saber que tipo de liderança e que tipo de cultura organizacional são receptivas, ou melhor, envidam esforços e desencadeiam dinâmicas, que sejam propícias à implementação de *outros* processos de gestão de conflitos. Importava também ter noção das características dos conflitos que se registam hoje entre os alunos; bem como se tornou útil proceder à distinção entre comportamentos usualmente inseridos no foro da indisciplina e os de carácter mais violento, aparentemente cada vez mais recorrentes. Essa especificação conceptual permitiu-nos gerir perspectivas científicas de um modo mais preciso e congruente.

Que deixem de existir conflitos é impossível, visto o conflito ser algo próprio do ser humano e que faz parte integrante do seu crescimento moral e emocional. Mas é necessário aprender a lidar com os conflitos de forma mais ou menos natural. Essa tarefa revelou-se a consequência prática da implementação da estratégia da mediação, que pretende, acima de tudo, um efeito preventivo no surgimento dos conflitos mais agressivos.

Assim, foi analisado o contexto de uma escola dos arredores de Lisboa – a Escola Básica 2,3 Pêro de Alenquer – onde realizámos oito entrevistas a outros tantos docentes, a par de variadíssimas visitas informais no sentido de observar o clima escolar aí vivido. Trata-se, portanto, do estudo de caso de uma escola com determinada cultura organizacional; que teve como um dos primeiros objectivos a compreensão do seu clima. Outro dos objectivos foi o levantamento das dinâmicas que originam esse clima. Deste

modo foi possível diagnosticar o tipo de liderança exercida e a cultura que aí se observam. Por outro lado, verificámos também que a permanência e estabilidade do corpo docente constituem factores determinantes de toda a dinâmica organizacional dessa escola. A satisfação do corpo docente perpassa para os alunos, exercendo efeitos positivos na aprendizagem; contagiando-os de tal forma que o ambiente vivido é muito agradável, até pela consequente *desdramatização* da escassa conflitualidade verificada, encarando-a de forma natural.

Apesar de não se tratar de uma escola em que se registam conflitos muito graves, houve o desejo, por parte de toda a comunidade escolar, que se desse início à implementação do projecto “Mediação entre pares na escola”, em parceria protocolar com a Universidade Aberta – CEPA (do qual não dispomos ainda de dados conclusivos, por impossibilidade temporal de levantamento de resultados).

Palavras-chave:

Educação / Formação

Escola / Organização

Cultura / Clima

Liderança / Gestão

Aluno / Adolescente

Conflito / Indisciplina

Sucesso

Mediação

Abstract

Conflict management is a task that urges to be brought up to date, as a way of responding appropriately to each sort of conflicts that are rising among today's society. If that is valid to most of the organizations it is also essential at the educational institutions, because of the formative role they play in children and teenagers lives.

Verifying the evolution of the conflict management methodology in schools and the possibilities of process choosing was one of the goals of the present work. Nevertheless, the main purpose was the presentation of an alternative strategy to manage those conflicts – mediation.

In order to make it possible, it was necessary to know the kind of leadership and the kind of organizational culture that allow, or make efforts and activate dynamics, that provide the development of other conflict management procedures. It was also important to be aware of the conflict features that happen among students nowadays. Proceeding to the distinction of behaviours, usually taken as indiscipline and those (that seems to be growing today) which are more violent, became very useful. That conceptual specification led us to manage scientific perspectives in a more precise and congruent manner.

Abolish conflicts is impossible since conflicts are something proper of human being – they are part of his moral and emotional growth. But it is necessary to learn how to deal with conflicts in a natural way. That task turned out as a practical consequence of the implementation of mediation strategy, that focus, above all else, on having a preventive effect in the emerging of the most aggressive conflicts.

So, a school context, in the outskirts of Lisbon, was analysed – E.B. 2,3 Pêro de Alenquer – where we interviewed eight teachers, and where we went several times to observe its school climate. Therefore, it was a case study of a school with a certain organizational culture; a study that had, as first objectives, the understanding of its climate and the observation of the dynamics that were in its origin. That way it was possible to diagnose the actual type of leadership and culture that can be seen in that school. On the other hand the permanence and stability of teaching staff constitute the decisive elements of all organizational dynamics. The well-being of teaching staff is

extended to the pupils, applying positive effects in their learning in such a way that the school environment is very pleasant; even for the *dedramatization* of the scarce conflictuality we observe there, facing it in a natural mode.

Although this is not a school where severe conflicts occur, there was the willingness of the school community to start the “Peer Mediation in the School” project implementation, by a formal partnership with Universidade Aberta – CEPA (from which we do not have already any conclusive data, due to lack of time for collecting results).

Keywords:

Education / Formation
School / Organization
Culture / Climate
Leadership / Management
Student / Teenager
Conflict / Indiscipline
Success
Mediation

Résumée

La gestion de conflits, c'est un travail qu'on doit de plus en plus actualiser; de façon à répondre convenablement à la typologie de conflits qui surviennent dans la société actuelle. Si cela est vrai par la généralité des organisations, il y a aussi un rôle prépondérant aux institutions scolaires, par la fonction formative qu'elles exercent dans la vie des enfants et des adolescents.

Vérifier l'évolution de la méthodologie de gestion des conflits dans les écoles et les possibilités de choix de procès a été un des buts de ce travail. Cependant, l'objectif principal est tombé sur la présentation d'une stratégie alternative pour gérer ces conflits – la médiation.

Pour que cela fût possible, on aurait besoin de savoir quel genre de leadership et quel genre de culture organisationnel est réceptif, ou mieux, font des efforts et déclenchent des dynamiques qui soient propices à l'implémentation d'autres procédés de gestion de conflits. C'était aussi important avoir la notion des caractéristiques des conflits qui s'enregistrent actuellement parmi les élèves ; de la même façon, c'est essentiel procéder à la distinction entre les conduites insérées dans le domaine de l'indiscipline et celles de caractère plus violent, apparemment de plus en plus récurrentes. Cette spécification conceptuelle nous a permis de gérer des perspectives scientifiques d'une façon plus précise et congruente.

Abolir des conflits, c'est impossible, vu que le conflit, c'est quelque chose de naturel en ce qui concerne les humains et qui fait partie intégrante de leur croissance morale et émotionnelle. Mais on a besoin d'apprendre à gérer les conflits d'une façon plus au moins naturelle. Cette tâche a été la conséquence pratique de l'implémentation de la stratégie de la médiation, qui veut, surtout, avoir un effet préventif dans la survenance des conflits plus agressifs.

Alors, on a analysé le contexte d'une école dans la banlieue de Lisbonne – l'EB 2,3 de Alenquer – où on a réalisé huit interviews à huit professeurs. On a aussi informellement visité cette école plusieurs fois pour observer le climat scolaire vécu. C'est, donc, une étude de cas d'une école avec une certaine culture organisationnelle; qui

a comme objectives la compréhension du climat et l'observation e analyse des dynamiques qui a origine ce climat. De cette façon, on a fait le diagnostique du genre de lidérance exercé et la culture qu'on y peut observer. On a aussi vérifié que la permanence et la stabilité du corps enseignant constituent des éléments décisifs de toute la dynamique organisationale de cette école. La satisfaction du corps enseignant touche les élèves, exerçant des effets positifs dans l'apprentissage ; les contagionnant de façon que l'ambiance vécue, ce soit très agréable, surtout à cause de la conséquente *dé-dramatisation* de la rare conflitualité, l'envisageant d'une façon naturelle.

Bien que ce ne soit pas une école où il y a des conflits très graves, il y a eu le désir, de toute la communauté scolaire, de commence l'implémentationdu project «Médiation entre pairs à l'école», en procès formel avec l'Universidade Aberta – CEPA (duquel on n'a pas encore des données conclusives à cause de l'impossibilité temporelle du soulèvement de résultats).

Mots chefs:

Education / Formation

Ecole / Organisation

Culture / Climat

Lidérance / Gestion

Elève / Adolescent

Conflit / Indiscipline

Succès

Médiation

Capítulo I

Proposta de trabalho

1. Justificação

O presente trabalho surgiu da necessidade de escolha de um objecto de estudo para a elaboração da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta de Lisboa. Com ele pretende-se contribuir para uma crescente viabilidade do sucesso escolar, generalizado tanto quanto possível, na perspectiva de uma escola para todos com idêntica possibilidade de acesso e sucesso.

Assim, o estudo que efectuámos visa essencialmente dar resposta a uma problemática que cada vez mais afecta o sistema educativo e que tem a ver com a actual intensificação de conflitos e com a forma como eles são geridos nas escolas, produzindo consequências nefastas no ambiente que nelas se vive, levando por vezes a situações mais ou menos graves de violência; facto que produz, obviamente, influências negativas no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo o princípio de que, como diria Jacques Delors (1996:78), a educação deve ser “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda vida, no plano cognitivo e prático”, a aprendizagem escolar constitui um processo formador que irá definir o modo como se perspectiva e efectiva todo o percurso vivencial, repercutindo-se mais tarde a forma como ela se desenvolveu anteriormente.

Por outro lado, não podemos deixar de referir o interesse pessoal pelo tema; que se reflecte ao longo da carreira profissional, nomeadamente como gestora institucional, com funções que implicavam a resolução de conflitos entre os alunos. Nesse âmbito, foi tomada a iniciativa de implementar um sistema de prevenção de comportamentos

disruptivos,¹ semelhante ao que a mediação tem por objectivo; o qual revelou um acentuado nível de sucesso. Este facto veio reforçar mais ainda a motivação para o aprofundamento do estudo nesta área do conhecimento.

Refira-se também que a promoção de um clima de bem-estar através de uma gestão eficaz de resolução dos conflitos na escola é, certamente, um agente catalisador de ambientes propícios à aprendizagem, a todos os níveis – social, pessoal e académico – e portanto imprescindível no domínio educativo. Nesta medida, a contribuição do presente trabalho para o desenvolvimento e melhoramento de competências profissionais é desde logo evidente, visto a mediação entre pares proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, apelando a uma participação activa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas e conduzindo-os no sentido de melhor responderem aos problemas que surgem no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Factos que, por si só, são (segundo vários autores) desencadeadores do exercício de uma cidadania activa.

2. Objectivos

Partindo do conceito de *escola* como significativo de comunidade de serviços que contribuem para a construção de um objectivo comum – a implementação de um ambiente educativo de qualidade – chegamos facilmente à conclusão de que as aprendizagens devem ser estimulantes e integradoras para todos os alunos. Para que essa estimulação e integração sejam possíveis pensamos ser adequado iniciar o processo a partir da exploração do *slogan* a que os alunos recorrem dizendo que “*gostam da escola, só não gostam é das aulas*”.

¹ Trata-se de um programa desenvolvido a propósito da necessidade de resolução dos constantes conflitos verificados com os alunos que integravam uma turma de Currículos Alternativos. Este programa consistia basicamente (depois de uma conversa informal sobre motivações, potenciais significados da escola e vontades de mudança do que se considerava incorrecto) na atribuição de responsabilidades de gestão e controle dos espaços em que se registava maior ou mais grave incidência de comportamentos considerados *impróprios*, por parte de outros alunos também.

Importa tentar descobrir os motivos que estão na base de tal afirmação e desenvolver práticas que conduzam também à criação de motivação para a frequência da escola/das aulas, no sentido de melhor se atingirem os seus objectivos. Práticas que partam do relacionamento da aprendizagem lectiva com outras experiências vivenciais exteriores às aulas. Práticas que abranjam todos os domínios educativos e não apenas os respeitantes aos conteúdos didácticos de cada disciplina curricular. Por exemplo, a aprendizagem de uma gestão adequada dos desentendimentos dos alunos, consigo próprios e com os outros, utilizando estratégias que os ensinem a lidar convenientemente com o conflito.

Assim, desenvolvemos uma investigação que teve como principal objectivo estudar a mediação entre pares, como estratégia eficaz na resolução e prevenção de conflitos. Tentámos também verificar e *desencadear* perspectivas de abertura face à possibilidade de aplicação dessa estratégia; uma vez que se crê que se trata de uma metodologia eficaz na solução deste problema; a qual produz efeitos tão generalizados que ultrapassam a área semântica escolar (*vidé* Bonafé-Schmith, Grave-Resendes, Vasconcelos-Sousa, Johnson & Johnson, Seijo, ...). Esses efeitos chegam, inclusive a alcançar efeitos tão alargados como sejam todos os contextos de vida – “(...) *oportunidades laborales, carreras exitosas, la posibilidad de ganar y conservar un conjunto de amistades para toda la vida, y una familia unida y solícita: la posibilidad de disfrutar, en suma, de una mayor calidad de vida (...)*” (Johnson & Johnson, 2002:10). Tal objectivo de trabalho conduziu, também, em termos práticos, ao estudo do contexto de uma escola de 2º e 3º Ciclos do ensino básico.

Abordámos, assim, as questões teóricas abrangidas por esta temática, analisando as investigações já desenvolvidas, focando especial atenção nos casos que se referem à realidade portuguesa, ou referentes a outra realidade, mas que demonstrem possibilidades de aplicação extrapolativa. Estudámos também o tipo de conflitos existente actualmente nos contextos escolares, bem como a respectiva forma de gestão/resolução. Como resposta alternativa a essa gestão, analisámos a hipótese de implementação da estratégia de mediação como *outra* forma de gerir os conflitos escolares.

Visamos, desta forma, encontrar soluções congruentes e conducentes à diminuição da crescente conflitualidade verificada nas escolas (acima de tudo no sentido preventivo dos conflitos físicos, verbais ou morais), a qual constitui também factor determinante do

insucesso e/ou abandono escolar. Em virtude de se tratar de uma área que suscita muita polémica, essencialmente no que concerne ao sucesso pedagógico da estratégia tradicionalmente adoptada (os recorrentes *processos disciplinares*), as soluções encontradas para resolver ou minimizar o conflito (por alguns denominado indisciplina, ou até violência, dependendo da sua gravidade ou do entendimento que deles é feito) em contextos escolares devem, primeiramente e acima de tudo, confluír para o desenvolvimento de um clima propício à formação das crianças ou adolescentes. Para além disso, trata-se de um tema que surgiu muito recentemente no contexto português (em virtude da massificação da escola); sobre o qual os investigadores académicos se têm debruçado, a nível internacional; mas que em Portugal, por enquanto, quase não tem sido alvo de investigação. A experiência tem demonstrado que existem *outras* formas de lidar com o conflito, nomeadamente através do recurso à estratégia da *mediação*.

Para que seja possível o estudo da aplicação dessa estratégia alternativa, pretende-se analisar o tipo de gestão de conflitos na escola e investigar a viabilidade e os procedimentos necessários à implementação da mediação no contexto de uma escola que optou por desencadear esta forma alternativa à gestão tradicional do conflito. Acompanhar o desenvolvimento posterior da implementação da mediação escolar, avaliar e interpretar os efeitos da sua aplicação prática e delinear o modo como esta estratégia de resolução e prevenção de conflitos contribui para o sucesso académico, pessoal e social dos jovens e para se alcançar um clima de bem-estar na escola serão os objectivos de um outro estudo, possivelmente levado a cabo a seguir, mas forçosamente mais prolongado em termos temporais e obviamente mais aprofundado em termos científicos.

3. Estrutura

De acordo com os pressupostos formais de apresentação de uma dissertação, a estrutura que se apresenta obedece a uma divisão em nove partes, constituída por seis capítulos e três outras subdivisões finais. Esta divisão é antecedida pelos devidos agradecimentos e pelo respectivo resumo em português, inglês e francês.

O primeiro dos capítulos é dedicado à identificação da proposta de trabalho; o segundo à explicitação da metodologia adoptada; o terceiro apresenta o problema e desenvolve a respectiva contextualização conceptual; o quarto refere-se ao enquadramento normativo; o quinto aborda a problemática teórica específica da estratégia da mediação; o sexto e último diz respeito ao processo de implementação de um projecto do Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação (C.E.P.A.) da Universidade Aberta – “Mediação entre pares na escola” – numa escola do ensino básico (EB 2,3 Pêro de Alenquer).

Finalizamos o trabalho apontando algumas conclusões e reflexões. De seguida, apresentam-se também sugestões para um possível trabalho futuro. Surge depois a identificação das referências científicas e bibliográficas; bem como os anexos, em que se encontram alguns dos documentos referenciados ao longo do trabalho.

Capítulo II

Metodologia

1. Identificação da metodologia

Como sabemos, qualquer processo de selecção implica o uso de critérios rigorosos, com vista à escolha adequada de métodos conducentes aos respectivos fins previstos. Assim, e recordando a *definição* de metodologia adiantada por Almeida, reconhecemos que, especialmente no que diz respeito ao caso em questão, se exige uma “organização crítica das práticas de investigação” (1982:84). É portanto indispensável que a escolha se revele oportuna e congruente face às técnicas de pesquisa a utilizar.

Nesta sequência, optou-se pelo estudo de caso de uma escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos, situada nos arredores de Lisboa, no concelho de Alenquer. A escolha recaiu sobre esta escola pela dinâmica de práticas que aí se observa e pela facilidade verificada na disponibilização de dados. A investigação incidiu sobre este nível de ensino, visto considerarmos que estes dois ciclos não se encontram muito abordados em termos de investigação educacional no nosso país. Adiante-se ainda que contribuiu igualmente para esta decisão o facto de se revelar importante a análise deste processo numa fase etária em que, em termos de desenvolvimento cognitivo e afectivo, se registam grandes interferências e desvios no grau de motivação relativamente à escola dita *normal*.

Tendo em mente os pontos de abordagem desta tipologia de prática de investigação – o estudo de caso – sugeridos por Yin (1988, *cit. in* Carmo & Ferreira, 1998:216):

- “- investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando
- os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual
- são utilizadas muitas fontes de dados”

recorremos a uma aproximação exploratória (*cf Ibidem:217*), porque se pretende o levantamento das formas de gestão do conflito e do interesse, por parte da comunidade escolar, de *descobrir outras* hipóteses de lidar com o conflito, de forma mais positiva e desencadeadora de motivação para a frequência com gosto, logo com sucesso, da escola.

Teve ainda lugar a escrita do respectivo relatório do trabalho de campo, facultando informações essencialmente sobre o contexto de ocorrência dos conflitos e da metodologia adoptada na sua resolução. Assim, realizámos um trabalho que se pretendia de cariz essencialmente qualitativo (descritivo e um pouco analítico).

Simultaneamente a todo este processo de recolha de dados efectuou-se uma entrevista exploratória no sentido de se alargar ou rectificar o conjunto de tópicos que serviriam de base de formulação ao guião das entrevistas que tencionávamos realizar (*vidé Quivy, 1992:67*). Finalizado esse guião procedemos à efectivação das entrevistas e posteriormente ao estudo do conteúdo das suas respostas (partindo da análise dos respectivos protocolos), tendo sempre como referência os resultados que são apresentados pelas investigações/teorias já existentes. Essa análise de conteúdo foi efectuada considerando a significação de inquérito como sendo um “processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados” (Carmo & Ferreira, 1998:123).

Iniciámos a exploração bibliográfica logo que o tema de estudo ficou definitivamente delimitado. Todo o processo teve em linha de conta as sugestões presentes em Carmo & Ferreira (1998), estabelecidas a propósito desta actividade de pesquisa documental. Procedemos, assim, numa primeira fase, a uma recolha preliminar de informação, de modo a termos uma ideia dos estudos existentes sobre o assunto e onde os poderíamos encontrar. Pretendíamos respostas a questões como: Que teorias já foram formuladas? São válidas? Foram confrontadas com os problemas reais nelas abordados? A que contextos geográficos e envolventes socioculturais se referem? Não nos esqueçamos de que, como defende Carmo & Ferreira (1998:97), “uma boa teoria funciona como uma bússola (...) de qualquer processo de investigação”.

Tendo noção disso, mas estando conscientes do *nevoeiro informacional* que ocorre cada vez mais, nomeadamente daquilo a que Edgar Morin chama *sobre-informação*, tivemos as devidas precauções, pois a relativa abundância teórica internacional sobre o domínio do conflito e da mediação é tão grande que torna praticamente impossível o acesso à sua totalidade. Por outro lado, a mudança acelerada

da sociedade actual provoca uma constante desactualização das teorias formuladas, inserindo variáveis diversas das do momento presente, levando o investigador à difícil, senão mesmo impossível, tarefa de análise dos fenómenos à velocidade com que se registam as mudanças. A complexificar ainda mais o estudo regista-se também a *pseudo-informação*, que, como o próprio nome indica, nos pode induzir a falsas pistas de investigação, comprometendo a validade das teorias formuladas.

Depois de percorridos os arquivos/bibliotecas de algumas das universidades nacionais verificámos ser praticamente inexistente algum estudo publicado, dissertação de mestrado ou tese de doutoramento, especificamente sobre *mediação escolar entre pares*, em Portugal. A abordagem deste tema é de tal modo recente no nosso país que se torna difícil, ou quase impossível, encontrar-se quer bibliografia disponível, quer investigações realizadas, ou em curso, aplicadas ao contexto escolar português. Por isso alargámos a nossa pesquisa a investigações que abordassem temas de alguma forma relacionados com a problemática da mediação em contexto escolar. Atravessando todos estes condicionalismos, a apresentação do estado em que se encontra a investigação, em Portugal, foi feita através de uma análise dos trabalhos que foram desenvolvidos até ao momento sobre temáticas relacionadas com o conflito, a indisciplina, a violência e o *bullying*.

Em termos internacionais, pelo contrário, a situação é quase oposta. Existem inúmeros trabalhos sobre o tema, mas não tivemos, obviamente, possibilidade de acesso ao conteúdo de muitos desses estudos, exceptuando o caso daqueles de que apresentamos referência bibliográfica.

O acesso a obras e documentos por nós julgados de interesse válido permitiu-nos a elaboração de fichas de leitura (que serviram de suporte teórico a todo o trabalho) e à consequente escrita de sínteses teóricas (para fundamentação e confrontação de resultados).

Recorremos ainda à pesquisa de outro tipo de estudos já desenvolvidos, noutro tipo de suportes (algumas monografias e artigos de publicações diárias, semanais ou mensais); assistência a algumas transmissões televisivas (por exemplo uma no dia 12/04/2004, programa *Prós e Contras* sobre a “Educação em Portugal”, com a intervenção de vários especialistas, nomeadamente Domingos Fernandes; outra no dia 25/05/2004, sobre o “Sistema Nacional de Educação”, da Comissão de Educação, Ciência

e Cultura da Assembleia da República, com declarações de Marçal Grilo, Filomena Pereira, Joaquim Bairrão Ruivo, Sérgio Niza, ...). Tentámos ainda a hipótese de recolha da gravação de um programa televisivo especificamente sobre “Mediação Escolar”, que foi para o ar no mês de Novembro de 2004, num canal televisivo português (a qual não nos foi disponibilizada).

Assistimos também a vários Colóquios/Congressos/Jornadas Pedagógicas de alguma forma enquadrados nesta temática educacional: um intitulado “Educação/Formação e Sociedade do Conhecimento”, de que salientamos a participação de João Barbosa, José Tribolet e Roberto Carneiro; outro designado “Qualidade das Organizações Escolares – um Desafio do Presente, uma Aposta de Futuro”, onde destacamos a presença de João Barroso, António Nóvoa e João d’Orey; outro denominado “Promoção do Bem-Estar na Escola”, promovido pelo Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação, da Universidade Aberta, em que colaboraram Sousa Fernandes, Hermano Carmo, Lúcia Grave-Resendes; um colóquio realizado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa sob o tema “Cidadania e Liderança Escolar – Contextos, Discursos, Experiências e Imagens”, dinamizado por Maria de Fátima Chorão Sanches; assistimos ainda ao 3º Encontro de Investigação e Formação, organizado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; ao Seminário “Avaliação das Escolas – *Bridges across Boundaries* – Auto-avaliação nas Escolas Europeias”, promovido pelo Fórum Português de Administração Educacional e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e a muitos outros.

Importa também anotar que a consulta de diversos *sites* via *Internet* foi praticamente constante ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho, tendo como finalidade a óbvia actualização de conhecimentos relativamente à temática em estudo e à ocorrência de possíveis novas práticas e/ou estudos teóricos.

A efectivação, e sistemática actualização, da revisão bibliográfica revelou-se assim de suprema importância, em virtude de oferecer a possibilidade de se ponderar sobre o tipo de tratamento dado, até ao momento, à questão que se pretendia estudar. Através dela delimitaram-se perspectivas já abordadas, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

Pensando em termos das questões que foram surgindo aquando dessa exploração bibliográfica inicialmente efectuada destacamos as seguintes:

- Que condições são geradoras de um clima de trabalho favorável ao desenvolvimento de projectos numa escola?
- Que estilo de liderança é exercido para que tal aconteça?
- Que tipos de conflito são actualmente mais comuns nas escolas portuguesas?
- Que abordagens existem no que diz respeito à sua resolução?
- A estratégia de mediação poderá constituir uma forma alternativa de gestão de conflitos na escola?
- Que autonomia tem a escola para desenvolver um processo de mediação?
- Qual o processo necessário à sua implementação?
- Que consequências pedagógicas acarreta?
- Que efeitos produzirá no que concerne à modificação de atitudes em geral?
- Que impacto terá na comunidade escolar/educativa?

Estas questões serviram mais tarde de base de trabalho à nossa investigação, como pistas de orientação, tentando chegar ao final com algumas respostas plausíveis que se adequem ao contexto educativo português.

Assim, a análise documental permitiu estabelecer a delimitação teórica de um problema que consideramos básico a toda esta problemática – o relacionamento do adolescente com a escola em geral. Depois e partindo do tema principal do trabalho – a mediação como possibilidade de estratégia alternativa à resolução de conflitos escolares –

explanámos os conceitos de *conflito*, *indisciplina*, *violência* e *bullying* – conceitos que surgem recorrentemente relacionados com o conceito de *mediação*. Abordámos ainda os conceitos de *cultura organizacional*, *clima de escola* e *liderança escolar*; numa tentativa de compreensão das causas motivadoras da dinâmica que conduz uma escola à procura de iniciativas inovadoras que respondam às necessidades diagnosticadas. Esta secção ficou com uma delimitação repartida em três partes, estruturantes mas fictícias: definição do conceito, tipologia e natureza.

A partir de uma perspectiva histórica (posterior ao 25 de Abril de 74), analisou-se de seguida, no domínio educativo legal, a autonomia que permite à escola portuguesa a escolha de processos e a forma de gestão de conflitos.

Seguiu-se a análise da estratégia da mediação propriamente dita, sob quatro perspectivas:

- ⇒ estudo do conceito em termos semânticos e explanação dos diferentes tipos
- ⇒ investigação sobre o processo de aplicação e sobre os possíveis efeitos
- ⇒ presença no sistema educativo português
- ⇒ possibilidade de aplicação no contexto escolar português

Refira-se ainda que a validade interna do estudo foi atingida através da triangulação dos dados e pelo envolvimento *participativo* dos indivíduos abrangidos pelo estudo; tentando-se conseguir níveis de fiabilidade suficientes para se obter a desejada credibilidade científica. Fez-se, sempre que possível, o controle e a discussão das eventuais *ameaças* ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa em campo, desde logo partindo do pressuposto da sua existência.

Por outro lado, há ainda que apontar que o facto de se tratar de um estudo que implicou, por parte da escola envolvida, uma *fase de descoberta*, de contacto inicial com a *mediação*. Facto que pode ter constituído uma limitação, visto não ser possível, em termos temporais, o desenvolvimento de uma perspectiva de avaliação cabal, relativamente à implementação e às consequências que este novo tipo de estratégia provoca no contexto educativo português (mais especificamente no contexto da escola alvo do estudo). Até porque o reduzido número de escolas portuguesas que se encontram a desenvolver este tipo de estratégia de prevenção e resolução de conflitos dificulta

igualmente a possível e desejada análise dos efeitos destas estratégias. A escassa existência de bibliografia e de trabalhos de investigação sobre esta temática, aplicada à especificidade do contexto educativo português, constituiu também outra grande limitação.

A redacção do relatório final de investigação foi tendo lugar ao longo do decurso do estudo, sofrendo actualizações e reformulações constantes. A apresentação dos resultados, das conclusões, das recomendações e das sugestões para investigações futuras constituiu, obviamente, a parte final de toda a investigação, embora alguns resultados tenham sido revistos, também, à medida que se ia desenvolvendo o estudo.

2 – Estrutura e situação das entrevistas

Relativamente à formatação das entrevistas, optámos por uma estrutura *centrada* (Carmo, 1998:131), com perguntas abertas, de acordo com uma ordem sequencial pré-definida pelo próprio tema, que foi sendo adaptada, no momento e *in loco*, ao conteúdo das informações, patente nas respostas. Refira-se que se procurou que a manipulação destas variáveis não conduzisse a nenhum efeito redutor ou extrapolador da entrevista. Este padrão de actuação foi devidamente planeado, com vista a uma sequencialização lógica de procedimentos e à obtenção de dados cientificamente válidos.

Para possibilitar a execução criteriosa das entrevistas, torna-se fundamental a existência de uma questão congruente, de modo a estruturar e verbalizar convenientemente uma pergunta de partida que se revele eficaz. Trata-se de uma tarefa mais complexa do que parece num primeiro entendimento, uma vez que obriga a que tenhamos de pôr os nossos preconceitos e as nossas noções/percepções à margem, de modo a facultar espaço suficiente para a formulação de uma pergunta suficientemente

neutra, que não conduza por si só o entrevistado a interpretações resultantes da influência exterior. Este é um cuidado que temos de ter se queremos partir de uma *boa* pergunta de partida – condição *sine-qua-non* para ter êxito numa investigação. *Boa* porque se quer clara, exequível e pertinente (Quivy, 1992:34-46). *Boa* porque uma pergunta de partida precisa, concisa e real permite respostas também claras e pertinentes. E, portanto, resultados eficientes para a realização de um estudo subsequente. Assim, levantámos o problema através do que pensamos ser uma questão adequada e tendo em mente o alcançar de respostas congruentes. Por conseguinte, concebemos a seguinte pergunta de partida:

Qual será a importância/influência da implementação de novas estratégias de gestão do conflito escolar entre os alunos, no seu sucesso académico, pessoal e social?

Tal problemática surgiu em virtude do crescendo de conflitos, que se regista no espaço da maioria das escolas portuguesas, e face ao questionamento sobre as razões conducentes a essa situação. Consequentemente, levantou-se a hipótese de uma gestão mais positiva do conflito e do desenvolvimento de actividades que levem os alunos a sentirem-se mais motivados para a frequência da escola. Facto que fez surgir também uma outra questão:

Que tipo de conflitos existe actualmente na escola?

Sabemos que não será possível, durante o período de tempo de que dispomos para o presente estudo, realizar um trabalho que obtenha respostas satisfatórias a estas questões tão abrangentes, mas vamos tentar que elas constituam uma base temática subjacente e permanente, que poderá vir a ser objecto de aprofundamento em futuras investigações.

Tomando estes factos em consideração, efectuaram-se várias leituras, algumas “flutuantes” (Bardin, 1977:102), com vista à escolha de documentação que ajude a clarificar e aduzir perspectivas. Obter mais informação sobre esta questão de partida, numa fase anterior à efectivação das entrevistas, revela-se sempre benéfico, até para

melhor enquadrar e contextualizar as perguntas a realizar, ou mesmo para tentar perceber as possibilidades interpretativas de cada uma das possíveis respostas.

Assim, e considerando sempre o objectivo geral – recolher dados sobre os motivos que levam à opção por uma estratégia alternativa de gestão de conflitos, mais especificamente pela mediação como uma nova metodologia para a sua resolução – estabelecemos seis grandes blocos organizativos das entrevistas:

- I. Legitimação e motivação
- II. Caracterização do ambiente da escola
- III. Estratégias usualmente utilizadas na resolução dos conflitos
- IV. Intervenientes no processo de resolução dos conflitos
- V. Adopção da estratégia alternativa da mediação
- VI. Informações complementares

Para cada um destes blocos definimos uma sequência de objectivos específicos, que considerámos pertinentes e oportunos e que serviram de suporte para a formulação de uma série dos tópicos orientadores das entrevistas.

A operacionalização das entrevistas foi conduzida a partir desses tópicos, constantes no guião que se construiu para o efeito (em anexo); o qual foi elaborado apenas como um *objecto de orientação* para estimular e estruturar a conversa sobre o assunto em questão, tendo sempre em conta que é necessário respeitar a expressão do pensamento dos entrevistados e a continuidade do seu discurso; levando-os, no entanto, tanto quanto possível, a abordar o tema proposto de um modo que julgámos relevante, mas tentando não influenciar o conteúdo das respostas.

Considerando a questão de partida, anteriormente referida, e esses tópicos passou-se, então, à realização efectiva e pessoal das entrevistas, durante as quais a entrevistadora tentou assumir um papel tão neutro quanto possível, conduzindo cada entrevista “numa óptica semidirectiva (...) [seguindo] a linha de pensamento [dos interlocutores] ao mesmo tempo que [zelou] pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista” (Ruquoy, 1995:95). Encontravam-se, deste modo, controlados os três principais aspectos da interacção: tema da entrevista, contexto interpessoal e condições sociais da interacção (*cf*

Ibidem:96). Evitou-se também qualquer tipo de valorização de pontos de vista ou de indução conducente à verbalização e *estreitamento* de perspectivas, que deste modo se tornariam inválidas. Tivemos, portanto, subjacentes todas as sugestões apontadas por Quivy (*cf* 1992:74-77), com vista à condução eficaz de uma entrevista.

Procedemos, então, à realização das entrevistas. No que diz respeito à equipa que forma o Conselho Executivo, devemos aduzir que entrevistámos a Presidente e apenas dois dos três Vice-Presidentes do Conselho Executivo. Não realizámos a entrevista à terceira Vice-Presidente uma vez que ela assume as responsabilidades apenas decorrentes do facto de esta escola estar inserida num agrupamento vertical com 1º Ciclo. Em virtude de tal situação, considerámos que seriam pertinentes as entrevistas aos dois Vice-Presidentes com pelouros directamente ligados ao contexto referente aos 2º e 3º Ciclos. Foram igualmente realizadas entrevistas às Coordenadoras de Directores de Turma do segundo e do terceiro ciclos e a três Directores de Turma (seleccionados aleatoriamente de entre os professores/Directores de Turma a exercerem há mais tempo nesta escola e, portanto, com um grau superior de conhecimento da realidade contextual local).

Antes da realização de cada uma das entrevistas foi solicitada autorização para se proceder ao respectivo registo áudio, de modo a que o trabalho de transcrição fosse mais facilitado. Todos os elementos cederam essa autorização, embora uma das docentes tenha mostrado algum nervosismo quando soube de tal facto, não tendo no entanto recusado tal gravação. A duração média de quase todas as entrevistas situou-se nos vinte e cinco a trinta minutos, havendo a registar três excepções: a primeira, a quarta e a última – dos dois Vice-Presidentes e de uma das Directoras de Turma). Estas últimas registaram uma duração de cerca de quarenta e cinco minutos cada; talvez devido ao facto de terem como protagonistas indivíduos com uma personalidade muito aberta e com gosto de expor as suas opiniões. Quanto a este aspecto, note-se, por exemplo, que a segunda entrevista registou, especialmente no início, um número significativo de respostas monossilábicas, ou quase, não querendo a entrevistada adiantar respostas muito extensas, provavelmente pelo cargo que ocupa, não se expondo em demasia, mas também (de acordo com o que apurámos depois) pela sua maneira de ser. Devemos ainda notar que a quinta entrevistada (uma das Coordenadoras dos Directores de Turma) demonstrou, como já referimos, ao longo do decurso de toda a entrevista, alguma inibição ao *falar para um gravador*,

dizendo que gosta de falar, mas não está habituada a que as suas conversas sejam registadas desta forma. Por esse motivo tivemos algumas dificuldades em manter uma sequência de ritmo, que foi entrecortado por sucessivos abrandamentos, provocados por constantes hesitações e repetições. Pelo contrário, a primeira, a quarta e a última registaram ritmos acelerados, muitas vezes inclusivamente com aparentes sobreposições de pensamento e de produção de discurso.

Devemos também referir que a concretização das entrevistas num espaço disponível e sem perturbações exteriores se transformou numa tarefa difícil. É que a escola alvo de estudo apresenta, de modo cada vez mais acentuado, segundo verificámos, uma grande falta de espaços lectivos, devido ao crescente número de alunos. Por tal motivo, todas as salas (ainda que destinadas, à partida, à efectivação de outras actividades) são ocupadas para o decurso de actividades lectivas.

Ainda assim, a primeira entrevista (que teve como protagonista o Vice-Presidente responsável pelo sector dos alunos) realizou-se em condições *favoráveis* quanto ao espaço. No entanto, problemas técnicos impediram o devido registo áudio. Deste modo, confiantes que estávamos na gravação da mesma, não procedemos a qualquer registo escrito do seu conteúdo verbal. Perante tal *anomalia* fomos forçados à sua repetição, tendo consciência de todas as consequências lógicas daí decorrentes: conhecimento e reflexão antecipada sobre as questões abordadas e possível falta de espontaneidade nas respostas posteriores. Realizou-se então a segunda versão da entrevista a este elemento do Conselho Executivo; a qual decorreu sem quaisquer interrupções, na sala do Centro de Recursos, disponível no momento, entre uma reunião de Encarregados de Educação e uma aula. Recorrendo à memória da conversa efectuada anteriormente, pudemos observar que os nossos receios relativamente à falta de espontaneidade, que poderia acontecer nas actuais circunstâncias ou a possibilidade de *ocultação* ou *esquecimento voluntário*, pareceram não ter acontecido.

Passou-se depois à efectivação da entrevista à Presidente do Conselho Executivo; que de entre todas foi de facto a mais difícil de concretizar, essencialmente pelas várias interrupções que sofreu, nomeadamente uma em que houve necessidade de sair da Sala de Trabalho dos Directores de Turma onde nos encontrávamos, tendo continuado na única sala livre – a do próprio Conselho Executivo. Aí foi deveras complicado gerir a prossecução da entrevista sem constantes interrupções.

Num outro dia, foi possível proceder a mais duas entrevistas, à Coordenadora de Directores de Turma do terceiro ciclo e a uma Directora de Turma. A primeira destas decorreu com normalidade, mas a segunda foi impossibilitada sensivelmente a meio, tendo de prosseguir num outro dia, por obrigações lectivas dessa docente.

Alguns dias depois foi realizada a entrevista à Coordenadora de Directores de Turma do segundo ciclo. Mais tarde efectivámos a entrevista a um outro Director de Turma. Ambas prosseguiram de forma natural.

De seguida tivemos oportunidade de entrevistar uma outra Directora de Turma, a qual decorreu sem interferências significativas.

Por fim foi possível realizar a entrevista ao terceiro elemento do Conselho Executivo; a qual se revelou ser a mais difícil de calendarizar pela sistemática ocupação e urgência de resolução de problemas do sistema informático, pelo que este elemento é responsável. A sua realização teve lugar numa sala com relativa privacidade, sofrendo apenas uma interrupção, por uma chamada telefónica do Encarregado de Educação de um aluno *problemático* dos Cursos Profissionais, sector também sob a gestão directa deste docente/gestor.

3 – Análise dos dados

A análise que iremos apresentar resulta da interpretação do conteúdo das entrevistas efectuadas; tendo as respostas, obtidas durante a sua realização, sido objecto de tratamento qualitativo (dando também origem a informação de natureza quantitativa), a qual foi organizada em dados descritivos. A sua interpretação foi levada a cabo considerando as *condições de produção do discurso*:

- os dados de que dispõe a entrevistadora estão devidamente *descontextualizados*

- são considerados basicamente os objectivos principais do estudo
- recorre-se a um conjunto de conceitos que permitirá inferências posteriores

Tivemos como referencial científico a conjugação possível das definições indicadas por Carmo & Ferreira (1998:251); tentando realizar “a articulação entre o texto, descrito e analisado (...) e os factores que determinam essas características (...)” (*Ibidem*:252).

Procedemos, então, à transcrição integral, *a posteriori*, do conteúdo das entrevistas, que tinham sido gravadas em cassete áudio; incluindo nessa transcrição algumas observações relativas a pormenores do contexto extra verbal de algumas das respostas, ou aduzindo a referência a atitudes consideradas significativas para a devida interpretação de dados (*cf Ibidem*:133). Formaram-se assim os *protocolos* das mesmas (que se apresentam em anexo); os quais foram tratados de forma rigorosa e metódica (*cf* Quivy, 1992:227). Fez-se, de seguida, a codificação dos dados (de que apresentamos em anexo um exemplo ilustrativo da análise dispensada a todos os outros casos). Este trabalho consistiu essencialmente na segmentação em unidades de registo e na organização num conjunto de indicadores. Posteriormente, procedeu-se ao agrupamento desses indicadores em subcategorias e em categorias, de modo a possibilitar uma interpretação crescentemente generalizada e global dos dados fornecidos. Tendo ainda a noção de que “*interview responses index some external reality*” (Silverman, 2000:823), procedeu-se à respectiva análise de conteúdo visando obter uma “abordagem realista” (*Ibidem*) das informações veiculadas, não descurando, portanto, o possível efeito do exterior na perspectiva educacional transmitida pelos docentes entrevistados. A presente estratégia de análise revelou-se proveitosa na medida em que permitiu a construção de uma série de inferências conducentes ao surgimento de algumas conclusões; transformando-se, deste modo, o discurso em fonte de informação e abrindo “pistas de reflexão” (Quivy, 1992:79).

Elaborou-se, deste modo, a análise da problemática em questão, tentando interpretar o conteúdo das respostas estruturadamente e em função das temáticas subjacentes. É óbvio que temos noção, como já referimos, de que as respostas se devem ler à luz do contexto de vivência pessoal dos informantes seleccionados e em função ou de acordo com a envolvência situacional do momento. Não se pretendeu, com esta

técnica de tratamento de informação, uma análise exaustiva do texto oral transcrito, mas focalizando os aspectos que considerámos mais significativos relativamente à temática em causa; recorrendo a uma abordagem construída por indicadores não frequenciais, visto tratar-se de um discurso pleno de possíveis inferências e em que a análise quantitativa, fundada na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem (cf Bardin, 1977), não constituía o objectivo principal (embora não se possa menosprezar a frequência em que ocorrem determinados indicadores, até pela carga lógica que lhe está associada).

Acrescente-se ainda que se tentou anular o mais possível a influência que, teoricamente, o entrevistador exerce sempre sobre o entrevistado. As eventuais diferenças entre ambos (relativamente a idade e condições sócio-culturais) não se mostraram provocadoras de influência significativa, não se tendo registado, de um modo geral, importantes sobreposições de canais de comunicação. Em termos espacio-temporais, tentou-se um certo isolamento numa sala (embora nem sempre tenha sido possível), durante um intervalo de tempo em que os professores/gestores tivessem alguma disponibilidade; de modo a que as possíveis interferências não fossem determinantes de algumas respostas mais curtas ou evasivas. A maioria das entrevistas tiveram uma duração de cerca de vinte e cinco minutos e encontravam-se os dois elementos/actores sentados perto de uma mesa. Estava assim criada uma *situação simétrica* (cf Carmo & Ferreira, 1998), tanto quanto possível, para que a interpretação do discurso produzido possa ser carregada de significados associativos de fenómenos e seus efeitos no sucesso académico e pessoal/social dos jovens, tanto a *nível correlacional*, como a *nível causal* (cf Bardin, 1977).

Relativamente ao comportamento verbal e não verbal dos entrevistados, devemos aduzir que, nalgumas situações, se revelou necessário recorrer a perguntas de suporte ou de focagem (*vidé* Carmo & Ferreira, 1998:136), de modo a evitarmos a dispersão ou a possível evasão de conteúdo de resposta. Por outro lado, em alguns momentos foi impreterível o controlo do fluxo de informação, o qual se tentou gerir com diplomacia, sem melindrar o entrevistado em questão. Não houve, portanto, em nenhum dos oito casos, registo de situações de silêncio tão prolongado que clamasse por uma intervenção muito marcada da entrevistadora. Consequentemente, podemos afirmar que o comportamento demonstrado pelos entrevistados revelou uma clara liberdade de expressão, sem grandes constrangimentos, talvez também devido ao *relativo* isolamento

especial em que se tentou efectivar as entrevistas. Embora devamos aqui referir o caso da docente que apresentou um sistemático *nervosismo* face ao aparelho de gravação da entrevista.

Acrescentemos ainda que a triangulação dos dados foi conseguida através da obtenção de dados, por via informal, na sala de professores e nos corredores da escola mediante comentários que se foram ouvindo durante as recorrentes visitas da entrevistadora.

Capítulo III

A gestão de conflitos na escola

1. Delimitação do problema

Actualmente vive-se um dia-a-dia repleto de situações conflituosas. Todos experimentam conflitos com o(s) outro(s). Conflitos que nascem de *meras* diferenças de opinião ou de metodologia, mas que geram perspectivas por vezes contraditórias geradoras de diferenças problemáticas de interpretação das ocorrências, ou mesmo de situações de agressividade física violenta, sempre que se verificam dificuldades em gerir o conflito e se resolve adoptar a estratégia que se pensa resultar sempre – a força física. Esta é uma situação de toda a sociedade em geral, mas que assume contornos de gravidade nalguns casos, particularmente no caso do contexto escolar.

Todos sabemos que as exigências colocadas hoje à escola constituem imperativos de ordem não só formativa académica, mas também de natureza pessoal e social. Há *outras* carências na sociedade do século XXI, diferentes das do século passado; as quais, evidentemente, requerem *outras* respostas. Por isso, torna-se urgente a mudança do que era naquilo que tem de ser, ou que deve ser. A recorrência sistemática a situações sem que as sujeitemos a análise, reflexão e intervenção, no sentido da procura de soluções adequadas a cada caso em especial, deverá ser abandonada para que consigamos escolas de sucesso. A manutenção das tradicionais medidas disciplinares punitivas, a que o sistema educativo usualmente recorre, não pode ser, não é, estratégia que cumpra os requisitos formativos exigidos nos nossos dias. A diferenciação social e cultural que chega às escolas actualmente apresenta fossos abismais em relação ao contexto tradicional e causa um desequilíbrio provocador de perturbações significativas na convivência dos alunos na escola.

Os conflitos emergem em qualquer local exterior ou interior e a escola não dispõe de respostas eficazes para os resolver ou amenizar. Temos de ponderar os diferentes

modelos de gestão de conflito capazes de dar a resposta adequada. É que lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao seu entendimento, à comunicação efectiva, à compreensão das razões da diferença, ... saber lidar com tudo isso significa encontrar uma *outra* forma de gestão de conflitos, uma que produza efeitos mais duradouros; cuja aplicação seja mais fácil e frutífera num contexto tão complexo como é o contexto escolar.

Mas surge neste ponto uma questão – que hipóteses tem a escola para desenvolver *outras* estratégias de gestão de conflito? De que autonomia dispõe para proceder à escolha das medidas mais eficazes? Paralelamente a estas, surgem ainda outras questões prementes de resposta:

- *Que modelos de gestão de conflito existem hoje nas escolas portuguesas?*
- *Que autonomia terá a escola para o desenvolvimento de um outro processo de gestão de conflitos?*
- *Que mudanças se tornam imprescindíveis para que a escola consiga lidar de forma harmoniosa com os conflitos?*
- *Poderá a Mediação entre Pares constituir uma forma de gestão alternativa?*
- *Os alunos serão capazes de lidar convenientemente com os seus conflitos?*

Estas serão algumas perguntas com respostas que variam obviamente de escola para escola, dependendo da cultura e do clima aí vividos e também, claramente, do tipo de liderança e do grau de autonomia e participação que essa liderança seja capaz de implementar nas suas práticas escolares / educativas.

Que fazer? Por onde começar? Que respostas dar em termos organizacionais? Partindo, por exemplo, da planificação e desenvolvimento de estratégias que evitem a aplicação sistemática de processos disciplinares, por forma a incentivar o êxito das relações interpessoais na escola e, conseqüentemente, a criar um clima de bem-estar motivador das diversas aprendizagens. Uma das primeiras medidas parece-nos ser, a par de outras, o controlo informal. Como poderá ele ser efectivado? Solicitando a todos

os elementos da comunidade educativa essa atitude informal, chamando oportunamente a atenção para a existência de outras hipóteses de reacção/comportamento face a determinada situação. A implementação de actividades *extralectivas*, por exemplo, ajudará também, com certeza, a que os jovens sintam sempre o seu tempo ocupado e não se dispersem pela consecução de outros comportamentos, afastando assim a sua *criatividade* negativa de querer *pôr os outros à prova*. A definição clara das regras em todos os espaços de actividades, demonstrando autoridade e delimitação específica dos papéis que cada um deve assumir para que o outro possa igualmente desempenhar o seu próprio papel; abandonando o autoritarismo e simultaneamente a permissividade, encontrando o equilíbrio.

Qualquer que seja a estratégia escolhida para lidar com o conflito, ela não pode ser muito distante de objectivos integradores que consigam uma convivência mais pacífica. Terá de ser uma estratégia promotora de um melhor ambiente escolar e, portanto, motivadora para a aprendizagem em qualquer contexto – escolar ou outro.

2. O adolescente e a escola

A adolescência é uma fase de conflitos inerentes (explícitos, implícitos ou ocultos), melhor resolvidos por uns, pior por outros; dependendo o êxito e rapidez de resolução da capacidade dos jovens se relacionarem consigo próprios e com os outros. A necessidade de aceitação por parte dos colegas é uma das principais características deste período turbulento da vida. Torna-se, assim, indispensável a criação de um autoconceito favorável e de um grau de auto-estima elevado, para que o adolescente consiga resolver

os seus problemas, sobretudo a nível emocional. Isto será conseguido mais facilmente se houver uma motivação resultante de uma série de reforços positivos dados pelos mais velhos, pelos adultos à sua volta – principalmente os pais e os professores.

As transformações físicas e cognitivas que tomam lugar durante a fase da adolescência “parecem precipitar muitos dos desafios sociais e psicológicos com que os adolescentes são confrontados e, provavelmente, constituem parcialmente a base das diferentes formas da abordagem que cada adolescente utiliza perante os problemas ligados à obtenção de uma identidade” (Sprinthall & Collins, 2203:149). Essa diferenciação é ainda mais potencializada pelo carácter desigual que “(...) o crescimento durante a adolescência engloba [; sendo o resultado de] uma acção combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais e cognitivas dos indivíduos, e os contextos ou domínios, nos quais eles experienciam as exigências e as oportunidades que afectam o seu desenvolvimento psicológico” (*Ibidem*:40). Desenvolvimento psicológico que, assim, assume perfis desiguais de adolescente para adolescente, modificando a sua maneira de perspectivar o mundo e os conflitos a ele inerentes. Os conceitos de compreensão do exterior e de si próprio sofrem, portanto, alterações ao longo da evolução de cada estágio de maturação, atingindo a dimensão de compreensão do *outro* exactamente na fase inicial da adolescência. Constate-se os níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman (*in Ibidem*:159), num quadro sintetizador:

NÍVEL	CONCEITOS SOBRE AS PESSOAS	CONCEITOS SOBRE RELAÇÕES
0: Assunção egocêntrica de perspectivas (até aos 6 anos de idade)	Indiferenciados: confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas.	Egocêntricos: fracasso no reconhecimento de que ele e as outras pessoas têm diferentes pensamentos e sentimentos, assim como diferentes características físicas e externas.
1: Assunção subjectiva de perspectivas (5-9 anos de idade)	Diferenciados: distingue sentimentos e intenções das acções e aparências.	Subjectivos: reconhece que os outros podem sentir e pensar de uma forma diferente da sua – é capaz de perceber que os outros são subjectivos, mas possui concepções limitadas sobre o modo como estas diferenças têm possibilidade de afectar os indivíduos entre si (e.g., os presentes fazem pessoas felizes, independentemente do que se lhes oferece).
2: Assunção auto-reflexiva ou recíproca de perspectivas (7-12anos de idade)	Segunda pessoa: é capaz de reflectir sobre os seus próprios pensamentos e consegue perceber que os outros são capazes de fazer o mesmo (cf. pensamento recursivo); tem consciência de que as aparências podem não traduzir verdadeiros sentimentos.	Recíprocos: consegue pôr-se no lugar do outro, e percebe que os outros podem fazer a mesma coisa; por isso, os pensamentos, e não meras acções, tornam-se na base das interacções; contudo, estas duas perspectivas não são reconhecidas como estando a influenciar-se uma à outra.
3: Assunção mútua de perspectivas (10-15 anos de idade)	Terceira pessoa: sabe que ele e os outros agem e reflectem sobre os efeitos das atitudes sobre si mesmos; reconhece a sua própria perspectiva (subjectiva) imediata e tem também consciência de que ela se enquadra dentro do seu padrão geral de atitudes e valores.	Mútuos: consegue imaginar a perspectiva da outra pessoa sobre si própria e sobre as suas atitudes, coordena a visão alheia inferida com o seu próprio ponto de vista (i.e., percepção o seu eu da mesma forma que os outros o fazem); por isso, começa a ver as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútua de satisfação ou de compreensão social.
4: Assunção profunda e sócio-simbólica de perspectivas (12 anos-adulto)	Profundos: reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais; além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem <i>sempre</i> compreender as suas próprias motivações (i.e., que podem existir processos psicológicos inconscientes).	Sócio-simbólicos: os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros a níveis diferentes – desde partilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstractas de natureza moral, legal ou social.

Pela a análise deste quadro observamos que “durante os anos pré-adolescentes, o conhecimento das perspectivas dos outros começa a fazer parte do raciocínio social, o qual se torna cada vez mais complexo.” (*Ibidem*:158). Nesta perspectiva enquadra-se a capacidade de compreensão das diferentes interpretações de uma mesma realidade de que o adolescente já é capaz. Por outro lado, regista-se a tentativa de aceitação pelo grupo de colegas e de obtenção de um estatuto de igual entre colegas. Factos que se devem, como vimos, às características de desenvolvimento cognitivo e afectivo que apresenta a sua faixa etária/estádio de desenvolvimento. Os jovens esforçam-se por conseguir uma identidade social baseada sobretudo em comportamentos demonstrados pelos outros em relação a si próprios. Nesse sentido, são levados a um esforço pessoal para corresponderem às expectativas dos outros, seus pares. Daí se afirmar a grande influência que o grupo de colegas exerce na adolescência.

E a escola? Que papel assume na formação dos jovens? Antes de mais, a escola é o espaço em que os adolescentes encontram esses pares. Será importante que os jovens aí encontrem hipóteses de formação promovidas por um clima de bem-estar e por uma cultura de aprendizagem baseada na ultrapassagem de desafios, através de uma metodologia de exploração e descoberta, para que consigam delinear perspectivas de sucesso nas suas vidas. A criação de um ambiente propício, sem actos violentos, sem graves conflitos é factor preponderante para tal, uma vez que “o ambiente com que as pessoas interagem tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento do seu potencial individual. Esta influência é mais significativa na adolescência do que em qualquer um dos outros períodos de desenvolvimento (...)” (*Ibidem*:565).

Importa também registar que podemos, dentro da realidade que a escola envolve, condensar os factores que afectam esse desenvolvimento e a sua eficácia no sucesso do jovem em três grupos ou níveis, a saber (de acordo com Robert Marzano):

✦ “School level

- *guaranteed and viable curriculum*
- *challenging goals and effective*
- *parent and community involvement*
- *safe and orderly environment*
- *collegiality and professionalism*

✦ *Teacher level*

- *instructional strategies*
- *classroom management*
- *classroom curriculum design*

✦ *Student level*

- *home environment*
- *learned intelligence and background knowledge*
- *motivation”*

(in www.whatworksinschools.org)

Para além desta influência repartida, e a par da consideração da escola como instituição de formação global, não nos podemos esquecer de que os adolescentes sentem uma grande falta de comunicação e vêem na figura do professor uma possibilidade de comunicar com um adulto, com alguém que lhes forneça um modelo de comportamento estruturado e que lhes sirva de hipotético exemplo. Por isso se diz que o adolescente precisa de *adult time*, *i.e.*, de comunicar com pessoas que supostamente já têm a sua personalidade formada e que lhes transmitam posturas e atitudes vivenciais; que, no fundo, lhes facultem a possibilidade de desenvolvimento moral e social de que carecem ainda. Será esse também um dos papéis da escola: preparar indivíduos, ajudando a estruturar filosofias de vida e valores, de modo a que adquiram a capacidade de prevenir situações problemáticas ou que as consigam resolver de uma forma positiva.

Daqui resulta a óbvia necessidade de todo o processo educativo ser gerido em função dos alunos a que se dirige, tendo em conta as suas características; com vista à delineação de estratégias adequadas ao desenvolvimento das competências pretendidas e à promoção das capacidades de cada um. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, originando, inevitavelmente, a adopção de práticas motivadoras do desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional/social do adolescente. Essas práticas podem ser operacionalizadas com recurso a actividades habitualmente designadas como sendo extralectivas. Referimo-nos concretamente a actividades de debate com colegas ou com convidados da comunidade; de *role-play*; de leitura de jornais ou revistas de informação; de desempenho de *papéis* de jornalistas/repórteres, ... (*vidé* Anexos, 1). Este

tipo de actividades (que podem e devem igualmente ser dinamizadas ao nível lectivo em diversas disciplinas curriculares) leva-os a:

- ter de seleccionar um assunto, aprendendo a efectuar opções e a valorizar devidamente as escolhas, assumindo-as como uma das possibilidades
- a interpretar nas diferentes perspectivas, conduzindo o aluno a posicionar-se de modos diferentes do seu e para tal a ter de compreender as outras interpretações
- a preparar argumentação para possíveis opiniões divergentes, obrigando a fazer uma reflexão pessoal e a estruturar uma justificação plausível e congruente
- ...

O aluno aprende, deste modo, a tomar decisões e a consciencializar-se das consequências dessa tomada de posição e, assim, vai aprendendo a desenvolver os seus próprios valores e as suas próprias reacções face a determinadas situações específicas, eventualmente problemáticas, eventualmente geradoras de conflito. De facto, resulta da nossa experiência docente a constatação de que as actividades *extralectivas* dão resultados muito positivos em termos de desenvolvimento, ou criação, do gosto pela escola; podendo deste modo ser consideradas para além de instrumento didáctico, um recurso preventivo.

Tal como a organização destas actividades *extralectivas*, a constituição de parcerias com algumas entidades (*vide* Anexos 1.2.), visando possibilitar a inserção de práticas escolares no contexto local e vice-versa, será sempre meritória e indispensável na construção de uma *escola cultural*, de uma *escola inteira*. Um contexto escolar que ofereça situações diversas, contextualizadas e significativas de aprendizagem será, certamente, um contexto que é fruto de uma adequada cultura organizacional e gerador de um bom ambiente/clima, formando um factor determinante daquilo que habitualmente se designa por *sucesso escolar*. Um contexto escolar pouco *atraente* não desperta interesses, não incentiva, não mostra claramente o valor do *aprender*. E a *utilidade* do saber é sempre questionada pelos alunos que não gostam da escola: “*Oh s’tora, vou aprender isso para quê?*”, pois vêem aí hipótese de argumentação suficientemente válida para justificar o seu desinteresse. As subseqüentes respostas a perguntas como esta têm de ser

sinónimo de uma aproximação da escola à sociedade e ir ao encontro das perspectivas de vida profissional futura destes alunos, para que se sintam motivados para a aprendizagem. É que, hoje em dia ainda se verifica (contrariamente ao que seria desejável), um fraco grau de correspondência entre o *saber* académico e as vivências e experiências *in loco*; facto que provoca um crescente alheamento dos alunos face à escola e à realidade circundante. Como afirma Benavente, “os novos valores de solidariedade, cooperação e justiça social que emergem, entre outros, das práticas efectuadas, não podem ser simplesmente apreendidos por via do entendimento” (1993:111), mas essencialmente através da experimentação, acrescentaríamos nós.

O uso de estímulos e motivações, o uso de reforços positivos, é factor decisivo no desenvolvimento da formação. É, portanto, *arma* eficaz para combater o insucesso escolar e social. Para isso, torna-se urgente uma nova abordagem do *saber*, estabelecendo um relacionamento eficaz com a realidade que nos circunda; através de outras práticas pedagógicas; com o recurso a outros meios e a outras estratégias conseguiremos alcançar esse objectivo. É que a adesão e identificação do aluno com as situações de aprendizagem criam, só por si, potencialidades motivadoras de consciencialização de que o aluno *pode* fazer alguma coisa *nova*. Estimulando a sua actividade criativa, o seu espírito crítico, a sua expressão e a sua pesquisa/investigação, contribuiremos para a sua formação académica, mas educaremos também o aluno a um outro nível – o das atitudes e dos comportamentos. Como diria Pestana, “a escola é estruturante de comportamentos e atitudes” (1995:45) e ela constitui “um espaço e um tempo privilegiados de interiorização de normas e valores que são determinantes na construção de personalidade” (*Ibidem*). Por isso, é fundamental o aproveitamento da oportunidade criada pela frequência da escola para podermos influenciar positivamente os alunos.

Ajudar jovens em idade de indefinições como a adolescência, basear esse trabalho no apoio ao desenvolvimento de emoções e afectos é uma tarefa de suprema complexidade e de muito fácil fracasso, se não for cabalmente estruturada. As escolas não poderão apenas responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais ou aos habitualmente designados *alunos em risco*; mas, igualmente, àqueles que são apelidados de *normais*. Ajudar significa conhecer as características e necessidades de cada um e de todos; significa reconhecer a forma desigual de acesso aos diferentes recursos culturais (e, portanto, a desigualdade de resultados obtidos), tentando reduzi-las ao mínimo.

Essa desigualdade marca, de forma determinante, as possibilidades de realização das aprendizagens, fazendo-as ganhar ou perder contornos mais ou menos democráticos. É que a escolaridade obrigatória trouxe à escola sectores da sociedade que a não conheciam antes e que, em alguns casos, até a rejeitavam. Há que respeitar as diferenças entre os alunos, tomando-as em consideração, nunca acentuando ainda mais essa diferença pela demarcação/sinalização ou por um tratamento especial. Se pensarmos nas desigualdades sociais e nas diferentes respostas possíveis de cada um dos alunos face a uma mesma situação, do ponto de vista da escola considerada tão igualitária (mas por eles percebida de maneira distinta ou até mesma oposta) vemos que esta diferença de percepção provoca usualmente reacções negativas, como comportamentos desadequados ou problemas de indisciplina, acentuados ainda mais pela falta de ocupação dos tempos livres. Estes são os alunos a quem habitualmente ouvimos a pergunta “Para que serve a escola?”; cuja resposta define os objectivos que cada um põe na sua escolarização e, conseqüentemente, a lógica de conduta que irá pôr em todo o seu desempenho escolar. Aí reside a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar.

Temos, então, de delinear hipóteses de resolução, adiantando por exemplo, actividades que sejam, simultaneamente, ocupação de tempos livres (e portanto recurso preventivo de hipotéticas situações de conflito, que são usualmente geradoras de insucesso e posterior abandono) e motivadoras da frequência da escola (e portanto instrumento didáctico, criadoras de vontade de aprender e, portanto, de sucesso). Conseqüentemente surgirão estratégias de resolução dos mais variados *problemas* que emergem numa escola.

Parece oportuno que nos debrucemos um pouco sobre esta questão dos *problemas* educacionais. Quando nos referimos a eles, pensamos, de imediato, na aprendizagem dita *formal* e, logo, no (in)sucesso académico dos alunos nas várias disciplinas escolares. Mas devemos considerar, igualmente, aqueles que são directamente causados por questões de ordem comportamental, comumente designados por *disciplinares*. A resolução de cada um deles não pode ser tomada de modo isolado; uma vez que, na maioria dos casos, os primeiros são causa dos segundos e vice-versa; facto que implica, geralmente, a procura de respostas rápidas. No entanto, temos de ter consciência de que é preciso tempo para que (pela associação ou substituição de técnicas e de situações de aprendizagem, de recursos e contactos, de motivações e estímulos variados) produzam as concretizações

dos objectivos visados, explicita ou implicitamente. Tenhamos também consciência de que os problemas que se põem à educação não são resolúveis por um só meio ou através de uma só estratégia. Sabemos que a escola, obviamente, não dispõe de professores sábios e que a sua formação pedagógica e científica não abrange a especialização em tecnologias mais ou menos distanciadas da sua vivência. Mas há que tentar e criar, produzindo situações de experimentação de aprendizagem diversas, mais ou menos *estranhas* aos hábitos e aos espaços tradicionais do nosso sistema de ensino. O espaço lectivo tem de ser alargado e abarcar o espaço exterior da sala de aula; derrubando todas as barreiras e limites impostos pelas percepções tradicionais de ensino.

Há que agir. E devemos começar por inventariar os factores que provocam a causa de tal situação, delineando um diagnóstico através da análise de todo o contexto que envolve determinada situação (*vide* Anexos 2.). Convém, no entanto, não esquecer que “*em educação não há soluções milagrosas*” (Birzea, 1982:120), como em qualquer outra área, acrescentaríamos nós. E também, como em qualquer outra área, não há soluções únicas. Ou melhor, a solução adequada para uma situação, num determinado momento e contexto, não é, certamente, a resposta mais apropriada ao mesmo problema num outro momento e/ou contexto. De facto, a igualdade não existe, em caso algum. Já Aristóteles dizia que “*nada é mais difícil do que tornar iguais as coisas desiguais*”. A igualdade só pode ser oferecida em termos de hipóteses para atingir resultados. E educar não é criar alunos iguais “*é procurar que todos sejam bem sucedidos*” (Birzea, 1982:120). É, talvez a aproximação daquilo que Bloom, em 1968, apelidou de *mastery learning*. Dizemos aproximação porque, esta como outras teorias, apresenta *soluções* algo estreitas e reducionistas. Diz o povo, com mestria, que “*no meio é que está a virtude*”. E tanta sabedoria popular só pode resultar de tanto “*saber de experiência feito*”. Não se pode esperar êxito de qualquer coisa que apresenta apenas uma solução única, ainda menos se aplicada a um conjunto tão diverso como são os adolescentes alunos de uma escola. Conseguir que tenham sucesso não pode ser oferecer a todos a mesma *receita*. Flexibilidade (de tudo e de todos) será talvez a palavra-chave.

Como vimos anteriormente, o alargamento da escolaridade obrigatória veio trazer à escola utentes de origens sociais muito diversificadas, com capacidades muito desiguais. As oportunidades para atingirem essa escolaridade têm, com certeza, de ser igualmente diferentes. A adequação às necessidades de cada aluno deverá ser a tarefa principal de qualquer pedagogo. O capital humano da escola tem, assim, de ser

eficazmente rentabilizado. Ao professor são exigidos novos papéis, especialmente no que diz respeito às relações interpessoais. Analisar, compreender e orientar são capacidades essenciais quando se pretende a operacionalização da referida adaptação pedagógica, sempre com vista ao sucesso do maior número de alunos. Como afirma Birzea, pretende-se a “garantia de aprendizagem de um mínimo de *performances* comuns a todos” (1982:57).

A resposta eficaz aos interesses dos utentes será aquela que implique a obtenção de qualidade e de equidade através de processos de aproximação das pessoas, através da criação de um sentimento de ligação à escola e de integração da e na sua cultura, gerindo convenientemente jogos de interesse e possíveis conflitos, mediante a afirmação de um poder democrático. Mediante uma liderança eficaz na condução dos elementos da comunidade educativa, num percurso profissional motivado e empenhado de construção de um projecto global educativo, dinamizando o potencial existente no restante conjunto de agentes educativos da comunidade local. É, por isso, importante que as articulações horizontais e verticais do tecido educativo não esmoreçam e se incrementem cada vez mais, em número e complexidade, no fomento de uma cultura própria, plena de referências estruturantes que visem, sobretudo, o desenvolvimento de competências e de saberes autónomos. Insistindo na valorização das diferenças e não na sua marcação insistente mediante tratamentos especiais que desconstroem relações, enviesando políticas afectivas que devem ser carregadas de esperança emocional.

A propósito, seria útil a recorrência sistemática de todo o processo educativo às cinco competências básicas da inteligência emocional:

- Conhecer-se a si próprio
- Autocontrolo emocional
- Capacidade de leitura emocional dos outros/Empatia
- Motivação/Automotivação
- Capacidade de interagir com os outros

A par do desenvolvimento destas competências e partindo da noção de que se visa transformar aquilo que *é* naquilo que *deve ser*, à luz de determinados valores e através da consecução de determinados objectivos, impõe-se um verdadeiro

conhecimento da realidade, *i.e.*, daquilo que é, e um eficaz estabelecimento de prioridades de acordo com a análise da situação real em observação. É óbvio portanto, que o diagnóstico das necessidades físicas, sociais e integrativas (no fundo a descoberta das carências não só escolares como sobretudo globalmente educacionais) são a base de análise que poderá fornecer informações imprescindíveis à formulação e selecção das metas a atingir pelos educadores escolares. Depois das conclusões desse estudo há que não esquecer a adequação do conjunto de objectivos da disciplina que cada um lecciona e seleccioná-los, reformulando-os se necessário, de acordo com as características dos alunos. E, se ainda assim, se apresentarem algumas dificuldades de realização dessas metas? É então altura para nova reformulação e para repensar outros meios, outras estratégias, outras actividades, que ajudem a atingir tais objectivos, uma vez que o problema pode não estar originariamente nos objectivos em si, mas nos meios que se utilizam para se alcançarem, ou seja, na tipologia de estratégias adoptadas. Há que mudar as práticas para se mudar a escola, mas como diria Ana Benavente, a escola só se pode mudar se se mudarem as práticas e as fundamentações pedagógicas que lhe estão na base. Torna-se necessário à escola a construção de uma filosofia educacional que assente num conjunto de finalidades/metastas que sirvam de apoio aos objectivos de cada uma das diferentes disciplinas. Filosofia que é de traduzida em termos de um conjunto de valores importantes para uma vida pessoal e social eficaz e satisfatória e que são, segundo Tyler (1976):

- o reconhecimento da importância de todo o indivíduo humano como tal, independentemente do seu estatuto social, racial ou económico
- a oportunidade de participação na sociedade
- o estímulo à diferença de personalidade
- o uso da inteligência como método de resolução de problemas

Tal filosofia educacional visa não só a adaptação dos alunos à sociedade, mas também a compreensão e conhecimento dos factos que nela ocorram para que possam participar com suficiente competência, para que possam viver nela e para que possam tentar melhorá-la. As metas estabelecidas serão atingíveis de acordo com a congruência da selecção dos objectivos, que se revela operação complexa, uma vez que requer a

avaliação de informações recolhidas através da análise ponderada da sociedade, do educando e do conjunto dos *curricula*. Em função desse diagnóstico estabelecem-se as necessidades educativas, definem-se as prioridades e escolhem-se os caminhos metodológicos a seguir. Simultaneamente deve ser considerado o tipo de grupo e o nível etário dos alunos, tendo em conta as concepções e os princípios psicopedagógicos sobre o desenvolvimento, aprendizagem e interesses desse grupo a fim de identificar atitudes, aptidões e conhecimentos que já possuam e aqueles que devem ser adquiridos, que sejam viáveis face às condições do processo ensino/aprendizagem.

Como formular os objectivos educacionais de acordo com todos esses pressupostos ? De acordo com Carrilho Ribeiro, “ O modo de formulação de objectivos (...) exige a sua descrição segundo duas dimensões necessárias – o conteúdo e o comportamento – cujo cruzamento clarifica e especifica o que se visa alcançar como resultado da aprendizagem dos alunos, sejam conhecimentos, aptidões ou atitudes a demonstrar “ (1990:106). A formulação de objectivos deve ser clara e precisa a nível do enunciado para que estes sejam, de facto, atingíveis e se possa daí inferir o tipo de actividades mais apropriado para os operacionalizar. Essa formulação deve ainda apresentar-se organizada numa estrutura articulada, de modo a que não tenhamos apenas listagens sem critérios de organização. Só assim se conseguirão conjuntos coerentes de objectivos, permitindo definir prioridades na selecção de conteúdos e de experiências de aprendizagem. Ainda segundo Carrilho Ribeiro (1990) os critérios de classificação de objectivos são os seguintes:

- Matérias ou áreas disciplinares
- Domínios do comportamento humano
- Necessidades de desenvolvimento do educando
- Áreas funcionais da vida social

As diferentes combinações dos critérios precedentes não têm obrigatoriamente uma ordem pré-estabelecida podendo seguir-se a mais frequente – por domínios de comportamento cognitivo, afectivo e psicomotor – de acordo com qualquer uma das diferentes taxionomias que estabelecem hierarquias (por exemplo por níveis de

complexidade de operações a realizar pelo aprendiz dentro dos três domínios do comportamento, da autoria de Bloom e Krathwohl).

Em síntese, quando formulamos objectivos para uma determinada actividade devemos verificar se correspondem aos seguintes requisitos:

- Relevância
- Congruência
- Compatibilidade
- Equilíbrio
- Viabilidade

Não nos podemos ainda esquecer de que todo este processo só terá êxito se as condições de aprendizagem forem muito bem organizadas e orientadas pelo professor; motivando os seus alunos; explicando implícita ou explicitamente os objectivos de cada uma das actividades propostas; clarificando a informação requerida; orientando a tarefa e transmitindo *feed-back*, com vista à avaliação global de todo o trabalho desenvolvido. Contribuindo, deste modo, para o aperfeiçoamento de todo o programa educativo e para a análise dos resultados de aprendizagem atingidos, através de um processo cíclico de formulação e reformulação de objectivos educacionais. Estas finalidades constituem uma alargada base de fornecimento de sugestões de objectivos, designadamente a nível cognitivo, afectivo e psicomotor. Uma vez que envolvem modos de pensar, de interpretação crítica de reacções emocionais, de interesses, ... ; tal como desenvolvem a criação de valores pessoais e sociais.

Vemos, portanto, que a planificação de todo o processo de ensino/aprendizagem formal ou informal deve ter em conta as necessidades e características de cada aluno a que se dirige, com vista à delineação de objectivos e estratégias adequadas à promoção das capacidades de cada um. As actividades escolares devem ser planificadas em função do aluno, dos interesses e limitações que cada aluno apresenta. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, o que leva, inevitavelmente, à adopção de estratégias que se revelem um meio de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, mas acima de tudo, emocional do adolescente; pois só dessa forma se alcançará o sucesso escolar.

Assim, o papel do professor não reside tanto na transmissão de uma série de conteúdos, mas na sua capacidade de compreender as diferenças verificadas no seio de uma turma e na consequente adequação do ensino e consideração/manipulação do maior número possível de variáveis do processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Reconhecer estas diferenças e agir de acordo com esse reconhecimento é o único método comprovado de prevenção dos problemas, sejam eles de que ordem forem.

“A maior parte dos casos de insucesso escolar pode atribuir-se, decerto, a um estilo de ensino inadequado e a outras deficiências escolares, influenciadas e agravadas pelas carências de todo o tipo que as crianças sofrem no seu ambiente familiar e social” (Dias, 1989:49). A adequação do *estilo* de ensino parece ser a estratégia que permite atingir a desejada situação de sucesso. Segundo Seeley (1985), isso conseguir-se-á mediante a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola. Só a acção conjunta e coordenada destes três elementos dominantes na vida do aluno poderá contribuir decisivamente para o sucesso escolar. O ambiente familiar e social e os exemplos que o adolescente aí observa são factores determinantes na sua conduta pessoal e social. A sua personalidade vai sendo marcada pela influência destes factores. As aspirações e as expectativas que os pais formulam em relação aos filhos vai determinar o tipo de objectivos que os alunos constroem. E o conflito nasce precisamente quando essas expectativas não são realistas.

O professor assume aqui um papel importantíssimo (ajudando o aluno a reconhecer as suas dificuldades) e os pais (fazendo-os construir expectativas realizáveis). Chegamos então a uma combinação de expectativas que se irão reflectir nas possibilidades de aprendizagem, na motivação geral, no seu autoconceito e na relação que os alunos estabelecem com os professores. O resultado desse relacionamento, o chamado *clima*, não só da aula mas essencialmente fora dela, vai desempenhar um papel fundamental no tipo de interacções entre professores e alunos. Essa relação directa e consequente entre os respectivos comportamentos irá permitir a integração de cada aluno na turma e a sua dependência das condutas adoptadas pelo professor.

Vemos, portanto, que o estímulo que o professor veicula ao aluno exerce uma influência directa no tipo de actuação participativa do aluno. Então, as estruturas afectivas temperamentais e motivacionais estão intimamente implicadas na determinação do tipo de participação comunicativa do aluno e o seu sucesso não depende apenas de si

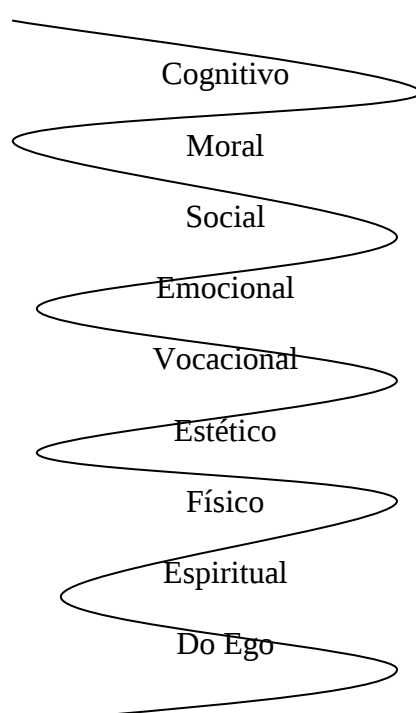
próprio, mas também de quem o ensina. Assim sendo, somos levados a pensar que a base da questão assenta sobretudo na tipologia de relação que cada aluno estabelece com cada professor, ou seja, em explicações de ordem sociológica. Mas não cremos que este factor isolado seja conducente ao (in)sucesso escolar, bem como a responsabilidade não pode residir apenas na instituição escola. É necessário elaborar esquemas interpretativos e de intervenção mais dialécticos e operacionais; uma vez que “«os favorecidos» e os «desfavorecidos» não existem em si, existem necessariamente em relação a normas que se tomam como critério de distinção” (Benavente & Correia, 1981:21). Não devemos cair em redundâncias e estreitezas de opinião, como defendem estas autoras “uma árvore não faz a floresta e o insucesso escolar é uma floresta densa e intrincada, composta de árvores diversas: uma estrutura e desenho de conjunto que não se explica pela análise de cada árvore em particular, isolada das outras. O importante é encontrar as pistas de explicação comuns; é importante identificar obstáculos ao sucesso de modo a construir uma escola mais harmoniosa e democrática, em inter-relação com as necessidades de alunos diversos e com diferentes características sócio-culturais” (*Ibidem*:22). “O insucesso escolar é pois um fenómeno relacional em que estão implicados: o **aluno**, com a sua personalidade e história individual, situado na sua **família** e meio social; e a **escola**, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os **professores** dão vida; escola tributária da **política educativa** que lhe atribui meios e objectivos” (*Ibidem*:23).

Através da sincronia de esforços de todos os agentes educativos será possível uma educação/formação com base na aquisição de conhecimentos, mas permitindo também o desenvolvimento de competências relacionais/sociais do aluno. E a função do professor passa, assim, de transmissor para mediador. Porter defende que o professor terá de desenvolver uma série de competências de:

- diagnóstico (tem a ver com as necessidades e com as capacidades dos alunos, para isso deve conhecê-los suficientemente bem)
- resposta (identificadas as necessidades, o professor tem de dar uma resposta, que é a própria actividade lectiva)
- avaliação (que incide sobre a resposta que os alunos deram face à actividade mais ou menos eficaz do professor. Estão, então, a ser avaliados tanto os alunos como o professor)

- relações pessoais (disciplina, motivação, ganhar a confiança dos alunos)
- desenvolvimento do currículo (a palavra desenvolvimento leva-nos a uma intervenção dinâmica e não estática como a do programa)
- responsabilidade social (do professor face ao aluno, que vem da sociedade e que vai para a sociedade)

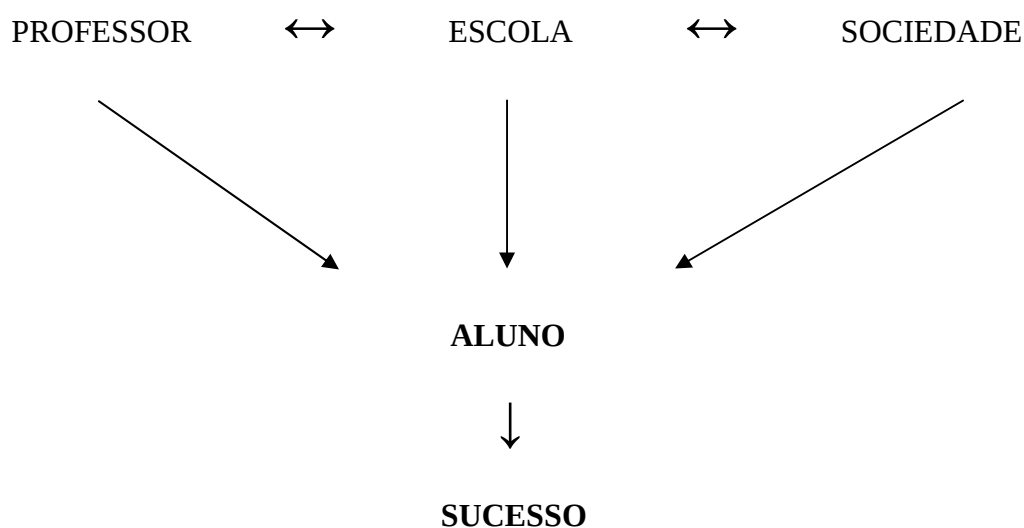
Neste sentido, a ênfase no desenvolvimento das competências relacionais/sociais do aluno é evidente. Aliás, também nessa sequência se tentou implementar, há uns anos, uma disciplina denominada Desenvolvimento Pessoal e Social no sistema educativo português. Tentativa gorada por diversas razões, que não importa no momento analisar. Mais tarde uma outra alternativa surgiu – a Formação Cívica. Esta última já com algum sucesso, talvez pela responsabilização directa do Director de cada Turma. Temos, assim, a preocupação de incluir no sistema educativo formal uma possibilidade de viabilização de aprendizagem de regras sociais/cívicas. Já Sócrates dizia, relacionando aprendizagens, que “o bom cidadão é o homem educado”. Kohlberg especifica um pouco mais, afirmando que o processo educativo deve ter um carácter intelectual e moral, porque a educação tem como finalidade o desenvolvimento global do indivíduo, ao nível dos nove domínios (a conhecida *espiral de nove molas*):



É preciso que os professores saibam aproveitar e rentabilizar as situações pedagógicas para promover este desenvolvimento, através da vivência de novas experiências, nestes nove domínios, em actividades de *role-play* (*vidé* Cap. V, 3), ou de debate, que obrigam a ver, ouvir e estar atento, a seleccionar, interpretar, reflectir e argumentar, como vimos anteriormente. O aluno aprende a desenvolver os seus próprios valores e as suas próprias reacções a situações específicas. As capacidades de *performance* da língua vão implicitamente sendo alargadas e enriquecidas.

Acima de tudo, o professor deverá sempre ter consciência de que o primeiro objectivo que tem de satisfazer é o de contribuir para a educação do aluno e para a motivação do aprender. E *educar* é um acto tão abrangente de *outras* formações, para além da inerente à escolarização, que se torna inadiável a mobilização de outros saberes, chamemos-lhe mais informais ou *informalizados*. Corroboramos a opinião de Huchins quando defende que “*The best education for the best is the best education for all*”, embora devamos inserir aqui a perspectiva de que será sempre desejável estabelecer parâmetros de adequação a cada tipo de destinatário; ou seja, de se oferecer possibilidades de *compensação* dos contextos vivenciais de alguma forma *inferiorizados*, para que todos possam apresentar resultados semelhantes. O ponto de partida deverá ser, de facto, “*the best education*”; para se alcançar posteriormente a optimização das aprendizagens “*for all*”.

Traduzindo todos estes factores em esquema, concluiremos que:



3. Contextualização conceitual

Como afirma Vargas, “existe uma grande diferença entre a compreensão intelectual de um conceito, e a capacidade de o aplicar para analisar e agir no quotidiano” (2004:78). Por isso se torna importante a distinção entre estes conceitos que, no quotidiano, são usados quase como sendo sinónimos, embora *intelectualmente* saibamos que representam realidades divergentes quer de contextos quer de consequências ou de finalidades. De facto, “os conceitos procuram captar a essência da realidade em fórmulas, descrições, permitindo-nos construir hipóteses explicativas do funcionamento do mundo” (Vargas, 2004:63). Vejamos, então, algumas diferenciações destes conceitos mediante a clarificação da polissemia de cada um deles.

3.1 – *Conflito*

No que diz respeito a este conceito as definições que encontramos nos dicionários traduzem uma visão negativa do significado do vocábulo, traduzindo o seu sentido por *embate; choque; luta; pendência; alteração; desordem; oposição; conjuntura; momento crítico; ...*. Verifica-se, assim, que o significado de *conflito* é sempre estabelecido em função de uma dissociação de partes que se opõem, ou seja, à ênfase das diferenças existentes. Urge recuperar a ideia de simples *oposição*, de antagonismo.

Se considerarmos a visão mais *científica* do conflito, assistimos de novo a posicionamentos negativos, embora alguns autores apresentem já uma aceção mais *aberta* e o considerem como inevitável à vida humana, entendendo como dever de educador o ensinar a gerir esses conflitos vivenciais de forma a construir uma

aprendizagem social congruentemente positivista. Jares é um desses autores que adianta uma definição suficientemente alargada e abrangente: “fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais” (2002:43). Um pouco mais adiante este autor especifica o carácter social do conceito: “o conflito é um fenómeno dinâmico, dialéctico (...), é um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão” (*Ibidem*).

Porém, existem outros investigadores que assumem uma perspectiva mais positiva e apresentam outro tipo de definição, como Ortega Ruiz: “conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afecta mais do que um indivíduo. Quando pessoas têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente” (1998:46 *cit. in* Amado & Freire, 2002:24). De modo mais preciso, Amado & Freire apontam o cerne da questão afirmando que “o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão” (2002:23).

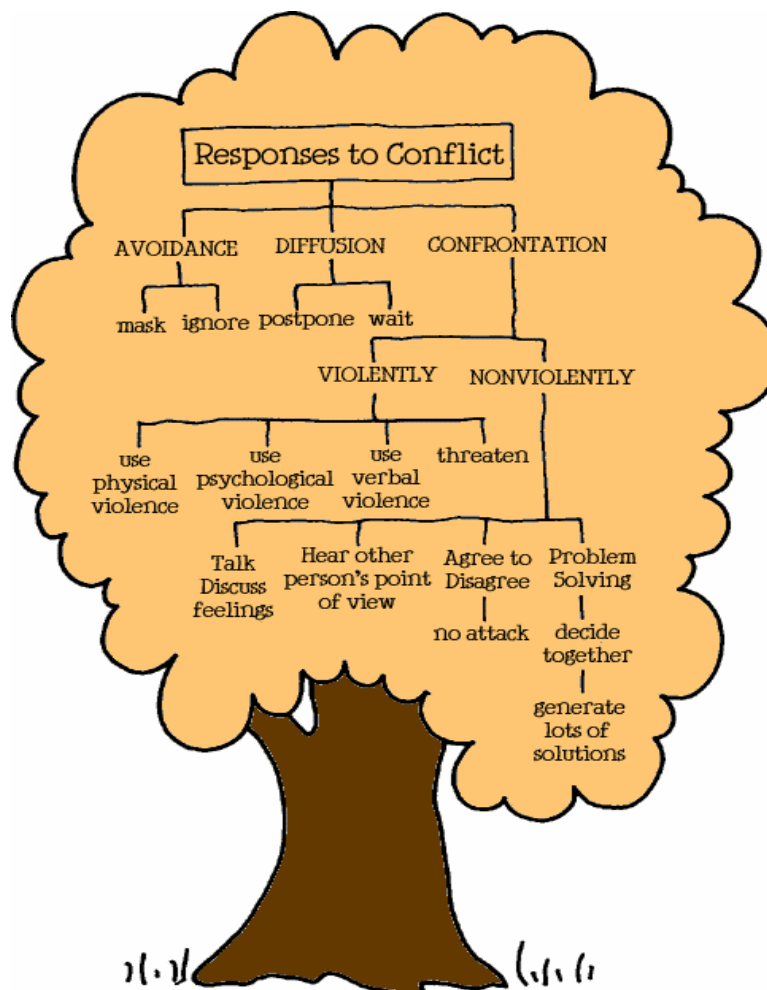
Outros autores categorizam o conflito e subdividem-no em quatro categorias de ocorrência (interpessoal, intrapessoal, intergrupar e intragrupal) de acordo com os elementos envolvidos. Por outro lado, Jares identifica três tipos de teoria relativamente ao conceito de conflito: a primeira concerne a “dimensão estrutural da organização”, a segunda diz respeito às “condutas do indivíduos” e por último aquelas que “combinam as duas perspectivas” (Jares, 2002:42). Este autor defende ainda que se deve ter também em consideração que “o contexto pode modificar, alterar (...) tanto a génese e intensidade do conflito como as próprias possibilidades de resolução” (*Ibidem*:45).

Antes de mais, será importante que se identifiquem as diversas causas subjacentes à ocorrência do conflito (quer ele seja de interesse, de valor, de relação, de estrutura, de factos, ...), tendo sempre consciência de que o conflito resulta da maior ou menor valorização atribuída à questão em causa ou mesmo em virtude da nomeação diversa/divergente dos próprios factos/actos. Perante as diversas realidades, surgem habitualmente respostas de pura demissão, de negação, de “eu ganho/tu perdes”, ou de confronto violento.

Raramente se procura o estabelecimento de um pacto. Ainda mais esporadicamente se tenta o equilíbrio e o acordo mediante a compreensão da lógica das acções e viabilizando cedências mútuas. Tudo isto porque o conflito resulta muitas vezes

de alguma situação de competição. Mas *competir* não é lutar *certo* contra *errado*. *Competir* significa, na grande maioria das vezes, a prevalência de uma boa ideia em desfavor de outra boa ideia, pois se assim não fosse não haveria força suficiente para manter a argumentação. O resultado pode e deve ser uma súpula de ambas e obter-se uma terceira hipótese, melhor que as duas primeiras. Se desta forma a competição for entendida, haverá daí adiante outra percepção das situações competitivas; que serão encaradas de uma maneira mais positiva e mais aberta ao sucesso e à eficácia de procedimentos.

William J. Kreidler sugere, a propósito do apontamento de uma série de actividades de resolução de conflitos (<http://www.esrnational.org/cap/secondary.html>), a utilização de uma árvore de *Responses to Conflict*; na qual se observa a esquematização dessas possibilidades de resposta:



Daqui se infere que a gestão do conflito de forma não violenta leva à sua resolução, mediante a tomada de decisão/escolha/opção conjunta da(s) solução(ões) mais adequada(s).

Procurando esta tipologia de estratégias, a planificação dos actos obterá resultados que satisfarão as partes que pareciam anteriormente em confronto. A ênfase passará ao processo de comunicação; abandonando perspectivas de oposição; tentando extrair motivação para a realização das tarefas; assumindo uma perspectiva mais positiva do conflito, encarando-o como uma oportunidade e não como um obstáculo. Até porque o processo educativo encontra-se pleno de indispensáveis e inevitáveis conflitos, sem os quais o crescimento e maturação seriam quase irrealizáveis. Vemos que, mesmo nestas situações de competição, o conflito é fruto da falta de comunicação ou da existência de comunicação com *ruído*, ou seja, comunicação com interferências que provocam interpretações erróneas ou mal percebidas. A ultrapassagem dessa situação deverá constituir o foco da atenção de qualquer agente educativo e servir de motivação para a implementação de estratégias que visem não apenas a resolução de conflitos, mas primordialmente a sua prevenção.

Há autores que são apologistas de, na perspectiva de se poderem, ou melhor, de se deverem antever possíveis conflitos (inerentes a determinadas situações que se prevê poderem desencadeá-los) deve ser seguida uma linha metodológica de negociação, por forma a evitar a oportunidade de desenvolvimento de conflitos. Noutros estudos (*vidé* Sharp y Smith, 1994; Blatchford y Sharp, 1994 *cit. in* Fernández, 1998:187) preconiza-se uma intervenção, como medida preventiva dos conflitos no espaço do recreio, baseada no desenvolvimento de actividades de recreio, de jogos que promovam o enriquecimento pessoal do aluno considerando as variáveis contextuais, relacionais e de supervisão como definidoras de uma planificação adequada dessas actividades. Confronte-se esta sugestão com a prática, implementada na escola em estudo, de nomeação de alunos monitores (*vidé* Cap. VI, 2 e Anexos, 1). Nesta sequência, Fernández aduz ainda algumas sugestões a considerar aquando da aplicação dessas actividades preventivas de conflito no espaço do recreio exterior, classificando-as em quatro classes, de acordo com a sua localização espacial, o tipo de participação registada, o tempo de ocorrência e a segurança envolvida no acontecimento. Vejamos:

► Localização

- ❖ Inclusão de bancos
- ❖ Criação de espaços de lazer, para estar
- ❖ Distribuição das actividades pelas diversas zonas centrais
- ❖ Incorporação de uma zona de jogos colectivos

► Participação

- ❖ Questionar os alunos sobre as mudanças desejáveis
- ❖ Criar espaços construídos pelos próprios alunos
- ❖ Arranjar ou pintar zonas carentes de interesse
- ❖ Realçar a figura do aluno-responsável, organizador ou supervisor de actividades

► Tempo

- ❖ Distribuição do tempo de recreio em tempos diferenciados para cada turma
- ❖ Organização de horários para jogos de equipa

► Segurança

- ❖ Prestar atenção às condições físicas do espaço de recreio, para evitar perigos de acidentes provocados por desníveis de relevo, valas, objectos, falta de luz
- ❖ Possibilitar a devida vigilância de espaços e comportamentos

(cf. Fernández, 1998:188, tradução e adaptação nossas)

Nesta perspectiva e sumariamente, concluímos que dispomos de vários modos, mais ou menos positivos, de resolução de conflitos: pela negociação, pela conciliação, pela mediação, pela arbitragem e pelo julgamento. Seijo (2003:46) apresenta um quadro em que reúne as características de cada uma destas técnicas alternativas de resolução de conflitos:

		Finalidade	Intervenção de Terceiros	Participação das Partes	Comunicação Estruturada	Quem Resolve?	Força da Resolução ou Acordo
	Técnicas	▪ Centrada no passado/futuro ▪ Um ganha, outro perde/ambos ganham	▪ Não há/ Existe/ É determinante	Voluntária/ Obrigatória	Informal/ Formal	As partes ou uma 3ª pessoa?	Vinculador/ Recomendação
Partes ↑ Controlo de processos e resultados ↓ Terceira pessoa	Negociação	▪ Futuro/Passado ▪ Ambos ganham - fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns	Não há	Voluntária	A mais informal	As partes	De acordo com as partes
	Conciliação	▪ Passado ▪ Ambos ganham - Procuram a reconciliação	Existe: é o juiz ▪ Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas	Voluntária	Informal: não há passos a seguir	▪ As partes ▪ O juiz apenas preside	▪ Vinculador (judicial) ▪ Recomendação de peso
	Mediação	▪ Futuro ▪ Ambos ganham - Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos	Existe: O/Os mediador/es ▪ Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses	Voluntária	Informal/ Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes
	Arbitragem	▪ Passado ▪ Há um que ganha e outro que perde	Existe: é o árbitro que dita o laudo	Voluntária/ Obrigatória Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral	Formal. Há regras acordadas pelas partes	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
	Julgamento	▪ Passado ▪ Um ganha e outro perde	Existe e é determinante: é o juiz que pronuncia uma sentença	Obrigatória	Formal	O juiz	

Decorrente da análise deste quadro e recorrendo à consulta de dicionários (*vide* Bibliografia) e dos trabalhos de outros investigadores (*cf.* Grave-Resendes; Johnson y Johnson; ...) verificamos que existem algumas diferenciações conceptuais entre estas técnicas. Senão vejamos:

o *Negociação*

É uma técnica que se aproxima da desenvolvida pela mediação, embora a mediação aprofunde mais a investigação das causas que provocaram o conflito, tentando através dessa pesquisa descobrir as reais razões que subjazem ao problema e que mais tarde poderão provocar o surgimento de outros. A negociação assume um carácter de tratamento de casos mais superficiais.

o *Conciliação*

Esta é uma prática normalmente assegurada por juízes e/ou conciliadores gerais. E que se distingue da mediação pelo papel activo que esses terceiros assumem na chegada a um acordo, sendo esse acordo da responsabilidade e autoria desse terceiro e não das partes em conflito. A conciliação é utilizada geralmente para resolver problemas que envolvam questões materiais e que não produzam qualquer tipo de consequência no relacionamento futuro das partes envolvidas.

o *Mediação*

É um processo voluntário de resolução de conflitos, a que se recorre especialmente quando há interesse que essa acção surta efeitos para além do momento presente; viabilizando a manutenção de relações interpessoais pacíficas ou até mesmo amigáveis. Utilizando técnicas semelhantes à conciliação, a mediação procura respeitar as perspectivas de ambas as partes; a ela se recorrendo sempre que se deseja resolver divergências que causem potenciais problemas de ordem relacional. As partes não se limitam a agir de

acordo com as instruções do mediador, como na arbitragem, elas tomam um papel activo na tomada de decisão, que só a elas compete, embora com o apoio de um terceiro. Esse terceiro – o mediador – auxilia apenas na criação, escolha e avaliação das diferentes possibilidades de solução.

A mediação apresenta resultados mais duradouros, mais justos e mais equitativos do que qualquer uma das outras técnicas; em parte devido, ao saneamento das causas profundas do conflito; daí resultando efeitos facilmente observáveis no comportamento futuro das partes sujeitas ao processo da mediação (mais imediatos ainda nos jovens que assumem o papel de mediadores). De entre esses efeitos, salientamos a responsabilização, a cooperação cívica e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a par da recorrente ponderação de perspectivas diferentes da sua em diversos contextos, nomeadamente na interpretação textual em domínios académicos/curriculares.

É nossa opinião que a estratégia da mediação escolar poderá constituir a resposta mais eficaz na resolução dos conflitos do contexto escolar, visto ela representar uma metodologia de prevenção, com sucesso duradouro, das possíveis *incompreensões* entre as partes com entendimentos divergentes. Acresce ainda que esta é uma metodologia que se adequa a cada caso específico, não sobrevalorizando nada a não ser o esforço para o estabelecimento de um acordo que satisfaça ambas as partes.

O Arbitragem

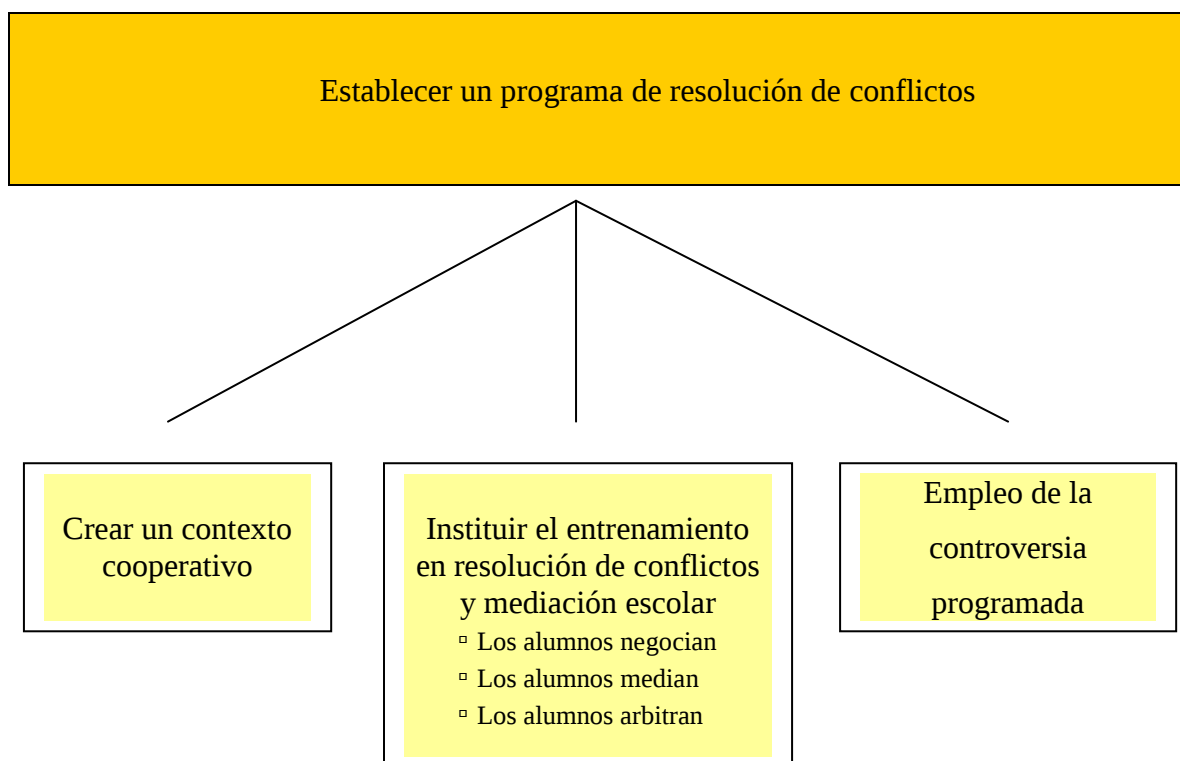
Trata-se de um método mais aplicado a problemas técnicos ou que requeiram o conhecimento das regras implícitas na prática de uma determinada técnica. Mantendo-se as partes em conflito, existe um terceiro – o árbitro – que define ou resolve, podendo o seu posicionamento coincidir com o que é defendido por uma das partes em confronto, ou com nenhuma delas.

O Julgamento

É um processo formal, que recorre à instituição do tribunal e a um juiz que assume o papel de verificar quem é o vencedor e quem é o perdedor; atribuindo razão apenas a uma parte e ditando o seu juízo através de uma sentença com valor judicial. Informalmente pode dizer-se que o princípio de operacionalização será o mesmo da arbitragem, a qual não apresenta o formalismo do tribunal, do juiz e da sentença.

Johnson y Johnson (cf. 2002:55-56) indica cinco outras estratégias: “negociaciones, suavizar, actitud de fuerza, transigência recíproca e repliegue”. Mas adianta que importa escolher a técnica mais adequada a cada caso, visto que “cada estratégia es adecuada para un determinado conjunto de condiciones” (Johnson y Johnson, 2002:57). Defende também que, por vezes, há mesmo que recorrer a uma sequência de diferentes estratégias para melhor se atingir o objectivo de resolução do conflito - “algunas estrategias pueden diluirse y convertirse en otras” (*Ibidem*). Essencialmente, trata-se de estabelecer estratégias que visem a diminuição dos motivos e não apenas dos sintomas. Será uma medicina alternativa para gerir e conviver através de uma atmosfera pacífica de resolução dos conflitos inerentes naturalmente à natureza humana, que conduzirá ao desenvolvimento integral da pessoa.

Este mesmo autor apresenta depois um esquema, em que resume os diferentes passos necessários à implementação de um programa de resolução de conflitos, de forma construtiva (pois sugere a dicotomia *construtivo/destrutivo* referindo-se às possibilidades de resolução de conflitos):



(Johnson y Johnson, 2002:72)

Cada um dos passos aqui indicados são depois enunciados de forma pormenorizada, destacando a capacidade essencial de saber ouvir e apontando diversas fases conducentes à resolução eficaz do conflito:

- definição conjunta do conflito
- descoberta dos sentimentos de ambos os intervenientes
- compreensão da perspectiva do outro
- criação de opções viáveis
- formulação de um acordo sensato

De notar o apontamento neste esquema de apenas três das estratégias possíveis (de entre as cinco anteriormente apontadas) para o desenrolar do programa de treino dos alunos no sentido da efectiva resolução de conflitos – negociação, mediação e arbitragem.

Qualquer que seja a opção, revela-se importante tratar a conflitualidade recorrendo a uma pedagogia de prevenção que percorra o caminho da descoberta das

origens e motivações do conflito. Para tal é imprescindível que as hipóteses perspectivadas permitam a verdadeira compreensão do conflito e “que na escola, professores, auxiliares de educação e alunos estejam preparados para enfrentar positivamente os conflitos interpessoais do seu quotidiano, de modo a impedir que aqueles resultem em situações de agressividade e mesmo de violência” (Amado & Freire, 2002:23). Só dessa forma será possível actuar no sentido da prevenção deste tipo de situações.

Indisciplina

Debrucemo-nos agora sobre este segundo conceito.

Se procurarmos a origem do termo, verificamos a sua proveniência de um outro – *disciplina* – que

- “era o nome de um instrumento rectangular, feito em couro, que possuía, na parte inferior, cinco cordas ou chicotes, contendo 3 nós cada um, e que servia para castigar aqueles que desobedecessem as regras de convivência social;
- No Antigo Egipto, disciplina era sinónimo de bons modos e de obediência aos mais velhos;
- No Médio Império Egípcio, significava poder manter a atenção, não se dispersar
- Na Grécia Antiga, ser disciplinado estava relacionado à sexualidade e à moral;
- Já houve época em que a disciplina era concebida como obediência cega
- Mais recentemente, a disciplina foi concebida como forma de organização pessoal e grupal no tempo e no espaço; como forma de organização social

para a boa convivência; e até como exercício de autonomia voltado para o desenvolvimento das possibilidades pessoais, grupais e sociais.”

(in <http://www.psicopedagogia.pro.br/Curiosidades>)

Deparamo-nos, portanto, com um significado do campo semântico de *obediência* e de *regras*. Ainda que excluindo voluntariamente a significação mais *negativa* do termo, somos forçados a reconhecer uma certa carga de autoritarismo nele presente e a consequente condução a uma significação de quase abandono do diálogo. Isto é, a realidade referente a *disciplina* pressupõe atitudes e comportamentos que se baseiam no *cumprimento sem pôr em causa*, na não discussão da lógica ou ilógica do facto em questão.

Se consultarmos por exemplo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, verificamos isso mesmo – segundo este autor *disciplina* significa “relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.); cumprimento de preceitos ou normas” (in Tiba, 2005:179-180). Tiba acrescenta ainda que “a palavra *disciplina* carrega em si um peso de autoritarismo e de falta de diálogo” (*Ibidem*:180). Embora actualmente se comece a abandonar este sentido do vocábulo.

No domínio dos estudos psicológicos, esta é uma questão muito abordada a propósito do comportamento dos adolescentes e da sua relação com a realidade escolar. Içami Tiba criou uma Teoria da Integração Relacional, que se baseia exactamente no princípio da necessidade de saúde social e em que se apontam como pilares a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética e a cidadania. Assumindo *disciplina* como “o conjunto de regras éticas utilizadas para atingir um objectivo” (*Ibidem*). Este autor aponta ainda que “esse conjunto de regras pode ser:

- Treinado simplesmente
- Adquirido pela própria experiência
- Aprendido por intermédio de alguém que actue como professor
- Absorvido pela imitação de um mestre”

(*Ibidem*)

Vemos, portanto, que este autor defende uma perspectiva tão ampla e abrangente quanto os estudos dos comportamentos humanos possam abarcar. Deparamos, assim, com uma consideração de *disciplina* como algo que não depende de um único indivíduo, mas do estabelecimento de relações sociais entre indivíduos que, por sua vez, dependem do contexto, do momento e da cultura dos elementos envolvidos.

Partindo da aceção mais *positiva* e focalizando o domínio educacional, consideremos uma das possíveis definições que apresenta *disciplina* como o conjunto de regras democráticas com que os alunos se devem sentir comprometidos, de forma a que o respeito seja natural e não haja imposições. Acentuando esse facto acresce que a adolescência é de facto uma fase de descoberta, de testagem de limites e de experimentação, em que algo que seja imposto causa imediatamente rejeição, apenas por ter um carácter de obrigatoriedade. Assim surgem, da parte de alguns adolescentes, comportamentos usualmente apelidados de actos de indisciplina.

Indisciplina, definida pelo *Dicionário Houaiss*, surge como sinónimo de *desobediência*, de *rebeldia*, de *comportamento violador de regras*. Amado & Freire frisam inclusive que, na “escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe, e na organização em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis” (2002:7). Carmo, por seu lado, apresenta *indisciplina* como “um comportamento de violação de regras que se traduz numa afronta ao poder instituído” (2005). Afronta que pode tomar diversas proporções e atingir variados sectores, podendo verificar-se a sua ocorrência, de acordo com Amado & Freire (2002:8), em três níveis:

1. “desvio às regras de trabalho na aula”
2. “indisciplina perturbadora das relações entre pares”
3. “problemas da relação professor-aluno”

Estas serão as principais *áreas escolares* onde este tipo de problemas mais se evidencia. No entanto, devemos acrescentar que os actos de indisciplina exercem influência negativa em todos os sectores, quer se trate de indisciplina pessoal, grupal, organizacional ou cívica; qualquer uma delas acaba por se repercutir no clima que se vive na organização escolar; acarretando consequências nefastas ao bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A indisciplina que usualmente é referida diz respeito aos comportamentos demonstrados pelos alunos. Alunos que, ainda que não tenham intenção perturbadora, acabam por impedir o normal decurso das actividades em desenvolvimento. Aquilo a que Tiba chama de “indisciplinado diarreico”, ou seja, “o que não planeia o que quer fazer; ele simplesmente sente vontade e executa, (...) sem tempo para adequar o seu comportamento” (2005:194). Por outro lado, existem também alunos “indisciplinados entupidos”, isto é, alunos que planeiam mas não executam, que se ficam pela vontade de, mas nunca concretizam as atitudes que desejariam praticar. Em qualquer dos casos, verificam-se sérios obstáculos à ocorrência de uma aprendizagem de sucesso.

Como ajudar a ultrapassar estas limitações? Talvez a escola devesse começar por definir muito bem o conjunto de regras formais, não formais e informais (*cf* Sampaio, 1996); explicitando, dessa forma, o que espera como padrão de comportamento por parte dos alunos. Posteriormente, será importante desenvolver estratégias de fomento da auto-estima, já que este é um sentimento de primordial importância na formação do adolescente; partindo do princípio de que o sujeito tem de gostar de si mesmo, tem de acreditar nas suas acções, para que os outros gostem de si; não esquecendo que “o adolescente dá prioridade à aprovação do seu grupo de amigos em detrimento da sua própria família. Pouca importância tem para ele saber que é estimado pelos pais quando se recrimina por algo que não consegue realizar ou conquistar ou, pior ainda, quando se sente rejeitado pelos amigos” (Tiba, 2005:196-197). E isso conquista-se através do reconhecimento do êxito alcançado pelos actos praticados. Tiba aduz ainda que a indisciplina “depende das características pessoais do disciplinador e do disciplinado” (*Ibidem*:187) numa alusão clara à individualização do conceito: “diferentes professores alcançarão diferentes resultados numa mesma turma. [Sendo o] contrário também verdade: diferentes turmas promoverão diferentes comportamentos num mesmo professor” (*Ibidem*). Face ao que é evidente também a individualização da resposta com vista à respectiva resolução.

Sucintamente, diríamos que, sendo um fenómeno que emerge como resultado da crescente instabilidade institucional, social e familiar, para que se consiga uma mudança de atitudes temos de agir quer sobre o contexto, quer sobre a pessoa. Recorrendo a estratégias de intervenção directa e indirecta, por forma a motivar a convivência pacífica entre todos os elementos escolares, em espaços adequados, mediante o recurso a, por exemplo, parcerias com a comunidade (*vidé* Anexos1.2.). Reduzindo a instabilidade sentida aumenta-se a confiança nas instituições em geral e nas pessoas em particular; passa-se de uma situação de confusão e desrespeito dos papéis pressupostos pelos indivíduos para a assumpção do papel de cada um; apesar dos padrões de desempenho social ainda se desenrolarem hoje de forma muito divergente da habitual e de ainda não terem sido construídos novos padrões de comportamento.

Desta forma, se conduz a escola no caminho do sucesso. Desta forma se cria uma escola com abertura suficiente à admissão do diálogo sobre as regras a cumprir; uma escola em que se trabalha em equipa; partindo da construção das normas em conjunto com os alunos; dando respostas diversas aos diversos problemas e aos diversos contextos e elementos intervenientes. A escola tem de abandonar a tomada de iniciativas punitivas para combater os problemas disciplinares; pois dessa forma “não está a resolver o problema do aluno, está provisoriamente a resolver o problema do professor” (Sampaio, 1996). A prevenção será com certeza a melhor arma de combate aos problemas relacionais de uma escola, “na medida em que as pessoas, formadoras de pessoas, têm qualidade nas relações que oferecem e estabelecem, constituem-se autoridade sem se valerem de procedimentos autoritários ou licenciosos” (Ghiggi, 2002:174 *cit. in* Amado & Freire, 2002:66). O resultado será o empenho de todos no sentido da existência de ordem, de uma disciplina sentida como pertença e não como algo imposto de fora. Criar-se-á um ambiente de prazer na aprendizagem através desta diferenciação optimizada em função de cada um. É que programar a formação à medida das necessidades dos alunos deve constituir o grande objectivo de uma escola que se deseja de sucesso, cooperando com a família e formando futuros cidadãos de uma sociedade responsável e produtiva.

De qualquer forma, apraz-nos registar que a percepção semântica deste vocábulo parece começar a mudar e inicia-se a tomada de perspectivas de *copo meio cheio*, relegando as de *copo meio vazio*; valorizando, à partida, interpretações positivas. Este é já um sinal no sentido de uma compreensão diferente daquela a que a tradição nos habituou.

Por último, importa acrescentar que a relação entre *mediação* e *disciplina* é muito estreita, uma vez que ambas se definem através de um conjunto de regras que deverão ser respeitadas por todas as partes. A distinção passa *apenas* pela primeira ser um recurso para combater eficazmente a falta da segunda. A conexão de *mediação* com o conceito de *indisciplina* é por isso frequente, uma vez que esta última é geradora de conflitos, quer físicos, quer verbais ou morais e a segunda é uma estratégia utilizada para a sua resolução. Cohen (vidé *Students Resolving Conflicts: Peer Mediation in School*) acrescenta um aspecto a esta dicotomia, considerando-a como duas possíveis estratégias de resolução de conflitos e chamando a atenção para a necessidade de observação de critérios de avaliação relativamente à adequação de aplicação de cada uma delas. Segundo este autor devemos procurar discernir se as medidas disciplinares mais tradicionais por vezes não serão mais apropriadas para resolver o caso em questão, ou mesmo se o sucesso da resolução não passa pela combinação de ambas as estratégias. Se a maior parte dos conflitos entre jovens resultam de agressões verbais (de acordo com este investigador) eles poderão facilmente ter a intervenção da mediação. Se se tratar de agressões físicas, raciais ou de assédio sexual, com armas ou estupefacientes a abordagem pode ser efectuada através de uma sequência diferenciada das referidas estratégias:

1. só mediação
2. mediação seguida de medidas disciplinares
3. medidas disciplinares seguidas de mediação

Esta última a aplicar nos casos mais graves em que se revele necessária a aplicação de uma certa punição.

Outros investigadores são igualmente de opinião que, de facto, a nível micro escolar a mediação será útil para resolver problemas de indisciplina, dentro ou fora da sala de aula (cf. Guerra, 2002:213-238). Acima de tudo porque a aprendizagem se deseja significativa e geradora de influências que favoreçam a produção de reflexões e que permitam a construção de respostas noutros contextos, efectivando-se assim uma aprendizagem real.

Violência

O terceiro conceito que pretendemos clarificar nesta secção está directamente interligado aos dois conceitos anteriores, como consequência possível de conflitos graves, decorrentes de eventuais actos de indisciplina.

Vejamos, então, o que a análise semântica do vocábulo *violência* nos revela.

Trata-se de um vocábulo que remete de imediato para o uso da força de modo intenso e cruel. Esta é a definição comum à maioria dos dicionários. No entanto, se recorrermos a definições da literatura da especialidade, surgem-nos definições um pouco mais específicas, mas praticamente todas com a mesma lógica de pressupostos: *“Ataque directo, corporal, contra las personas, que reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza ejercida voluntariamente en detrimento de alguien”* (Chesnais, *Histoire de la Violence*, 1981:12, cit. in Ortega & Rey, 2003:17). Verificamos, desde logo, que este autor (e outros na sua linha) parte de premissas de consideração dos sintomas, de aparências, e não do apontamento das causas que poderão, eventualmente, desencadear situações violentas.

As acepções variam igualmente de área para área de ocorrência. Tal como cada uma apresenta diversas categorizações. Um exemplo notório será o que pertence ao foro da psicologia/sociologia, o qual aponta a violência como um fenómeno essencialmente subjectivo. Ou seja, dependendo do grau de sofrimento que esse acto de violência encerra para o próprio ou/e para os outros. Será, ainda de acordo com este domínio de investigação, um fenómeno que depende do local, do momento e do contexto da sua ocorrência. Sim, diremos nós, mas acrescentemos que o perfil/personalidade do autor desse acto tem igualmente muito significado no que concerne ao levantamento das causas e às hipóteses de viabilidade de resolução. “Qualquer tentativa de caracterização dos alunos que manifestam um comportamento agressivo para com os seus colegas leva forçosamente a considerar um amplo conjunto de aspectos de ordem pessoal, familiar, sociocultural, mas também escolar” (Amado & Freire, 2002:57). E se as causas poderão oferecer dúvidas as suas consequências apresentam um carácter muito marcante e duradouro; uma vez que são tipologias de comportamento que poderão manifestar-se ou

deixar sequelas durante toda a vida: “o aluno sistematicamente agressor interioriza um modo de lidar com os outros baseado no uso da força e de outros tipos de poder, o que marca a sua personalidade e o seu modo de estar em sociedade, com reflexos muito negativos na idade adulta” (*Ibidem*:55).

“It is argued that children who have significant emotional and behavioral problems respond less positively to others and thus elicit fewer positive responses and more negative responses from others in interpersonal relationships. These problems create a lower sense of acceptance or attraction toward the child and may increase avoidance and rejection toward the child. Thus (...)these processes become entangled in a vicious circle of reciprocal causation .”

(Angela Spaulding, in <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number17/>)

De seguida, esta autora nomeia os comportamentos/attitudes que considera potenciadores de violência nas escolas:

- *“social isolation*
- *bullying*
- *derogatory comments*
- *verbal abuse*
- *threats*
- *stealing / theft*
- *truancy /coming in late or leaving early*
- *disrespect of authority*
- *weapons possession*
- *vandalism*
- *bomb / bomb threats*
- *exhibits improper dress or clothing*
- *gang membership or activities*
- *physical fights*
- *pushing and shoving*

- *harassment*
- *gossip*
- *pre-determined expectations of others*
- *discord between individuals or groups*
- *vulgar, obscene language or gestures*
- *serious discipline problems*
- *angry outbursts*”

(*Ibidem*)

Maria José Díaz-Aguado defende que a violência juvenil é causada pela tipologia de relacionamento que os adolescentes experienciam durante a sua vida. “As oportunidades que tiveram para aprender esquemas de violência foram superiores às oportunidades para aprender modelos alternativos, baseados na empatia e no respeito mútuo.” (in <http://www.vivasaudavel.pt/> , consultado em 28 de Setembro, 2005). Daqui decorre o questionamento do papel dos pais. Se as condições básicas para um desenvolvimento saudável não se verificam, toda a formação do jovem será posta em causa. Essas condições passam pelo afecto incondicional (que proporcione segurança, sem proteger demasiado); pela atenção contínua (que identifique as necessidades do filho em cada momento) e por uma disciplina consistente (isto é, por um equilíbrio entre o autoritarismo e a negligência ou permissividade, ensinando a respeitar os limites). Verifica-se que, nos últimos anos, os pais parecem não ter conseguido proporcionar especialmente esta última condição; quer ao nível cognitivo (ajudando o jovem a perceber as consequências da violência); quer ao nível emocional (ajudando-o a arrepender-se dos actos menos positivos); quer ainda ao nível do comportamento (ajudando-o a desenvolver estratégias alternativas para esses actos).

Esta investigadora adianta de seguida uma classificação dos actos violentos, de acordo com as consequências que desencadeiam (subdividindo a violência em três classes: física, psicológica e sexual) e de acordo com as causas que os originam (denominando a violência como reactiva ou instrumental). Acrescenta ainda que o grupo em que o jovem está inserido influencia também o tipo de comportamento demonstrado. Daí afirmar que “lutar contra estas condutas [violentas] implica uma integração de todos os jovens em grupos que sejam construtivos e positivos.” (*Ibidem*)

Qualquer que seja o tipo de violência juvenil, ela constitui sempre um problema tão grave que podemos mesmo considerá-la “*una cuestión de higiene mental*” (Ortega & Rey, 2003:24). A desorganização psíquica que revela tem, na grande parte dos casos, origem na infância, em que se registaram desequilíbrios na construção da identidade. Poderá ainda ser originária de contextos familiares em que as relações interpessoais têm um carácter pouco afectivo. De facto, a origem da violência em ambiente escolar, a maioria das vezes, reside noutro ambiente, onde se aprendem, por imitação dos exemplos observados, respostas agressivas aos impedimentos diários mais diversos – esse é usualmente o ambiente familiar. Depois a escola/os professores, com a tendência que tem/têm, por defeito profissional talvez, quer(em) resolver esse problema (muitas vezes assumindo o papel de substituta(os) dos pais). Sabemos que, infelizmente, há casos em que isso será necessário, pois os pais *esqueceram-se* dos filhos. Mas então comecemos por aí – na formação/educação dos pais, através de outros meios/recursos. Aí está uma função que competirá a outras instituições, ou às mesmas, num outro papel.

É crucial que saibamos interpretar convenientemente os indícios reveladores das causas dos tais comportamentos violentos. Só dessa forma será possível a eficaz resolução desses problemas. E uma vez que a sua prática resulta muitas vezes de incompetências comunicativas (exceptuando-se, claro, os casos de declarada ou suposta delinquência), estratégias que impliquem aprendizagens de diálogo e eficácia de comunicação serão as mais eficazes, certamente.

Amado & Freire (2003) consideram a existência de três tipos de prevenção:

- Primária (“*promoting a friendly environment in all areas of the institution*”)
- Secundária (“*or early prevention, includes all the actions taken by the teacher in the classroom or by the whole school in general together with the family*”)
- Terciária (“*a more constructive intervention based on the development of the child or teenager’s capacity of strength in the development of empowerment and resilience, instead of focusing on deviance and lack of control (...) an intervention in the face of such exceptional cases determined by the four A’s:*

- o *Attachment*
- o *Achievement*
- o *Autonomy*
- o *Altruism)*”

(www.bullying-in-school.info/pt)

Estes investigadores defendem, a propósito da prevenção primária, que *“a whole school project to prevent and to combat violence must consider and combine a lot of aspects, such as:*

- *The particularities of ethos and interpersonal relationships inside it*
- *Interventions in this domain must be realistic , in that the school must take charge of its responsibilities, whilst considering the limitations it faces with a phenomena whose roots are external to the school*
- *To introduce special measures focused on the small group of students who perpetrate the serious acts of violence*
- *To create a cooperative school culture and to disseminate to both students and teachers, constructive processes of conflict resolution (without winners and losers).*

The prevention and combat of violence in school requires a continuous and long-term program which starts from a judicious diagnostic need and a plan to promote involvement, participation and evaluation. The involvement of teacher groups and parent and student circles can be in the form of a number of effective strategies to maintain focused attention on the problem of violence as well as on others problems of the school (such as failure, indiscipline and so on).”

(<http://uddvornotes.udd.vordingbsem.dk/vision/visionary.nsf>)

A prevenção destes problemas passa, portanto, por conseguir implementar um clima favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais pacíficas, pela promoção da participação de todos na concepção dos normativos locais e pela capacidade democrática da liderança, percebendo e estabelecendo os limites das obrigações e dos direitos de todos e de cada um. Esta será uma educação global, congregando aspectos de educação social em diversas vertentes, mediante objectivos de acção na comunidade em que o indivíduo se insere. Carmo (2005) indica essas vertentes de operacionalização:

- “Desenvolver a inteligência emocional
- Educar para o carácter
- Educar para a liderança
- Educar para a cidadania”

Veremos, assim, possibilidades de ocorrência de uma cultura de solidariedade, em que o sujeito aprende a reconhecer as suas emoções e as do outro, aprende a controlá-las em função de si e do outro, estabelecendo objectivos congruentes e mobilizando recursos no sentido de possibilitar esse percurso formativo. Enfim, aprende a gerir convenientemente as suas relações interpessoais/sociais, em especial as que mantém com os seus pares; num percurso formativo assente em aprendizagens sociais proporcionadoras do necessário equilíbrio emocional para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva/académica (*cf.* Amado & Freire, 2002:49).

Bullying

Este é um tipo muito específico de violência, pois refere-se a uma agressão ocorrida entre pares (também poderá ser apelidada de *mobbing*).

É um facto que este fenómeno tem vindo a acentuar-se na sociedade em geral e nas escolas em particular; atingindo dimensões com níveis preocupantes. Face a esta realidade, a investigação científica educacional começou, há relativamente pouco tempo, a focar a sua atenção de forma mais *objectiva* e *congruente* na apresentação e demonstração das possibilidades metodológicas de resolução ou modificação deste tipo de comportamentos. Têm vindo a desenvolver-se nos últimos anos, em Portugal, estudos sobre a violência no espaço escolar, essencialmente entre pares. Tais investigações apresentam duas diferentes abordagens ao fenómeno: “Na primeira, enquadram-se os estudos sobre a indisciplina (...) (Estrela,1986; Amado, 1989; 2001; Freire, 1995;2001; Veiga, 1995; 1999). Na segunda abordagem, foca-se a violência como um fenómeno específico, realçando o seu carácter social e psicológico (Costa & Vale, 1998; Pereira e tal., 1996; Almeida, A., 1999)” (Amado & Freire, in www.bullying-in-school.info/pt, consultado em 01-06-2006).

Alguns desses estudos têm sido apresentados em colóquios diversos relacionados com esta temática. Disso são exemplo as iniciativas de algumas faculdades e de outras entidades, nomeadamente da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Iniciativas mais ou menos inovadoras, mas bem sucedidas na promoção de criação de bons climas escolares, com perfis disciplinares adequados aos contextos educacionais. Perfis assentes sobretudo em princípios de pluralidade, diversidade, diferenciação e inclusão; de uma escola para todos, concebida a partir do reconhecimento destes factores e promovendo um desenvolvimento neles sustentado. “Amado e Freire (2002:64) sustentam mesmo que o factor “clima ou *ethos* de escola [é de suprema importância] para uma acção mais preventiva e uma intervenção mais eficaz face aos problemas de indisciplina, em geral, e à agressão entre pares, em particular.”

Esta agressão entre pares é uma situação de carácter especialmente verbal mas também física; pois é esse o tipo de conflitos que hoje é preponderante nas escolas portuguesas. Segundo um estudo efectuado por um investigador da Escola Superior de Educação de Santarém, João Sebastião, no último ano lectivo registaram-se “quase mais duas centenas de casos envolvendo estudantes” (Pedro Sousa Tavares, *Diário de Notícias*, 28/11/2005). Este investigador adianta ainda que o pressuposto que levou à criação do *Programa Escola Segura* não constitui o problema basilar da escola portuguesa - “Em Portugal não é tanto o problema do *gangue* que vai à escola bater nos

alunos. O que tem crescido de forma preocupante é a pequena agressão entre colegas, apesar de também haver professores agredidos e que agridem” (*Ibidem*).

Costa & Vale (cit. in Amado & Freire, 2002:54) referem mesmo que “o *bullying* não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos (...)”. Fuensanta Ramírez (cit. in *Ibidem*) classifica o *bullying* em três formas:

- “físico: atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences;
- verbal: chamar nomes, opor-se com uma atitude desafiadora e ameaçar;
- indirecto: espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente.”

Amado & Freire subdividem o fenómeno em duas categorias: *bullying* directo e *bullying* indirecto; esclarecendo que o último diz respeito a acções que tencionam provocar algum isolamento social ou a exclusão de determinado grupo. Estes autores sugerem ainda uma hipótese de tradução de *bullying* para a língua portuguesa – “maus tratos entre iguais”, considerando-o um fenómeno de indisciplina de segundo nível² e sendo provocado por problemas do foro psicológico.

Depois apresentam as consequências que esse nível de indisciplina parece congrega, especialmente as geradas no grupo turma – baixa de rendimento na aprendizagem e mal-estar entre os alunos. Referem também alguns efeitos negativos nos alunos que são vítimas dessa indisciplina – “baixam a sua auto-estima e autoconfiança, a sua noção de controlo sobre o meio, levando-o a refugiar-se, muitas vezes, no silêncio e na não-participação; pode tornar-se também agressor, refugiar-se em grupos rivais; alterar o comportamento de modo a agradar aos agressores, a ser integrado no seu grupo, ainda que isso signifique renunciar a valores pró-escolares (Amado, 2001:435). Tudo depende da própria estrutura da personalidade do aluno, da organização e da dinâmica social da turma” (*Ibidem*:55). Aduzem a estes efeitos dois outros mais prolongados no tempo –

² Amado & Freire (2002) apresentam uma divisão do fenómeno da indisciplina em três níveis – o 1º refere-se ao desvio das regras de trabalho na aula; o 2º diz respeito à perturbação das relações entre pares; o 3º é constituído pelos problemas da relação professor-aluno. Constroem, portanto, uma diferenciação em função quer dos sujeitos intervenientes, quer do assunto atingido.

“maior tendência para a depressão e (...) maiores dificuldades de inserção social” (*Ibidem*). São também abordadas as consequências geradas nos observadores de tais condutas – “aprendem a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e de não-intervenção activa (...) com evidentes reflexos no seu desenvolvimento sociomoral e na criação de uma sociedade em que cada elemento se *preocupe* com o bem-estar de todos os outros” (*Ibidem*).

As estratégias de prevenção da ocorrência deste fenómeno nas escolas passam, como vimos, pela criação de um clima escolar motivador de amizades e de relações de colaboração e de entreajuda. Essa colaboração deverá contar com a participação de todos os elementos educativos, de toda a comunidade; pois só dessa forma se conseguirá a eficácia desejada. Amado & Freire (*Ibidem*:19-20) apresentam uma síntese de tópicos a ter em conta na abordagem deste problema, as quais são apresentadas por Tattum e Tattum (1997):

- “(...) Todos os alunos têm o direito de aprender num ambiente seguro e sem medo (...).
- (...) uma discussão das situações e uma acção continuada permite que a escola progressivamente caminhe para um *ethos* mais preventivo.
- Alargar a discussão a todos os níveis. (...)
- Envolver mais pessoas na identificação e na condenação do problema dos maus tratos entre iguais. (...)
- Equacionar um conjunto de procedimentos consistentes, para professores, auxiliares de educação e órgãos dirigentes da escola seguirem quando se detecta um caso de *bullying*. (...)
- Criar um clima de segurança e quebrar códigos de secretismo. (...)
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro a todos os alunos. (...)”

Olweus (*cit in* Amado & Freire, 2002:20) acrescenta ainda a estes tópicos alguns outros factores determinantes da eficácia e eficiência da prevenção do *bullying*: “as atitudes, as rotinas e os comportamentos do pessoal da escola, particularmente dos

professores (...), mas também as atitudes e os comportamentos dos próprios alunos e dos seus pais.” Daí a variação de resposta se registar de acordo com o contexto humano e com a tipologia de relações interpessoais aí ocorridas. Anna Hutchinson esquematiza os seis factores em que essas actividades de prevenção se devem basear:

- “*A survey of pupils*
- *An anti-bullying ‘conference day’*
- *An increase in the number of teachers outside at break-time*
- *Class/school rules against bullying*
- *Close involvement of the parents of bullies*
- *A permanent ‘hit squad’ of teachers monitoring bullies and holding briefing meetings”*

(<http://uddvornotes.udd.vordingbsem.dk/vision/visionary.nsf>)

Um outro tipo de *bullying* começa agora a surgir e com ele uma enorme preocupação em encontrar possibilidades viáveis de resolução eficaz. Disso nos dá conta uma notícia, de Fevereiro de 2005, disponível na *net*, da autoria de Adrienne Maid Lewin, que escrevia sobre uma recente forma de comportamentos conflituosos dos adolescentes: o *cyber bullying*. Os jovens começam a usar a *net* e o *mailing* para chamar nomes, injuriar, enviar fotos e mensagens que prevêem afectar/afrontar a pessoa a que se destinam. Aliás chegam inclusivamente a fazer ameaças de morte, segundo esta jornalista. Há já alguns especialistas a dedicar a sua atenção à criação de jogos informáticos que consigam vencer este tipo de violência informática (nomeadamente Lawrence Shafiro, um pedopsicólogo que criou um jogo chamado “*Don’t pick on me*”). É ainda mais grave a situação porque pode ser formada por ameaças anónimas e, portanto, desconhecendo-se a identidade dos seus autores, impossibilita quaisquer defesas possíveis. Mais, existem adolescentes que, não sendo capazes de exercer um tipo de conflito pessoal para com os colegas, sentem-se perfeitamente à vontade para proceder anonimamente, usando esta estratégia informática. A motivação é variada e semelhante à de qualquer outro tipo de conflitualidade. Parry Aftab, director executivo do grupo de

segurança Wiresafety Organization, aponta quatro categorias de *cyberbullies*, cada uma com diferentes motivações:

- o *the vengeful* – motivado pela vingança
- o *the power hungry* – motivado pelo desejo de chamar a atenção, para intimidar ou para controlar
- o *The mean girls* – raparigas que, nos intervalos lectivos ou em festas, querem apenas ocupar o tempo com diversões diferentes
- o *The inadvertent cyberbullies* – estes são o resultado de meros enganos, quer textuais, esquecendo-se de escrever a palavra *não* ou brincando e não assumindo a brincadeira; ou até mesmo enviando a mensagem para a pessoa errada, inadvertidamente. Não têm intenções maliciosas, têm é falta de cuidado e muita distração.

Trata-se, de facto, de uma nova versão utilizada para viabilizar conflitos entre pares que, de forma directa, não poderá constituir o alvo de um processo de resolução; mas que, de forma indirecta e a médio/longo prazo, poderá ser amenizada ou mesmo neutralizada pelos efeitos da aplicação de uma estratégia do tipo da mediação escolar, exercendo influência de um modo preventivo. É que, habituados às técnicas do tipo da mediação, os adolescentes saberão, com certeza, desencadear uma metodologia de defesa e compreensão do hipotético conflito, ultrapassando esse desafio.

3.2 – *Cultura / Clima*

Seguindo um procedimento análogo ao anteriormente utilizado, recorramos a um dicionário, no sentido de obter os sentidos semânticos dos dois vocábulos principais que constituem a base dos conceitos a abordar de seguida: *cultura* e *clima*.

Relativamente ao primeiro destes conceitos, a *Wikipédia* indica-nos que “segundo a filosofia, cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural. (...) A antropologia encara a cultura como o total dos padrões aprendidos e desenvolvidos pelo ser humano.”

(<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura>)

A consulta de um dicionário faculta-nos definições como “maneiras colectivas de pensar e de sentir, conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade” (*in Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora).

No que concerne ao segundo caso, temos indicação, no âmbito semântico de que nos ocupamos presentemente, do significado como sendo “meio ou ambiente”(*Ibidem*). Isto é, o resultado das relações que os elementos de uma comunidade estabelecem entre si.

Desta forma, podemos concluir que a *cultura* se desenvolve num determinado *clima* que por si é produzido ou influenciado. Isto será verídico relativamente a qualquer cultura e a qualquer clima, indiferentemente do contexto, divergindo apenas quanto à intensidade da influência que é produzida. A relação entre estes dois conceitos é usualmente representada recorrendo a um gráfico em anéis concêntricos e sobrepostos (Neves, 2000), em analogia à imagem da cebola de Hofstede e partindo da concepção multidimensional do conceito de clima/cultura, numa perspectiva construtiva da realidade:

“As camadas sobrepõem-se desde a mais central, com características subjectivas, de difícil acesso e ao nível do

inconsciente, para as mais periféricas, com características mais objectivas, de fácil acessibilidade e ao nível do consciente. Neste sentido, a matiz branca corresponde à ideia de clima, onde se engloba a percepção descritiva do ambiente organizacional. Os matizes acinzentados e negro correspondem à ideia de cultura organizacional, avaliável através de percepções avaliativas, em que a cinzenta mais clara corresponde aos componentes comportamentais, os *artefactos*. A camada cinzenta intermédia, simboliza os *padrões e normas de comportamento*, mais do domínio cognitivo e consequentemente menos visível que a camada anterior. A camada cinzenta mais escura representa os *valores, crenças e ideologias*, cuja natureza é um misto de cognitivo e emocional. A camada central negra corresponde aos pressupostos fundamentais, de natureza emocional, mais profunda, do domínio do inconsciente, fruto da socialização extra organização (família, escola e sociedade) e muito pouco afectada pelas práticas organizacionais.”

(vidé Figura 3, in www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Cultura Organizacional

Partindo da comum definição de *cultura* como um sistema de valores sociais do conhecimento, de leis e de rituais ou hábitos quotidianos, facilmente chegamos a *cultura* como uma edificação de símbolos, transmitidos não só pelos instrumentos linguísticos de comunicação, mas também através de uma elaboração mais ou menos inconsciente daquilo que o mundo é e daquilo que se pretende que ele seja. Obviamente que essa construção terá de ser um processo contínuo, consensual, ordenado e legitimado por um

líder que consiga interpretar e transmitir, convenientemente, os símbolos construídos através das relações de poder que se estabelecem entre os outros e com o próprio indivíduo. *“In the past 25 years, the concept of organizational culture has gained wide acceptance as a way to understand human systems. From an ‘open-system’ perspective, each aspect of organizational culture can be seen as an important environmental condition affecting the system and its subsystems.”*

(<http://www.soi.org/reading/change/culture.shtml>)

A *cultura* determina, portanto, a maneira como vemos o mundo e a forma como assumimos ou modificamos o nosso comportamento perante determinada situação. Os princípios culturais vão sendo adequados e alterados à medida que o tempo passa, modificando-se de acordo com essa passagem temporal e de acordo com o *sector* humano a que respeitam. Esta é uma realidade que se aplica a qualquer contexto civilizacional e, portanto, a qualquer organização dentro desse sistema. Por outro lado, a consulta da literatura da especialidade revela uma mudança de perspectiva na definição do conceito – na década de 70, Pettigrew introduz um conjunto de novos *fundamentos* na definição do conceito de *cultura*:

“Culture is the system of such collectively accepted meanings operating for a given group at a given time... and the offspring of the concept of culture I have in mind are symbol, language, ideology, belief, ritual, and myth. (Pettigrew, 1979)”

(www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Estes *fundamentos* irão originar o surgimento do termo *cultura organizacional*; o qual, a partir da década de 80, apresenta um acentuado desenvolvimento; sobretudo pelas grandes mudanças que as organizações sofreram e pelo *fracasso* dos modelos racionalistas de gestão das organizações, baseados em métodos quantitativos (limitadores da introdução de mudanças nas organizações, ao nível do seu comportamento social e psicológico).

“De acordo com Robbins (1999) cultura organizacional não seria mais do que um sistema de significados partilhados, conjunto de características chave que uma organização valoriza, onde se incluem sete características básicas, as quais reflectem a sua essência. Nesse conjunto de características temos a salientar a *inovação e tomada de*

riscos a que todos os seus membros se deverão comprometer ou empenhar, face ao estímulo que lhes é solicitado, a *atenção a detalhes* dispensada e demonstrada na análise do seu desempenho e na precisão com que é executado, a *orientação para os resultados*, ou seja, o grau com que as administrações se empenham nos resultados ou produção, mais do que nas técnicas e processos usados para a sua obtenção, a *orientação para as pessoas*, ou seja em que medida as acções e decisões das administrações têm em consideração o seu efeito sobre as pessoas da organização, em termos de resultados esperados, a *orientação para as equipas*, mais do que para as pessoas em termos individuais, a *agressividade* não em termos de sociabilidade mas de competitividade e por último a *estabilidade* ou grau de ênfase dado à manutenção do *status quo* em comparação com o crescimento (...)” (*Ibidem*).

De acordo com esta perspectiva, a cultura organizacional traduz a percepção que os seus membros têm das suas características. Ou seja, a cultura acaba por ditar, “tal como refere Robbins (1999), *o sentido e o controle que guia as atitudes e comportamentos dos empregados*” (*Ibidem*).

Vemos assim que, actualmente, a literatura da especialidade abandonou a ideia de *cultura* única, estática, introduzindo uma dimensão mais dinâmica de existência simultânea de culturas heterogêneas que tentam delimitar o seu espaço mediante negociações mais ou menos informais. “A *nivel teórico, esa literatura coincide en la impugnación de la imagen racional-burocrática, ofreciendo conceptos explicativos que permiten conectar la ejecución individual del (...) con el difuso concepto de cultura (...)*” (Erikson, 1987; Deal, 1985; Fullan, 1985)”. (www.campus-oei.org/oeivirt/rie04a04.htm)

Trata-se de uma noção de *cultura* como algo que faz parte integrante da própria formação da organização, algo que lhe está subjacente e de que faz parte integrante, que constitui um conjunto de factores partilhados pelo grupo humano dessa organização. Então será relevante perceber quais são esses factores, que fazem desencadear a emergência de determinada *cultura* e não de outra. Resumidamente, poderíamos afirmar que uma organização vive essencialmente das relações que os seus elementos estabelecem. Edgar H. Schein (talvez a principal referência bibliográfica neste domínio científico) defende a seguinte definição:

“The culture of a group can now be defined as: A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its

problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.”

(www.soi.org/reading/change/culture.shtml)

Outro investigador desta área - Gareth Morgan - descreve cultura como “*an active living phenomenon through which people jointly create and recreate the worlds in which they live*” (Ibidem).

Geer Hofstede, ao contrário destes, “valoriza menos os aspectos sócio-históricos da definição, sobrevalorizando seus aspectos cognitivos e comportamentais. Para Hofstede, todos os membros de um grupo ‘têm’ a cultura dentro de si” (www.reciprhocal.com.br/rr/verbete1.htm). Depois perfaz a sua análise com base na comparação cultural, fundando-a em quatro dimensões:

- o Repulsa pela incerteza
- o Distância do poder
- o Masculinidade
- o Individualismo

Morgan, por sua vez e completando a sua descrição de cultura, indica três pontos que permitem a sua análise:

- o “*what are the shared frames of reference that make organization possible?*”
- o *Where do they come from?*
- o *How are they created, communicated, and sustained?”*

(www.soi.org/reading/change/culture.shtml)

Schein, por seu lado, entende que a cultura organizacional possui três níveis: o dos artefactos, o dos valores e o das pressuposições. Assim, podemos deduzir daqui a emergência de três níveis de possibilidade de apreensão da *cultura organizacional*:

- o dos artefactos (padrões de comportamento, estruturas e processos organizacionais visíveis)

- o dos valores (que estruturam esses comportamentos/estratégias mais expostas)
- o dos pressupostos básicos (mais ou menos inconscientes, *i.e.*, daquilo que é por todos assumido como *taken for granted*; daquilo que não é consciente e se transforma quase num impulso reactivo perante determinada situação)

(cf. *Organizational Culture & Leadership*, in www.tnellen.com/ted/tc/schein.html,

consultado em 10/10/2005)

Shein indica igualmente duas dimensões de cultura – a externa e a interna. Da primeira (denominada “*External Environments*”) emergem os seguintes elementos essenciais:

- o “*mission and strategy*”
- o *goals*
- o *means of developing consensus, reaching goals*
- o *measurement*
- o *correction*”

(*Ibidem*)

Da segunda (apelidada de “*Managing Internal Integration*”) são apontadas seis questões principais:

- o “*Common language*”
- o *Group boundaries for inclusion or exclusion*
- o *Distributing power and status*
- o *Developing norms of intimacy, friendship, and love*
- o *Rewards and punishments*
- o *Explaining the unexplained: ideology and religion*”

(*Ibidem*)

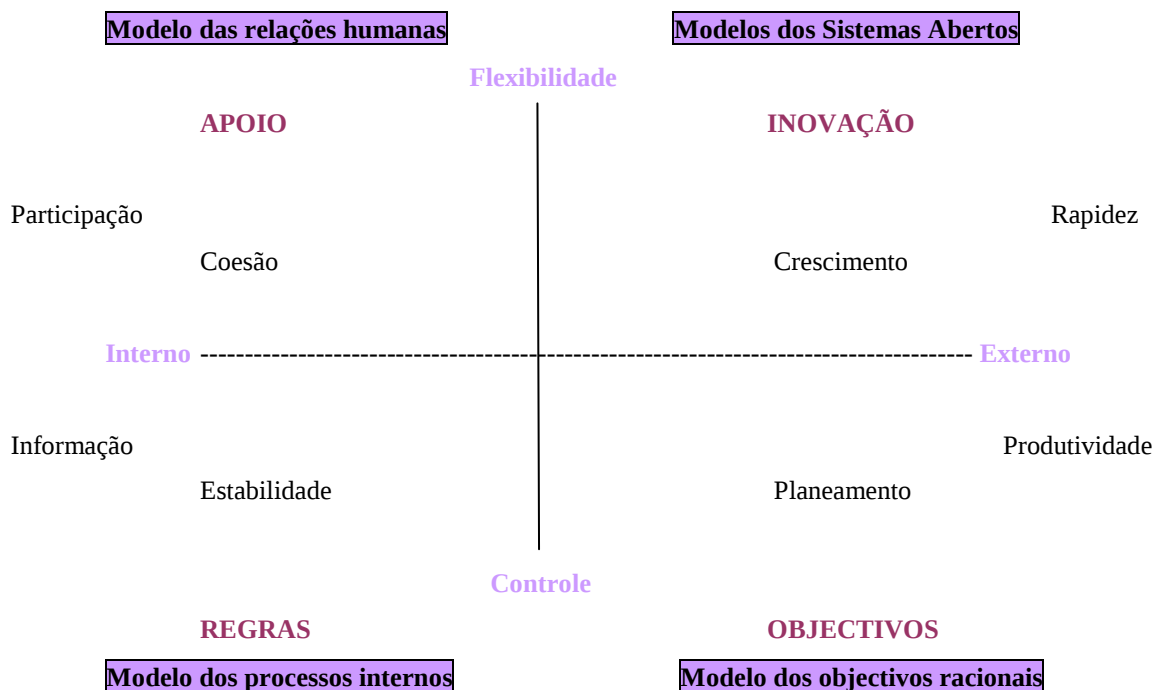
Quinn (1985) e colaboradores formalizam o seu estudo num modelo de valores contrastantes, que resulta do modelo de eficácia do mesmo autor e Rohrbaugh (1981;1983) e que é formado pelas seguintes dimensões:

- *flexibilidade / controle* (valoriza a segurança e a estabilidade, assumindo uma forma organizativa altamente burocrática, com base na autoridade formal e na coordenação impessoal)
- *orientação interna / orientação externa* (valoriza o bem-estar e o desenvolvimento individual, em oposição à valorização do ambiente externo à organização)
- *meios / fins* (valoriza a inovação e a rapidez de resposta, com ênfase nos processos em oposição à estabilidade e controle com ênfase nos resultados)

Estas dimensões contrastantes configuram uma estrutura conceptual de quatro modelos de cultura organizacional, assentes em:

- Apoio
- Inovação
- Regras
- Objectivos

Esta estrutura terá a seguinte representação gráfica:



(vidé www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Reunindo perspectivas, Martin (1992) apresenta uma sistematização da literatura sobre a cultura organizacional, dividindo-a em três categorias:

- *integradora* (valoriza sobretudo a homogeneidade e a harmonia; entendendo a cultura como um “*cimento social*” que une todas as pessoas da organização)
- *diferenciadora* (considera a divergência como a essência da cultura da organização; salientando as divergências de opinião e os conflitos de interesse, originando assim sub culturas, que tanto podem conduzir ao consenso como à completa exclusão)
- *fragmentada* (baseada no indivíduo e entendendo a cultura organizacional como “uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas activos a cada momento.”)

(www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Depreende-se destes esquemas que a análise da cultura de uma organização se deve basear essencialmente em tópicos semelhantes aos que a seguir se listam:

- o interacções entre agentes e actores sociais
- o parcerias internas e externas
- o formalidades e informalidades
- o espaços de interacção
- o *lealdades* e *fantasias* organizacionais
- o compromissos estratégicos do poder
- o crenças profundas dos elementos dessa organização

A esta lista devemos ainda adicionar a importância da liderança da organização, no sentido da obtenção/manutenção de um rumo eficiente e eficaz, que permita os ajustamentos necessários às mudanças, internas e externas. Essa liderança, para além de

ter de assegurar soluções viáveis, deve definir estratégias de modo a serem superados possíveis conflitos, aprendendo e testando continuamente, tal como defende Schein (1986) (vide www.portal-rp.br/bibliotecavirtual).

Focalizando a nossa atenção no caso particular da cultura organizacional do contexto escolar, verificamos que, a par de todos estes factores, sobressai como determinante o grande objectivo ou finalidade de uma escola (do seu Projecto Educativo), e que deve presidir ao conjunto de actividades estruturadas nesse espaço organizacional – o ideal de uma melhoria sistemática da qualidade de aprendizagem.

Essa melhoria implica, obviamente, um esforço de todos os elementos escolares e educativos e o surgimento de um certo *clima* que seja promotor de uma aprendizagem de sucesso. De entre esses elementos escolares, consideramos que a figura do professor assume um papel de destaque e o tipo de formação que tem exerce uma influência significativa e directa no tipo de *cultura* e também no *clima* que se vive na organização escolar de que faz parte. Essa formação poderá não ser apenas a que obteve mediante a sua formação académica inicial, mas será, e é preferencialmente, um processo de constante actualização de conhecimentos. Formação essa que existe ao dispor dos profissionais da educação, através de cursos e especializações recheadas de mérito e nem sempre aproveitadas como oportunidade de obtenção de actualização/formação. Revela-se aqui oportuna a citação de alguns dos objectivos do *Projecto Viva a Escola* (programa de formação contínua de professores, desenvolvido no âmbito do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, da responsabilidade do Ministério da Educação), implementado no ano lectivo de 1995/96:

- “melhorar o clima das escolas (...) envolvendo, de uma forma activa, o maior número possível de protagonistas do Processo Educativo: professores, pais, alunos, técnicos de saúde, vizinhos, psicólogos e todos aqueles que revelam alguma disponibilidade para a construção da Escola-Comunidade Educativa Alargada

- melhorar a qualidade de vida de cada aluno e de cada professor como pessoas, na riqueza da sua diversidade, na complexidade de cada história de vida

- melhorar a formação de cada professor, através da aquisição de novos saberes, da consciencialização dos porquês das práticas, da análise crítica da realidade educativa onde desenvolvem a sua actividade profissional, da definição das estratégias e objectivos necessários à sua melhoria”

(Ministério da Educação, 1995:2)

Estes objectivos visavam a construção de projectos de intervenção nas escolas, por forma a possibilitar uma formação profissional emergente das necessidades quotidianas e do ambiente/clima específico de cada escola. Formação que se pretendia imbuída de experiências vividas em contexto e de práticas de reflexão interligadas com a acção, o estudo e o trabalho. Este é um modelo interactivo de formação, que contrasta com o tradicionalmente praticado pela continuidade de acção em função dos *feed-backs* produzidos e veiculados por grande parte dos Centros de Formação Docente. Contraste vincado ainda mais pela necessária reformulação sistemática de objectivos, sempre em função dos contextos de trabalho, que esse programa de formação do *Projecto Viva a Escola* apresentava. Porque formar professores constitui tarefa complexa, até pelo facto de os próprios formandos serem, eles próprios, formadores de outros jovens formandos.

Portanto, a solução mais viável parece-nos ser a de levar o formando ao desenvolvimento de projectos que se centrem na procura de alternativas com vista à melhoria do *clima escolar*. A formação transformar-se-á, assim, em investigação e em consequente acção, em contexto. Será desta forma uma formação de facto contínua, na plena acepção do termo, uma formação promotora de um ensino/aprendizagem em situação e a intervenção a ela inerente propiciará a apropriação crítica das experiências proporcionadas aos alunos. A formação assim construída alarga-se, transforma-se e conduz a estímulos e motivações para alunos que os não sentiam, especialmente em relação a alguma *coisa* que pudesse ser identificável com a realidade *escola*. São percursos diferenciados da normalidade escolar (em completa dissociação metodológica relativamente à tradicionalmente utilizada), mas que acarretam um aumento considerável de interesse, proporcional à capacidade de intervenção no meio.

Esta tipologia de formação implica o trabalho em equipa, num “percurso solidário de reconstrução de identidades e de práticas profissionais, percurso este essencial para a melhoria do ambiente escolar” (Ministério da Educação, 1995:11). E é uma formação com implicações tão abrangentes que se reflectem a nível institucional, organizacional,

peçoal e profissional; promovendo ambientes e estilos de vida mais saudáveis, privilegiando a descoberta de potencialidades no quotidiano destes alunos; construindo e reconstruindo, etapa após etapa, os saberes considerados pertinentes e as competências julgadas oportunas.

Esta seria uma prática possível em determinadas *culturas organizacionais*, mas, infelizmente, não é ainda recorrente, é antes uma excepção. Apesar de todos os aspectos positivos e de todas as vantagens, trata-se de algo que *esbarra*, por vezes, com sérios obstáculos, difíceis de ultrapassar:

- o actual quadro normativo continua a não valorizar devida e suficientemente o esforço necessário para a aplicação de inovações, ou melhor, de coisas algo novas, não habitualmente usadas no sistema educativo português (embora se prevejam já algumas alterações)
- a demasiada hierarquização do sistema educativo obriga também a que a aceitação de qualquer projecto de intervenção se torne algo de difícil implementação numa escola, apenas porque traz consigo a ultrapassagem obrigatória de hábitos de trabalho já enraizados
- eticamente incorrecta é a afirmação que se segue, mas insistimos em não escamotear qualquer premissa que se nos afigure válida – contrariamente a outras profissões, nomeadamente as do foro médico, o meio docente é habitualmente avesso à abertura e à partilha; a escola ainda é entendida por muitos como um conjunto de salas de aula, consideradas por cada professor como *o meu espaço, onde eu tenho o poder de decisão*

Em síntese, para se estabelecerem mudanças e se implementar um *clima* que revele uma *cultura* adequada ao contexto educacional da organização escolar é indispensável que os docentes demonstrem e requeiram um outro tipo de formação. Apellando de novo ao já referenciado *Projecto Viva a Escola*, diríamos que “é sempre mais fácil aceder a uma formação por catálogo, para cumprir o preceito. Construir uma formação-por-medida é mais exigente, requer mais trabalho e envolve a vontade de melhorar o desempenho profissional” (Ministério da Educação, 1995:10). É

preciso mudar as práticas, como diria Ana Benavente, mas também é preciso que o quadro normativo se altere e conduza os profissionais à mudança de estratégias/metodologias; adoptando outras mais eficientes e eficazes, mais abertas a alternativas, a práticas de mais qualidade.

A permanente actualização de conhecimentos e de práticas, requeridas de forma acentuada no nosso século, conduz ao constante *aprender a aprender* ao longo de toda a vida. E esta exigência fomenta a modelação de capacidades de acordo com a constante adequação de contextos, gerenciando o desenvolvimento de competências gerais e/ou transversais, (re)formulando a (auto)consideração do *eu*, no seu relacionamento consigo próprio e com os outros, hoje, ontem e amanhã, numa teia de múltiplas relações interiores e exteriores, obrigando o *eu* a um percurso de compreensão, cada vez mais rigoroso, de si e dos outros. Trata-se de uma (auto)aprendizagem concretizada mediante a consciencialização e a reflexão sistemáticas a propósito de novos saberes, extravasando a tradicional pedagogia da repetição/imitação (memorização e posterior reprodução). Os professores deverão ser profissionais capazes de dar o exemplo aos seus formandos através dessa procura de aprendizagem constante. Só dessa forma conseguiremos mudar a *cultura* e o *clima* que hoje se observam em muitas escolas do nosso país.

Clima de Escola

Importa ainda debruçar-nos um pouco mais sobre o conceito específico de *clima de escola*.

Antes de mais, gostaríamos de parafrasear Strivens, quando este autor afirma, a propósito do conceito de *clima*, que “*whatever is called, it is too important to be ignored*” (in Carvalho, 1992:25). Esta afirmação corresponde, de facto, à realidade se observarmos as conclusões a que chegam a maioria dos investigadores educacionais (cf Halpin e Croft,

1963; Nóvoa, 1991; Cohen e Mannion, 1981; Strivens, 1985; Brunet, 1988 *cit in* Carvalho, 1992:26). Refira-se desde já que a par da referida influência da cultura organizacional de um contexto escolar na formação do clima que se aí se vive devemos também considerar o processo inverso; isto é, o efeito que a existência de determinado clima exerce sobre os indivíduos que aí desenvolvem a sua actividade.

A evolução que este conceito regista assume perspectivas decorrentes de estudos que vêm apontando cada vez mais peremptoriamente para a “necessidade de considerar o lado humano da escola em dimensões tão variadas como a motivação, a liderança, a comunicação ou a dinâmica de grupo” (Carvalho, 1992:28). Partindo das teorias clássicas da organização (Ogawa, 1985; Strivens, 1985; Borell Felip, 1989), o conceito atinge uma base conceptual assente em duas vertentes: “no âmbito da primeira, através da valorização da componente perceptiva na explicação do comportamento organizacional (remetendo para os trabalhos de Lewin); na segunda, através da associação entre clima organizacional e os sistemas de administração (esta última desenvolvida por Likert)” (Carvalho, 1992:28). De acordo com esta última, o “clima toma (...) a forma de uma variável mediadora que intervém entre a estrutura de uma organização, as suas práticas e os seus resultados” (*Ibidem*). No sentido de identificar o carácter dessa variável, recorre-se a questionários de diagnóstico, fornecendo dados que indiciam a relação observada entre a tipologia do clima da organização e as componentes organizacionais (*cf.* Likert, 1967, *The Human Organization: its Management and Value*). Carvalho (1992:42) sintetiza essa relação:

TIPOLOGIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL DE LIKERT

	Tipo de clima organizacional			
Dimensão	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de liderança	. autocrático	. autoritário . alguma confiança	. consulta . confiança elevada	. delegação de responsabilidade . confiança elevada
Motivação	. hostilidade . desconfiança . insatisfação	. condescendência . pouca satisfação . ausência de responsabilidade	. razoável satisfação . sentimento de responsabilidade	. implicação . participação
Interações	. não há cooperação . influência descendente	. pouca cooperação . influência descendente	. cooperação moderada . influência moderada nos dois sentidos	. cooperação generalizada . influência dos membros
Comunicação	. pouca comunicação . distorção e desconfiança	. pouca comunicação . precaução na comunicação	. predomina a descendência	. descendente lateral e ascendente
Controlo	. feito a nível superior	. feito a nível superior	. delegação de processos de controlo	. implicação dos níveis inferiores
Decisão	. tomada a nível superior . pouco motivante	. tomada a nível superior . ausência de trabalho em equipa	. tomada a nível superior . membros tomam decisões mais específicas	. decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	. os objectivos são ordens	. os objectivos são ordens	. estabelecidas depois de discutidas	. participada
Objectivos de desempenho	. nível médio	. nível elevado	. nível muito elevado	. nível elevadíssimo

O uso desta metodologia avaliativa permite perceber as percepções que os vários elementos de uma organização têm relativamente ao clima aí sentido e, assim, mais facilmente promover a mudança de condições organizacionais. Na mesma linha, R.

Taguiri, em 1968 (*The Concept of Organizational Climate*), apresentou uma taxionomia sobre os componentes do clima escolar, composta por quatro factores:

- ecologia (características do local)
- meio (características individuais)
- sistema social (relações interpessoais e grupais)
- cultura (crenças, valores e expectativas)

(www.distance.syr.edu/ndacelech1.html)

O crescente *alargamento* deste conceito revela-se com a tomada de significado como “um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal” (Carvalho, 1992:30). De tal modo que Anderson (*cit. in Ibidem*) recorre ao conceito de clima de escola nos estudos sobre a eficácia das mesmas. Nesta linha teórica surge Holmes (1985), que passa a considerar não o clima organizacional mas o clima social da escola. Isto é, o clima de escola passa a ser entendido com duas componentes: o clima organizacional e o clima académico, perfazendo o seu clima social.

Depois, a abordagem qualitativa, presente nos novos modelos de representação da organização escolar (produzida essencialmente a partir dos anos oitenta), abandona a interpretação do real em termos objectivos e racionais e adopta perspectivas sociais/socializantes de entendimento e análise da realidade; considerando factores que determinam de forma decisiva a operacionalidade dos fenómenos que se registam no contexto escolar e consequentemente na delineação do seu clima. Disso é exemplo a consideração da complexidade que envolve o estudo do comportamento dos indivíduos face a situações diversas; variável que produz efeitos na cultura e no clima vividos no contexto de ocorrência dessas situações. É que essa variabilidade de comportamentos induz o modo como as relações humanas se manifestam numa organização/escola e vice-versa, constituindo um factor valorativo da organização:

“El clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar

induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones.”

(<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos>)

Temos, assim, a valorização de outras categorias no estabelecimento de uma escala avaliativa do clima escolar: “complexidade, influência e poder, conflito, incerteza, ambiguidade, pluralidade de representações” (Carvalho, 1992:32). Sinteticamente poderíamos adiantar uma definição: clima de escola será, por um lado, “um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escola” (*Ibidem*:36) – a realidade objectiva; por outro, um conjunto de percepções dos indivíduos, construídas “através das interacções no decurso das práticas organizacionais” (*Ibidem*) – a estrutura subjectiva. Definindo metaforicamente, podemos utilizar a imagem do *ar que respiramos* como ilustrativa do que é, de facto, o clima de uma organização/escola.

Taguiri (1968), na obra anteriormente citada (*The Concept of Organizational Climate*), muito nesta linha de consideração do conceito e na tentativa de produção de instrumentos avaliativos, produziu um questionário sobre clima escolar, a ser aplicado a toda a comunidade educativa (de salientar o facto de que não consta qualquer referência ao pessoal auxiliar e administrativo):

¿CÓMO ES LA PROFESIONALIDAD DEL PROFESORADO?

ELEMENTOS DE DIFICULTAD	PROFESIONALIDAD										ELEMENTOS FACILITADORES
1. Hay un ambiente de continua disputa y competencia entre el profesorado											1. El profesorado se apoya mutuamente-
2. El profesorado considera el Centro como algo negativo											2. El profesorado se siente orgulloso de su Centro.
3. El profesorado elude el trabajo, desea marcharse cuanto antes de él.											3. El profesorado disfruta con su trabajo y se siente realizado profesionalmente en el Centro.
4. El profesorado se siente apático y negativo con respecto a su tarea.											4. El profesorado manifiesta optimismo, energía y entusiasmo.
5. El profesorado intenta no involucrarse en la situación del Centro.											5. El profesorado se implica en la problemática del Centro.
6. El profesorado es individualista y poco profesional en su trabajo.											6. El profesorado es productivo en sus tareas individuales y de equipo.
7. El profesorado se pasa el día renegando de su trabajo, de sus compañeros y compañeras, del alumnado y del Centro en general.											7. El profesorado tiene una postura crítica, pero positiva, hacia su trabajo y la organización del centro.

¿A qué se debe esta situación del profesorado?
▪ ▪

¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE LOS DISTINTOS ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA?

ELEMENTOS DE DIFICULTAD	RELACIONES SOCIALES										ELEMENTOS FACILITADORES
8. No hay trabajo de equipo.											8. En el centro se funciona habitualmente en equipo.
9. El clima de relación entre el profesorado es negativo.											8. El profesorado se relaciona entre sí, tanto dentro como fuera del Centro.
10. No existe comunicación entre el profesorado, ni entre el Centro y el alumnado y sus familias.											10. Hay un grado óptimo de comunicación del profesorado con el alumnado y sus familias y el medio social en general.

Anote otras observaciones sobre las relaciones en la comunidad educativa: Relaciones entre las familias, etc.

-
-

¿A qué se debe esta situación?

-
-

ANÁLISIS DE LA GESTIÓN

ELEMENTOS DE DIFICULTAD	ÓRGANOS DE GESTIÓN										ELEMENTOS FACILITADORES
11. La distribución de funciones es autocrática.											11. La distribución de funciones es democrática.
12. El profesorado intenta eludir el cumplimiento de sus funciones.											12. El profesorado asume y lleva a cabo las funciones asignadas.
13. La comunicación de la información es mala y fluye en sentido vertical.											13. La información, así como la toma de decisiones, fluye en sentido horizontal.
14. No hay una toma de decisiones ágil.											14. La toma de decisiones es ágil.
15. La gestión es poco eficaz.											15. La gestión es eficaz.
16. Los problemas se resuelven sobre la marcha, predomina la improvisación sobre la previsión.											16. Las soluciones a situaciones, como bajas, sustituciones de los diferentes miembros, etc. están previstas de antemano.
17. No hay una coordinación estructurada, ni tampoco de tipo informal.											17. Están establecidos los medios y agentes de coordinación, que posibilitan la respuesta a las necesidades.
18. El Equipo Directivo funciona de manera independiente sin tener en cuenta la opinión del resto del profesorado y suele ser inflexible tanto en la toma de decisiones como en la gestión.											18. El Equipo Directivo mantiene buenas relaciones con todo el profesorado, se muestra flexible en sus decisiones y en la gestión.
19. El Equipo Directivo toma sus propias decisiones y no se interesa por las sugerencias del resto del profesorado.											19. El Equipo Directivo respeta las decisiones tomadas democráticamente y acepta las sugerencias que se le hacen.
20. El Equipo Directivo no pone los medios para potenciar suficientemente al profesorado.											20. El Equipo Directivo potencia las competencias profesionales del profesorado.
21. No hay un conocimiento exacto de las necesidades del Centro.											21. Hay un conocimiento de las necesidades del Centro.
22. Los recursos no están debidamente aprovechados.											22. Hay un aprovechamiento máximo de los recursos.

Causas de esta situación
■ ■

Percepción del ambiente escolar por el alumnado

ELEMENTOS DE DIFICULTAD	AMBIENTE ESCOLAR PERCIBIDO POR EL ALUMNADO										ELEMENTOS FACILITADORES
23. El alumnado se siente coartado a la hora de expresar ideas, opiniones, etc.											23. El alumnado siente que puede expresar sus opiniones.
24. Hay un rechazo al centro (se percibe la existencia de castigos, el alumnado viene al centro forzado.)											24. El centro es percibido como un lugar agradable (el alumnado viene contento y con ganas al centro.)
25. Es el profesorado el que establece las normas. El alumnado es coaccionado (siente que continuamente obedecen, que son reñidos incesantemente.)											25. El alumnado participa en la elaboración de normas (el alumnado percibe que realiza las actividades porque lo desea, no porque se lo ordenen.)
26. El alumnado no se siente satisfecho (siente deseos de no acudir a clase, hace piras, se alegra si un día no hay clase.)											26. Hay percepción positiva del alumnado hacia el centro.
27. El alumnado siente que el centro es desagradable, se aburre.											27. El centro se considera como gratificante, divertido, estimulante.

¿Por qué crees que pasa esto?

--

¿Cómo te gustaría que fuera el ambiente en tu centro?

--

PROPUESTAS DE MEJORA	
CAUSAS	OBJETIVOS DE MEJORA
Profesorado: ➤ ➤	➤ ➤
Padres-madres: ➤ ➤	➤ ➤
Alumnado: ➤ ➤	➤ ➤

A análise de respostas a este questionário, ou a outro qualquer semelhante, revela o nível de qualidade do clima vivido numa escola. Qualidade que se reflecte no *produto final* da organização – a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Daqui concluímos, também e de imediato, o nível de importância que o clima assume e a necessidade de existência de condições favoráveis para o seu desenvolvimento. E, se diagnosticada alguma *perturbação*, devemos munir-nos das indispensáveis *ferramentas* para restabelecer um clima adequado ao contexto escolar, propício e facilitador/motivador da aprendizagem.

Finalizando, devemos salientar que, em termos de factores que influenciam o tipo de clima escolar temos, sem dúvida, a personificação da liderança exercida; ou seja, a personalidade da pessoa que exerce a liderança produz variáveis e é determinante do estilo de liderança verificada. Por outro lado, quando essa liderança é desempenhada/assumida por um dos elementos do órgão de gestão, observamos que a acumulação desses dois papéis envolve uma maior facilidade de consecução de actividades e um mais rápido desenvolvimento de todo o processo de decisão. Na prática,

essa é uma situação que promove um elevado nível de bem-estar na organização. Por isso é defendido por muitos investigadores que qualquer que seja a organização, o tipo de ambiente que aí se vive depende, em grande medida, do *piloto* que a conduz, mais acentuadamente se esse piloto conseguir ser reconhecido como líder. Analisemos melhor essa questão.

3.3 – *Liderança*

A consulta de um dicionário de sinónimos indica-nos que o substantivo *líder* é análogo a *chefe*, *dirigente*, *orientador*. Continuando a consulta deparamos com *gestor* como sinónimo de *administrador*, *gerente*. Pesquisando de seguida o vocábulo *administrador* são sugeridos os nomes *director*, *gerente*, *governador*, *regedor*, *superintendente*. Desta forma observamos que as designações *líder*, *gestor* e *administrador* (que aparecem quase sempre com significado da mesma realidade) na verdade têm ligeiras diferenças. Sintetizando-as podemos afirmar que *líder* se refere a uma *qualidade* que qualquer indivíduo poderá apresentar, seja gestor, administrador, ou não tendo nenhuma dessas actividades. É que um líder detém um conjunto de características que podem não coincidir com as destes profissionais, embora estes as devessem possuir para exercerem eficazmente a sua profissão. A capacidade de liderança transcende categorias profissionais ou cargos; é alcançada de forma natural e informal.

Feita a conveniente e possível distinção semântica, passaremos a citar uma das três nomeações - *líder*, *gestor* e *administrador* - de acordo com a fonte bibliográfica referenciada no momento, mas não esquecendo a definição adiantada anteriormente.

A questão da liderança é de suprema importância quando nos propomos delinear a compreensão do funcionamento de um organismo ou estrutura. A motivação que leva um conjunto de pessoas a agir de determinada forma, em detrimento de outra, nasce usualmente da existência de um elemento da equipa assumir uma tipologia de acção com a qual os outros se identificam ou na qual vêem linhas comuns de entendimento das diversas realidades. “A partilha de contextos de interpretação é o que garante que somos compreensíveis uns para os outros. Se não tivermos qualquer conceito, conhecimento, passado ou cultura em comum, que permita a interpretação mútua das nossas acções, então pareceremos totalmente incoerentes aos olhos alheios” (Vargas, 2004:108). O líder precisa de confiança, respeito e cooperação para desenvolver os seus objectivos; precisa de exercer o poder da influência sobre os outros para que estes adiram à consecução de tarefas para se atingirem as metas previstas e intencionadas pelo líder. Uma vez que “A liderança é um processo relacional, descrito como essencial para uma realização, por todas as pessoas nele envolvidas” (*Ibidem*:41). Acrescentaríamos nós que, para além disso, é um processo que depende da forma como se efectivam as influências num grupo.

Nesta sequência, Vargas defende que o bom líder não é o que se preocupa em sê-lo, mas o que o é como resultado das relações que estabelece com os colaboradores e a sua eficácia mede-se em termos do nível de acompanhamento, do apoio ou da presença efectiva que consegue concretizar; resultando daí a criação, ou não, de um contexto propício ao desenvolvimento de acções por todos percebidas de forma comum ou que demonstram uma comunidade significativa de características comuns à percepção da maioria dos elementos da equipa. O líder tem de estar presente, física ou mentalmente, tem de conhecer os procedimentos da equipa, “para que (...) possa fomentar o desenvolvimento dos seus colaboradores precisa, antes de mais, de entender as suas acções, o que significa ter de fazer o caminho com eles” (*Ibidem*).

A *performance* de uma liderança real e realista será, então, a que se baseia no relacionamento humano e tomando em consideração as limitações naturais e inerentes a cada pessoa e a si próprio, optando sempre pela simplicidade de actuação e pela constante aprendizagem, num contínuo que se revelará sinónimo de eficácia. Sabemos que a tipologia das relações sociais se estabelece a partir do comportamento de cada elemento na sociedade e que esse comportamento depende de uma série de limitações a diversos níveis, como são por exemplo a experiência pessoal de cada um, o nível de

conhecimentos e de competências, a capacidade para lidar com situações problemáticas, o contexto em que ocorrem os acontecimentos... e o conjunto destas limitações compõe o conjunto de informações que modulam o comportamento a assumir em determinado momento. Aí reside um outro factor do relacionamento humano: a imprevisibilidade dos comportamentos, que se formam de maneira diferente e que têm resultados muito diversos, de acordo com o contexto e com as expectativas e percepções de cada um e de todos.

Vemos, portanto, que o relacionamento humano traduz uma série de percepções e expectativas, desconhecidas e algo imprevisíveis, que um ser tem em relação a outro. Essa é uma situação que poderá gerar dúvidas ao líder sobre a maneira de actuar e sabendo que “as diferentes formas de funcionar (...) são muitas vezes fonte de mal-entendidos e conflitos (...) [ele tem de] ter consciência dos diferentes posicionamentos sobre o assunto [sendo essa] uma forma de entender os nossos processos de confiança, permitindo-nos entender os outros, dialogar sobre os critérios de forma directa, e chegar eventualmente a uma posição conjunta sem conflito ou interpretação errónea sobre as intenções alheias” (*Ibidem*:90). A origem de um problema situa-se, quase sempre, no funcionamento de uma relação, nas premissas com que essa relação funciona e não em algo isolado. Para que se resolva o problema em questão urge que uma das partes consiga entender que existem outras visões para o mesmo problema e que abandone a necessidade de ter razão. Logo o outro tenderá a assumir um comportamento idêntico. A questão da sua resolução desse problema reside exactamente no facto de se considerar que o problema está no outro; que é o comportamento da outra parte que apresenta algo errado, que o outro tem de resolver. A dificuldade aqui presente situa-se primordialmente no facto de a questão ter um entendimento unilateral e não ser considerada como um todo, com uma visão global de toda a situação, conseguindo visionar ambas as perspectivas, entendendo os argumentos alheios, reciprocamente.

Ora, a resolução de problemas por parte de um líder começa pelo trabalho de equipa na exploração de uma hipótese, partilhando vias hipotéticas que permitam a formulação de uma base de trabalho, neutra e geradora de informação conducente a adequadas reformulações, utilizando as ferramentas conceptuais apropriadas e que resultem numa maior eficácia. O líder nunca se pode esquecer que os seus colaboradores só poderão ajudá-lo se puderem participar, se puderem tomar parte das decisões como elementos activos da organização, formulando propostas de intervenção no sentido de

resolver os problemas que vão surgindo, respondendo às necessidades através dos recursos disponíveis.

Deduzimos daqui que, de acordo com a perspectiva democrática, ser líder é ter uma visão humanista das relações pessoais que se desenrolam na organização (*cf* Correia); visto que “uma equipa é constituída por pessoas e pelas relações entre elas. (...) [E] o seu sucesso ou insucesso é explicado por uma teia de relações mutuamente causais.” (Vargas, 2004:77). O líder assume aqui um papel decisivo como mediador de possíveis conflitos das relações interpessoais dos elementos da equipa; tendo de desenvolver algumas qualidades necessárias ao desempenho de tal papel. Raiffa (1982) recorre a William Simkin para ironizar a referência a essas qualidades, descrevendo-as da seguinte forma:

- “Paciência de Job
- Sinceridade e características de buldogue inglês
- Esperteza de irlandês
- Resistência física de um corredor de maratona
- Astúcia de Maquiavel
- Intuição de um psiquiatra
- Discrição de um mudo
- Pele de um rinoceronte
- Sabedoria de Salomão

[Mas, num tom menos jocoso, acrescenta:]

- Integridade e imparcialidade
- Conhecimento básico e confiança nos processos de negociação colectiva
- Fé no voluntarismo, em contraste com o autoritarismo
- Crença nos valores e potencialidades humanas
- Sentido prático, sabendo distinguir o possível do desejável
- Empenhamiento pessoal e determinação, aliados a um sentido de modéstia”

(Jesuíno, 1992:138)

Se nos debruçarmos sobre o estilo de desempenho que mais resultados apresenta, considerando os três tipos identificados por Lewin (*cf.* Carmo, 2000) – permissivo ou *laissez-faire*, autoritário e democrático – concluímos que

- “o estilo democrático e o autoritário são mais eficazes que o estilo permissivo
- o estilo autoritário causa mais stress que o democrático sendo menos eficaz a médio prazo
- demora mais tempo a passar de um estilo autoritário a um democrático que vice-versa, uma vez que o primeiro processo exige uma aprendizagem enquanto que o segundo resulta de uma imposição”

(Carmo, 2000:142, retirámos os negritos)

Tendo consciência de tal, o líder assumirá, certamente, um estilo democrático; criando condições para o desenvolvimento de um clima de bem-estar, que causará satisfação e oportunidade de sucesso a todos os membros da equipa e a qualquer medida que for implementada.

Esta eficácia, este “regresso às origens da administração é a reafirmação da importância dos valores humanos e o reconhecimento de que trabalhar com pessoas é a função-chave dos administradores. É (...) uma forma de administração que, na realidade, exige ao administrador maior habilidade e visão mais ampla” (Culligan, 1995:83). Essencialmente porque implica também a criação ou o fomento nos outros, seus colaboradores, de uma atitude de independência na realização de certas tarefas. Esta é uma percepção imprescindível, por parte do líder, notar que os outros são capazes; independentemente da sua presença efectiva, porque conseguem aprender, se necessário, perante uma situação nova. É aqui que reside parte do seu *poder*, que se traduz na necessária e permanente valorização das competências demonstradas pelos outros na consecução das tarefas. O sucesso de uma organização, parece estar, assim, dependente do estilo de liderança aí verificado.

Segundo Rensis Likert (1967, *The Human Organization: its Management and Value*), esse estilo pode ser classificado em quatro categorias:

- “exploitive authoritative
- benevolent authoritative
- consultative
- participative”

(<http://changingminds.org/disciplines/leafership/styles>)

Referente a este último é apresentada uma escala, que se transcreve de seguida:

< <i>Not participative</i>			<i>Highly participative</i> >	
<i>Autocratic decision by leader</i>	<i>Leader proposes decision, listens to feedback, then decides</i>	<i>Team proposes decision, leader has final decision</i>	<i>Joint decision with team as equals</i>	<i>Full delegation of decision to team</i>

(*Ibidem*)

Desta forma será lícito afirmar a analogia verificada entre o estilo participativo de Likert e o estilo *democrático* de Lewin; o qual assenta na demonstração do valor que o líder atribui aos outros dentro da organização, dando o *feedback* que esperam dele, mas sabendo impor os devidos limites de actuação, levando os outros a desempenhar o seu papel, com eficiência e revelando eficácia. Este acreditar nas capacidades dos colaboradores é um dos pontos de partida para a afirmação de um líder e, segundo a perspectiva de Vargas, é também o afirmar da indispensável capacidade que o líder tem de demonstrar que, em determinadas situações, deve afirmar-se como elemento *inútil* à organização. Talvez por isso a última obra deste autor, versando o tema da liderança, se intitule *A Arte de Tornar-se Inútil*. Aliás ele cita, logo antes do prefácio, uma expressiva afirmação de Chuang Tzu (2004):

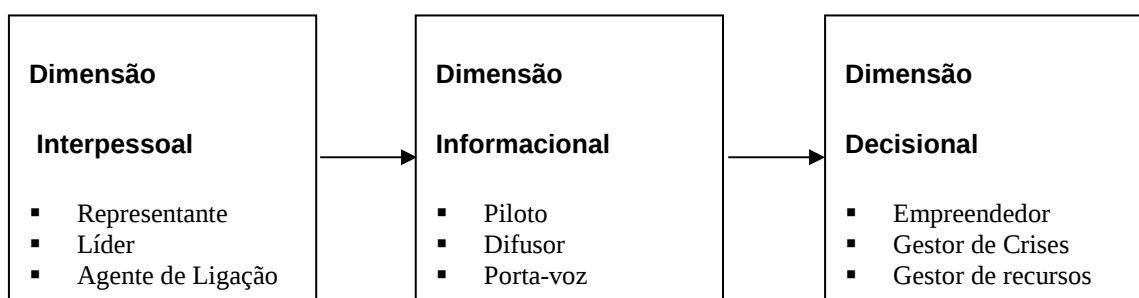
“Qualquer pessoa sabe como é útil ser útil.
Ninguém parece saber como é útil ser inútil.”

Peters e Waterman (1995:92) verbalizam esta realidade de uma outra forma:

“A liderança é ao mesmo tempo muitas coisas. (...)
É ser-se visível quando as coisas correm mal e
tornar-se invisível quando tudo vai bem”

Estes autores acrescentam ainda, recorrendo à caracterização do cientista político James MacGregor Burns, que a liderança é constituída por um conjunto de actividades acima de tudo relacionais, nomeando-a de *liderança transaccional*. De seguida, adiantam que as organizações de excelência, depois de terem esta forma de liderança, apresentam uma *liderança transformacional*, “ou seja, a que responde à necessidade de cada homem ou mulher ter um significado na vida e criar um fim institucional” (*Ibidem*).

Quando atentamos na caracterização das dimensões de desempenho de um gestor, verificamos que se revela uma forte desconexão entre estas concepções teóricas e as práticas efectivas do quotidiano dos gestores. Um estudo realizado por Mintzberg, onde são analisados os papéis que um gestor deve desempenhar (tendo por base cinco gestores de diversas áreas, incluindo a educativa), aponta exactamente para essa distanciação entre a teoria e a prática:



(1999:25, adaptado)

A maneira como estas dimensões se entrecruzam no quotidiano depende da orientação em relação a uma dada filosofia e, portanto, do modo como se exerce a liderança na organização. Isto sucede de tal modo que, como defende Mintzberg (1999), é nesta área que a influência do gestor é mais visível e é através dela que advém a parte mais significativa do seu poder. O gestor/administrador afirmar-se-á como líder se

demonstrar o seu perfil de excelência nos várias dimensões ou, dito de outra forma e de acordo com o perfil de gestor para o século XXI (desenhado pelo grupo de trabalho Pompidou), desenvolvendo três vertentes: a de especialista, a de generalista e a de animador. Ele deve, assim, saber planejar e organizar recursos; saber integrar, controlar e motivar as pessoas; saber adequar a comunicação entre tudo e todos, criando redes eficazes de partilha de informação, dominando as novas linguagens, animando as relações interpessoais da sua instituição, fomentando um clima de cooperação e de entreajuda, gerando empatia e envolvimento emocional, enfim, proporcionando a toda a equipa de trabalho um clima de bem-estar. Ou seja, no fundo e basicamente, o gestor deve ter capacidades de liderança.

No que diz respeito às competências específicas associadas aos gestores e decorrentes do desenvolvimento dessas capacidades de liderança (as quais derivam directamente da prossecução das tarefas e papéis que estes têm de desempenhar), podemos considerar a sua repartição em quatro grupos:

- Comunicacionais
- Motivacionais/Relacionais
- Organizacionais/Planeamento
- Específicas

Passemos, então, à análise mais pormenorizada de cada uma destas competências.

Em primeiro lugar, vejamos as comunicacionais: trata-se de competências que se referem à capacidade de criar uma rede de informação dentro da organização, motivando o perfeito entendimento de todos em relação aos objectivos da organização. Alvarez (1998) especifica esta rede de comunicação afirmando que o líder deve ter uma visão clara, que seja do conhecimento de todos e que deve estabelecer um sistema de comunicação que permita a fluidez das perspectivas, de baixo para cima e vice-versa, sem constrangimentos e de modo transparente. Ainda a respeito desta competência, Sergiovanni (1991) acrescenta a necessidade de o gestor ter a capacidade de persuadir na articulação das suas crenças e de defender as suas decisões com eficácia.

Analisemos as competências motivacionais/relacionais: o clima da organização influi, determinantemente, sobre as condições de trabalho e sobre a sua qualidade dos resultados obtidos. Desta forma, o gestor tem de ser capaz de proporcionar um bom

ambiente de trabalho aos seus funcionários. Alvarez aduz, a este propósito, que os gestores devem caracterizar-se por: serem “gente amável”, por criarem “relações de amizade com o pessoal”, por serem “tolerantes”, “flexíveis e dialogantes” (1998:84). A motivação dos elementos da equipa de trabalho para a consecução dos objectivos propostos é uma tarefa árdua, mas essencial para o desenvolvimento e inovação da organização. Pode ser atingida criando expectativas e comprometendo todos os elementos da organização na tomada de decisões. Nas organizações escolares temos ainda de nomear, neste âmbito, a promoção de um ensino apelativo e motivador de aprendizagens, tentando aproximar o mais possível as actividades planeadas aos interesses e necessidades dos alunos.

Vejamos agora as competências organizacionais/planeamento: saber utilizar os recursos ao seu alcance, geri-los, rentabilizá-los e criar novos recursos é uma tarefa do gestor, tão importante do ponto de vista financeiro como educativo. Num sistema educativo como o nosso em que tudo é ou parece pouco, o gestor tem de ter a capacidade de não desperdiçar os recursos existentes e *inventar* estratégias que permitam a angariação dos necessários não disponibilizados até ao momento em que a necessidade se revela. Nesta sequência, surge a capacidade de planejar, de prever antecipadamente de acordo com as lógicas de acção educativa previstas; a qual está relacionada com dois aspectos principais: o de saber integrar os vários quereres comuns da comunidade e o de aproveitar esse planeamento como linha orientadora e não como algo estanque e imutável.

Por último, temos as competências específicas: cada organização tem as suas especificidades próprias, que podem decorrer da sua actividade, da sua localização ou dos elementos humanos que a constituem. O gestor eficaz deve ser capaz de implementar constantes adequações, à medida das necessidades que vão sendo diagnosticadas e de acordo com o contexto local específico da organização liderada. Para tal, é indispensável que possua formação profissional e experiência vivencial, facultando experiências de aprendizagem de outra forma impossíveis (o comumente designado *saber de experiências feito*).

Se atentarmos naquilo que alguns autores designam como *função dos gestores*, ela aparece habitualmente dividida em cinco áreas:

- Previsão
- Organização
- Comando
- Coordenação
- Controlo

(*vidé Fayol, Administration Industrielle et Générale, in Costa, 1996*)

Nesta sequência e segundo a mesma fonte, posteriormente outros autores criaram o conhecido acróstico POSDCORB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting). No entanto, como refere Dick Weindling, “A maioria dos estudos (...) confirmam que grande parte do tempo dos directores é gasto em interacções com pessoas e que a ‘manutenção’ destes factores domina o seu dia” (*cit. in Barroso, 2002:94*). Dentro deste papel encontramos, como pólos centrais, a motivação do restante pessoal através da influência que a sua posição promove; o fomento de um clima de inter-relacionamento positivo; a orientação da actividade dos restantes elementos da organização no sentido da política por si definida; a observação do cumprimento das normas internas e, ainda, a manutenção da coesão da organização (evitando a supremacia de algumas subculturas que provoquem divisões no seu funcionamento). Edgar Schein chega mesmo a referir que “a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura” (*cit. in Costa, 2000:23*).

Liderança Educacional

Em contexto educacional, o exercício de liderança reveste-se de características tão específicas que nem sempre é viável ou possível explicá-las de modo coerentemente lógico. É que a liderança é também, e acima de tudo, como já vimos, um exercício de competências humanas e por isso a sua concretização efectiva é tendencialmente diferente de ser para ser e de destinatário para destinatário.

Normalmente associa-se a definição de liderança a sinónimo de elemento que comanda a gestão de uma empresa. Nem sempre essa associação é realista, visto haver, em algumas organizações líderes que não têm qualquer função de gestão da organização (são-no pelo seu perfil, pelas suas características comportamentais, afectivas e relacionais); bem como gestores que não são líderes. Depreendemos daqui que gestor de sucesso será aquele que conseguir ser reconhecido como líder (de outra forma poderá estar votado ao fracasso, mais tarde ou mais cedo). Se uma empresa que tenha uma gestão que não conduza a resultados minimamente satisfatórios poderá ser aniquilada pela lei do mercado concorrencial; no domínio educacional a gestão ineficaz provoca insucesso a um nível mais alargado – o da formação dos alunos. Não sendo viável o fecho da própria instituição, há que efectuar mudanças em termos da estratégia aí implementada e, muitas vezes, mudando a liderança aí formalizada.

Ressaltemos ainda a complexidade da tarefa destes actores escolares, a qual implica por vezes decisões a muito curto prazo ou até mesmo imediatas, baseadas tantas vezes em informação demasiado escassa, sobretudo devido ao tipo de relacionamento existente entre todos os elementos da organização. Roland Barth (*cit. in* Sergiovanni, 1991:22) afirma que o gestor escolar é, em última análise, o responsável por tudo, ou quase tudo, o que acontece na escola.

Relembrando o estudo de Mintzberg sobre as características dos gestores, a observação da prática diária dos gestores escolares é exemplo dessa complexidade. Tal como este autor defende, existe, de facto, uma forte desconexão entre as concepções teóricas e as práticas efectivas do quotidiano dos gestores. De facto verificamos que, contrariamente ao que é apontado na generalidade dos trabalhos teóricos, o que existe no quotidiano dos gestores (pelo menos dos gestores escolares) é a não planificação de grande parte do trabalho diário, isto é, a impossibilidade de prever os problemas que vão surgindo no dia-a-dia e de estabelecer a devida planificação. Por outro lado, a constante interrupção de tarefas causada por esse motivo dita uma actuação em função da emergência dos acontecimentos. Tal situação gera, por si só, a necessidade de um tipo de comunicação marcadamente informal e consentânea com o indivíduo ou grupo de indivíduos a que se dirige. Citando Costa, “a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros” (1996:80). Nesta perspectiva, as decisões não passam por

processos lógicos, nem pela persecução directa de muitos dos objectivos formalizados pela organização. Pois cabe ao gestor a tarefa de harmonizar todos os interesses presentes na comunidade escolar e encaminhá-los no sentido de responderem às necessidades de cada elemento da organização e da organização como um todo.

A formação de grupos de interesse e de oposição interna dentro das escolas constitui mais um momento em que a capacidade negociadora do gestor escolar, sem perda do sentido da organização, é fundamental. Nos momentos em que o gestor se dirige a um dos outros órgãos de administração e gestão das escolas portuguesas (Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico ou Assembleia de Escola), para apresentação de propostas (que necessitem de um parecer prévio, vinculativo ou não), a sua capacidade de influência sobre os elementos presentes é um factor preponderante na definição do sucesso, ou insucesso, do seu plano de acção, da composição da oferta educativa que pretende disponibilizar aos *utentes* directos da sua escola. Para isso é preciso recordar que “a oferta educacional passa pelo conhecer-me, conhecer o outro; por compreender os tipos de educação; por descodificar ideias, práticas e significados; por negociar consensos, metas e [mediar] conflitos; por cultivar espaços de participação autêntica” (Guedes, 2001).

Tomando uma atitude social da gestão da escola (*cf.* Mayo), o seu líder é obrigado a percepcioná-la como um sistema aberto ao mundo exterior, influenciado por ele, e um sistema feito de pessoas, em que se estruturam relações que implicam e são implicadas pelo próprio sistema. A racionalidade é muitas vezes posta em causa e substituída por variáveis sociais/relacionais. O gestor escolar não pode descurar a sua presença nos vários domínios da sua actuação, embora nem sempre ela deva ser indispensável como vimos anteriormente. A representação da escola, a forma como exerce a liderança, a ligação entre os elementos da comunidade educativa, a promoção de projectos inovadores, a gestão de crises, a gestão de pessoal (só para citar alguns exemplos) são aspectos de inquestionável relevo numa organização.

Ainda de acordo com Mintzberg, verificamos que, ao nível da dimensão interpessoal, usualmente a ligação directa, formal, com o meio não está presente (tantas vezes quanto seria oportuno e desejável) no gestor desta actividade, aparecendo usualmente apenas como uma preocupação. Apesar de existirem indícios de um funcionamento colegial da liderança/gestão escolar, a representação da instituição é encarada exteriormente como centrada nos seus gestores de topo.

Mas há que saber o que fazer e como fazer para conseguir obter os resultados ambicionados; tendo uma percepção do que se passa, quer na organização quer fora dela, e que condiciona, que gera restrições à actuação do líder. Mas o que mais importa será provavelmente criar um contexto de relações humanas que favoreçam o trabalho em equipa, tendo “a predisposição para reunir os talentos de topo para os juntar em equipas de projecto destinadas a resolver alguns problemas da organização central ou executar uma tarefa específica da organização” (Peters & Waterman, 1995:280). Conhecer as competências potenciais de cada um, motivando o seu desenvolvimento num contexto favorável à eficácia e à eficiência de trabalho é condição essencial a um processo de liderança de sucesso. Como afirma Vargas, “é preciso pensar no líder integrado num grupo humano com objectivos, regras e restrições específicas, e papéis definidos a desempenhar” (2004:39). Por outro lado, este autor afirma ainda que “mais importante que as características individuais do líder é a eficácia da sua actuação. A predisposição psicológica e os comportamentos de liderança são potencial. Podem resultar ou não em mobilização da equipa (...), e isso não depende apenas do próprio, mas dos processos de funcionamento do grupo e das características individuais dos seus membros” (*Ibidem*:40). Até porque “a liderança é um exercício que não pode ser feito contra a vontade alheia” (*Ibidem*:39). E “o poder da liderança distingue-se da coerção, do controlo puro ou da possibilidade, não depende da hierarquia, não é formal, nem pode ser exercido por decreto” (*Ibidem*:40). Acrescentaríamos que o líder só o é enquanto os outros lhe reconhecerem a possibilidade de o ser e ele tiver o poder de influenciar o comportamento dos membros da equipa que supostamente lidera. É nesse sentido que Vargas defende que “a liderança é um processo relacional” (*Ibidem*:41) e que “a liderança não existe, acontece” (*Ibidem*:43).

No mesmo sentido, o gestor tem de ter atenção, quando pretende que uma mudança se efective, que o comportamento é uma função que resulta da relação da pessoa com o meio (*cf* Carmo). Desse modo é impedido de proceder a generalizações, visto que o comportamento de cada um vai depender do tipo de relacionamento que esse indivíduo tiver com o meio circundante, daí resultando respostas diversas a problemáticas semelhantes. Goleman acrescenta aqui um outro pormenor significativo, defendendo que uma liderança se mostra real quando é capaz de utilizar positivamente as emoções, no sentido do desenvolvimento eficaz do trabalho e das relações que se estabelecem com as outras pessoas. Este autor, em conjunto com outros dois investigadores, introduz um

conceito inovador, relacionando o sucesso ou insucesso de uma organização com a tipologia de liderança aí desenvolvida – o conceito de *liderança primal*. Na contracapa da última obra destes autores – *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações* – sob um subtítulo muito significativo de “Liderança: de arte a ciência”, apresenta-se este conceito como resultado de “décadas de investigação em prestigiadas organizações de todo o mundo, [em que] os autores mostram que os Líderes de Excelência (...) são eficientes porque se relacionam com os outros na base das competências da inteligência emocional, tais como a empatia e a auto consciência, e não apenas por serem inteligentes ou tecnicamente competentes.”

Estes mesmos autores adiantam ainda que “aquilo de que muitas organizações verdadeiramente precisam não é de um programa realizado de uma vez, mas de um *processo* construído como sistema holístico que penetre todas as camadas da organização. As melhores iniciativas de desenvolvimento da liderança baseiam-se na compreensão de que as verdadeiras mudanças ocorrem através de processos multifacetados que penetram nos três níveis essenciais da organização: os indivíduos, as equipas de trabalho em que se integram e a cultura da organização” (2003:253).

Finalizando esta contextualização conceptual, diríamos que o nosso objectivo não foi criar/citar parâmetros fechados, ou uma lista de prescrições; foi antes encontrar pontos de referência conducentes à coerente interpretação do conteúdo das funções de um gestor escolar necessárias à liderança eficaz e eficiente de uma organização escolar, com os seus conflitos congruentemente geridos, no sentido de se conseguir conduzi-la ao sucesso, ao cumprimento do seu principal objectivo – oferecer a todos adequadas oportunidades de sucesso.

Cumprindo esse grande objectivo, teremos de analisar, reflectir e intervir de modo singular e adequado a cada contexto escolar. Para que isso seja viável é indispensável resolver as hipotéticas situações conflituosas de modo eficaz, o que requer uma actualização de metodologia; visto a estratégia tradicional usualmente utilizada – processo disciplinar já não surtir os efeitos desejados e se revelar *contrária* ao contexto actual de relacionamento interpessoal. De entre as possíveis medidas de resolução e/ou

prevenção de conflito, a alternativa parece estar na Mediação entre Pares; uma vez que revela efeitos duradouros e extrapoladores do contexto de ocorrência e produz consequências quer no nível de bem-estar, quer no gosto pela frequência das actividades lectivas por parte dos alunos que a experienciam.

Queremos, ainda assim, realçar algumas das citações a que recorremos a propósito dos conceitos abordados anteriormente:

- ✚ Conflito é uma “situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação” (Ortega Ruiz, *cit. in* p.52). E muitas vezes “o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão.” (Amado & Freire, *cit.* p.52)
- ✚ Indisciplina é “um comportamento de violação de regras que se traduz numa afronta ao poder instituído”. (Carmo, *cit. in* p.63)
- ✚ Violência traduz-se geralmente como “uso material de la fuerza, la rudeza ejercida voluntariamente en detrimento de alguien”. (Chesnais, *cit. in* p.67)
- ✚ *Bullying* é um fenómeno que “não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos”. (Costa & Vale, *cit. in* p.74)

Importa também precisar a distinção entre cultura organizacional e clima escolar:

- ✚ “cultura organizacional não seria mais do que um sistema de significados partilhados, conjunto de características chave que uma organização valoriza”. (Robbins, *cit. in* p.80)
- ✚ clima de escola será “um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal”. (Carvalho, *cit. in* p.92)

Por fim, surge o conceito de liderança:

🌈 “A liderança é um processo relacional, descrito como essencial para uma realização, por todas as pessoas nele envolvidas” (Vargas, *cit. in* p.100). Acrescente-se ainda que “os Líderes de Excelência (...) são eficientes porque se relacionam com os outros na base das competências da inteligência emocional (...) e não apenas por serem inteligentes ou tecnicamente competentes.” (Goleman, *cit. in* p.111-112)

CAPÍTULO IV

Quadro normativo para a gestão de conflitos na escola

A gestão de conflitos na escola está dependente dos normativos que definem a sua autonomia, atribuindo-lhe, ou não, possibilidades de escolha de processos para efectuar a aplicação dessas normas. Ela pressupõe uma liberdade que foi sendo atribuída de forma irregular. Senão vejamos.

1 – Sinopse histórica (posterior ao 25 de Abril de 74)

“O 25 de Abril (...) permite, não obstante a conflitualidade de projectos em presença, a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino” (Vieira *et al.*, 2002:134). Essa democracia continha o “pressuposto teórico (...) de que todos têm direito à educação necessária para uma vida digna em sociedade”(*Ibidem*:135). Dava-se início à operacionalização do lema da “escola para todos”, embora nos seus primeiros passos, por isso muito incertos e cheios de dúvidas e constantes reformulações. A par desta democratização do ensino surge a gestão democrática das escolas, igualmente repleta de dificuldades de percurso.

Após a Revolução de Abril de 74, tem lugar uma fase de experimentação e de tentativa para encontrar o modo mais adequado de gestão das escolas. Assim, em 1976, institui-se um modelo que apresenta ainda lacunas e insuficiências que conduzem as escolas a alguma ineficácia e à insuficiente representatividade dos agentes educativos e,

consequentemente, à sua fraca participação. Surge mais tarde, como resposta jurídica, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro; o qual define a autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário; prevendo-se aí uma mudança acentuada da administração educacional e a consequente transferência de algumas competências decisórias para os níveis regional e local. Aí se prevê ainda a construção de um Projecto Educativo em cada escola, como forma de realização e justificação individual e única (adaptada a cada comunidade educativa) dessa autonomia. Contemplam-se também possibilidades de gestão singular de:

- > currículo (programa de Gestão Flexível do Currículo)
- > tempos lectivos
- > actividades de complemento curricular (animação socio-educativa, ocupação dos tempos livres e desporto escolar)
- > crédito horário para cargos de gestão intermédia e de projectos pedagógicos
- > recrutamento de pessoal auxiliar com contratos a tempo certo
- > receitas da prestação de serviços
- > aquisição de bens e serviços
- > execução de certo tipo de obras
- > estabelecimento de parcerias

Depois, em 1991, é reforçada esta autonomia; regulamentando-se o seu aprofundamento (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio) e delineando-se a criação de uma escola em consequência e em relação com a comunidade local; instituindo-se uma concepção pluridimensional de escola, alargada a todos os níveis de ensino (e de acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada entretanto, em 1986). Este normativo visava, sobretudo, responder às *falhas* detectadas no sistema legal anterior, procurando transformar a escola numa comunidade educativa, de interacção entre todos os agentes escolares e extra-escolares, nomeadamente, os da comunidade local. Com ele pretende-se uma escola que espelhe a complexidade e unicidade social em que ela se insere.

Continuamos depois a assistir ao prolongamento da centralização do sistema de ensino público, com a publicação de normas para *items* que se previam ser já de decisão das escolas no normativo anterior:

- > Despacho 115/ME/93, de 23 de Junho – crédito global das reduções da componente lectiva para gestão intermédia
- > Despacho 27/ME/93, de 23 de Dezembro – organização dos Departamentos Curriculares
- > Despacho 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho – alterações possíveis no Conselho Pedagógico
- > Despacho 130/ME/96 – programa de reforço da autonomia das escolas
- > Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho – agrupamentos do pré-escolar e do 1º ciclo
- > Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio – novo diploma de autonomia e gestão das escolas e novo ordenamento da carta escolar

Este último decreto define *autonomia*, no seu artigo 3º, como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Estabelecendo também os instrumentos que possibilitam a desejada autonomia: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades. Este normativo apresenta alguns *perigos*, nomeadamente no que diz respeito à participação dos pais na direcção/gestão das escolas; ao peso relativo dos professores e dos outros membros da comunidade educativa no órgão de gestão; ao papel técnico-político do Conselho Pedagógico na orientação educativa e ainda relativamente ao perfil do presidente de cada órgão de gestão intermédia.

Posteriormente, o Ministério da Educação tem vindo a emitir inúmeros normativos; não como parte de um processo global de reestruturação educativa, mas como forma de resposta a problemas que vão surgindo. Ainda que diversos estudos por si requisitados apontem princípios e orientações em sentido contrário (*vidé* os sete princípios enunciados por João Barroso, em *Autonomia e Gestão das Escolas*, estudo em

que se apresentam os Princípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas, que foi realizado de acordo com o Despacho nº130/ME/96).

Teoricamente, a autonomia pretendida prevê a construção de uma escola diferente, pela consecução de uma liderança fundada em perfis pedagógicos, de trabalho cooperativo e de uma nova organização do trabalho, no sentido de uma mudança congruente com os princípios definidos. No entanto, na prática, o Estado tem indiciado apenas intenções de *pseudo* descentralização, através da efectiva desresponsabilização e pela atribuição algo confusa das diversas competências. Como defende Formosinho, estamos numa “encruzilhada organizacional”, numa “pretensa descentralização” mas efectiva “centralização desconcentrada” (1998:117). Se a educação se pretende (pelo menos teorica e aparentemente) um direito de todos, ela é também uma responsabilidade que deve ser assumida por todos.

Assim, acrescenta-se um suposto e pretenso maior grau de autonomia à escola, face à administração central e regional, obrigando-a a reforçar a representatividade e a respectiva participação social, de acordo com o contexto local, sempre com o objectivo de proporcionar maiores e mais alargadas possibilidades de sucesso escolar e educativo, construindo espaços de aprendizagem que se pretendem com uma crescente, efectiva e eficaz qualidade. Como afirma Afonso, “A especificidade e identidade de cada escola são construídas, tanto pelas (...) dinâmicas internas, como pelas interacções que se estabelecem com o exterior. Sendo simultaneamente geradora e receptora de influências, de «mensagens», em relação ao ambiente que a rodeia, a organização escola mantém com esse ambiente uma articulação maleável e flexível. Significa isto que o funcionamento da escola não se traduz numa resposta mecânica, automática e completamente previsível em relação aos estímulos vindos do exterior. É esta capacidade de gestão das relações com o exterior, é esta imprevisibilidade relativa que constitui a raiz da autonomia intrínseca da organização escola” (1999:47).

Porém, e de acordo com Formosinho (1998), descentralizar, participar e ser autónoma são verbos que, infelizmente, ainda não entraram no campo lexical do conceito *escola*, muito embora sejam acções que constituem metas explícitas do Ministério da Educação. Veja-se o que consta dos Cadernos publicados pelo próprio ministério sobre a promoção das práticas de autonomia: “A prática da autonomia surge (...) como processo de resolução, de forma participada, das questões que se colocam à escola quanto à sua função educativa; quer ainda, como a pesquisa deliberada de uma maior qualidade (...)”

(Ministério Educação, 1992:9). Aqui concordaríamos com Sarmiento e diríamos que “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia” (1992:35). Verificamos, então, que a “autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de um novo tipo de escola” (*Ibidem*:6); que parece difícil de implementar na realidade portuguesa, talvez pela diminuta experiência de democracia e por uma tradição demasiadamente centralizadora a todos os níveis e de todas as instâncias. “Torna-se necessário que as escolas sejam verdadeiros ‘territórios democráticos’, o que implica a criação de estruturas e processos democráticos com vista à regulação da vida escolar e a criação de um currículo que permita aos jovens o contacto com experiências democráticas” (Apple e Beane, *cit. in* Vieira *et al.*, 2002:139).

Concordamos em absoluto com Vieira quando esta aponta o problema contemporâneo da educação para todos como sendo o da diferença e não já o da igualdade. Esta autora verbaliza a questão apontando o seu cerne para o facto de a escola “proporcionar uma cultura uniforme a um público escolar bastante diferenciado do ponto de vista cultural. O sucesso para todos implica uma diferenciação das práticas, a individualização do ensino e a valorização das outras culturas” (Vieira *et al.*, 2002:138). Esta focalização, aparentemente oposta, evidencia já a tomada de *outras* interpretações educativas.

Perspectivam-se de facto alterações, embora não se encontrem ainda publicamente e formalmente definidas. A hipótese, proposta em 2004, para uma nova versão da Lei de Bases da Educação (aprovada pela Assembleia da República a 12 de Maio e depois revogada pelo Presidente da República) pressupõe, embora apenas subjacente, a singularidade atrás referida, esta “alteração de paradigma (...) e esta (...) mudança cultural” (Sarmiento, 1992:40). Dizemos subjacente porque não se encontra referência alguma, em nenhum dos seus artigos, aos *famosos* e pelos vistos esquecidos contratos de autonomia. Aponta-se antes para a celebração de contratos ou protocolos com a comunidade. E a autonomia explícita? Estaria subjacente? Seria condição *sin-qua-non* para que tais protocolos fossem levados a cabo? Fica a dúvida .

Com a entrada em funções do novo governo, em Fevereiro de 2005, parecem regressar os tais contratos de autonomia (já previstos no artigo 48º do Dec.-Lei 115-A/98); bem como outro entendimento de todo o processo educativo (*vidé* “Exposição

de Motivos”, na Proposta do Estatuto dos Alunos, de Dezembro de 2005, da responsabilidade do Ministério da Educação). Resta-nos esperar uma mudança profunda de hábitos organizacionais também ao nível da educação e que consigamos aprender através de alguns bons exemplos que temos no nosso país.

Neste quadro mais ou menos teórico da educação, desenham-se normativos de gestão dos conflitos escolares de acordo com o processo autonómico em curso no momento.

Na escola, tal como na sociedade em geral, a liberdade trouxe dificuldades de cumprimento de regras e no desejo pessoal dessa liberdade dissolveram-se princípios de respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Se antes os valores cultivados se resumiam à obediência e à submissão, passámos depois para uma dimensão oposta de desobediência e de questionação de tudo e de todos; talvez pela inexperiência de vivência da democracia. Esta é uma situação complexa visto tratar-se de um contexto carregado de diferentes valores morais, consoante a cultura de cada professor e a tipologia da sua relação que estabelece com os seus alunos e também de acordo com a cultura de cada um. Constroem-se quadros valorativos que transportam para a prática processos de gestão disciplinar algo informais e diferenciados segundo os actores envolvidos.

Assim, na tentativa de estabelecer o *controlo disciplinar*, definido por Ivo Domingues como sendo o “conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos , procurando ajustá-lo àquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável” (1995:7) concebem-se práticas a três níveis:

- Ministério da Educação
- Escola
- Actores

Relativamente ao primeiro nível – macro – temos as normas de procedimento disciplinar que contêm as penas a aplicar aquando do não cumprimento do estabelecido. O segundo nível – meso – de intervenção diz respeito à definição normativa constante dos Regulamentos Internos das escolas. Pode afirmar-se que, na generalidade, se trata de um normativo que parte de premissas de consideração da disciplina numa perspectiva

assertiva e punitiva em que se define um conjunto de regras e respectivas punições em caso de incumprimento (cf Amado & Freire, 2002). É raro encontrar-se uma realidade disciplinar em que se prevejam *recompensas* ou alguma tipologia de reforços positivos face a um comportamento mais desviante ou *anormal* de alguma forma. No que concerne ao terceiro nível – micro – refere-se a operacionalização dos processos correctivos, através de metodologias muitas vezes informais.

Dentro de cada um destes níveis distinguem-se ainda duas formas de efectivação:

- a dos actos materiais (a que Domingues chama nível orgânico)
- a dos actos administrativos (denominado por esse autor como nível situacional ou operativo)

O primeiro constitui recurso para penalização das “infracções mais graves, que implicam a suspensão temporária da frequência às aulas e que exigem um tratamento organizacional, podendo recorrer a penas que vão até à suspensão limitada da frequência escolar” (Domingues, 2001:14). O segundo é a forma de efectivação que concerne às práticas que visam “resolver e superar situações marcadas por conflitos concretos que se tornaram perturbadores da ordem social e da acção docente. Pode implicar duas sanções – a advertência e a expulsão do local lectivo” (*Ibidem*:15).

Domingues acrescenta ainda a divisão do controlo disciplinar em três categorias, mediante o fim que se prevê atingir:

- Preventiva
- Paliativa
- Projectiva

A primeira contempla acções que promovem a prevenção da ocorrência de comportamentos indisciplinados. A segunda respeita à tentativa de domínio de situações de indisciplina. A terceira tem por objectivo sobretudo “a interiorização dos valores morais, projectando os efeitos disciplinares para além da acção social” (*Ibidem*). Defende este autor que qualquer destes tipos de controlo disciplinar é praticado nas escolas. No entanto aponta o paliativo como o mais recorrente.

E nesse contexto surge um quadro complexo de regras que visam penalizar casos de alunos indisciplinados. Quadro que, em 1977, tinha a seguinte composição:

- 1ª Advertência
- 2ª Ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos
- 3ª Repreensão
- 4ª Suspensão da frequência até oito dias
- 5ª Exclusão da frequência por período não superior a um ano
- 6ª Exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino

Portaria nº679/77, art.4º, de 8 de Novembro de 1977

No artº 5 da Portaria citada alude-se ao carácter educativo que a acção disciplinar deve revestir; no entanto, não indica a tipologia de acções penalizadas por cada uma das penas, deixando esse julgamento para a subjectividade do aplicador.

Em 1998, actualiza-se esta legislação através da publicação do Decreto-Lei nº270/98. Aí se prevê que a resposta às situações de foro disciplinar sejam um pouco diferentes das anteriores, enquadrando-se nas seguintes medidas educativas disciplinares:

- a) Advertência ao aluno
- b) Advertência comunicada ao encarregado de educação
- c) Repreensão registada
- d) Actividades de integração na comunidade educativa
- e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis
- f) Transferência de escola
- g) Expulsão

Decreto-Lei nº270/98

Este normativo era, se necessário, posteriormente auxiliado por um conjunto de “Formulários Anotados sobre o Procedimento Disciplinar dos Discentes”, da autoria do gabinete jurídico do Ministério da Educação.

Continua-se, no entanto, a não formular a respectiva codificação. A classificação dos comportamentos/atitude desviantes continua a ser dependente da heterogeneidade de valores culturais, especialmente dos professores. Daí a imprevisibilidade da função de controlo disciplinar. Cada caso resulta da unicidade do seu actor, mas a sua consideração resulta igualmente do observador. “O quadro normativo que orienta o *controlo disciplinar* é produzido pelos actores e visa satisfazer os seus objectivos particulares, caracterizando-se por codificações parciais, contingentes e provisórias. Este carácter volúvel das regras determina, como referem Croizier e Friedberg, o *sistema de acção*” ((Domingues, 2001:43).

A 20 de Dezembro de 2002 foi publicada a Lei nº 30/2002, designada por Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior. Este é o normativo em vigor ainda hoje (Julho 2006). Da sua análise podemos afirmar que se pretende introduzir uma nova orientação axiológica, valorizando o papel dos possíveis parceiros educativos da escola, assumindo-os como uma base ao necessário desenvolvimento da autonomia desta.

A definição funcional de disciplina aí constante é de tal forma abrangente que transfere os seus efeitos para o nível de toda a vivência escolar:

“A disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.”

Artigo 9º

Corroborando esta perspectiva, realce-se também o artº 24º, em que se lê que “Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo

com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”

Reconhece-se ainda que “as condutas perturbadoras, a indisciplina, as incivildades e as práticas adversariais, expressas por actos de agressividade e violência, radicam, numa parte significativa dos casos, em quadros psicossociais e familiares problemáticos. Para estas situações este diploma prevê o recurso aos futuros centros de apoio social escolar que, de forma gradual e orientada pela definição prévia de zonas ou escolas mais críticas, promoverão as funções de mediação entre a escola, a família e a comunidade local, com vista a encontrar os instrumentos de apoio e as soluções ajustadas ao quadro social em causa. Pretende-se, com este tipo de intervenção, libertar a escola e, em especial, os docentes de uma responsabilidade cívica para que não estão especialmente vocacionados, ao mesmo tempo que se invoca o princípio da solidariedade da comunidade local e das instituições especializadas na solução dos problemas.(...)” (*in Estatuto dos Alunos do Ensino Não Superior, consultado em www.spn.pt*)

“Quanto à matéria da disciplina, houve [portanto] o cuidado de qualificar, expressa e rigorosamente, o conteúdo da infracção disciplinar. Por outro lado, em termos de medidas disciplinares, para além da sua reorganização global, passou a distinguir-se claramente entre as medidas disciplinares que, para além da sua eficácia preventiva e integradora, têm vocação sancionatória e as medidas disciplinares pensadas unicamente para prosseguirem um sentido cautelar, preventivo e de integração. (...)”

O procedimento disciplinar foi redesenhado. (...) Na execução das medidas disciplinares sublinhou-se o correcto acompanhamento do aluno, numa lógica de acentuar o sentido reabilitador [, de] reforçar a autoridade dos professores e de aperfeiçoar o enquadramento do exercício da disciplina na escola” (*Ibidem*).

A análise deste normativo leva-nos a concluir que a aplicação de medidas disciplinares é feita mediante a sua classificação em dois grupos - por um lado surgem as medidas preventivas de integração e, por outro, as medidas sancionatórias:

2 - São medidas disciplinares preventivas e de integração:

- a) A advertência
- b) A ordem de saída da sala de aula
- c) As actividades de integração na escola
- d) A transferência de escola

Artigo 26.º

2 - São medidas disciplinares sancionatórias:

- a) A repreensão
- b) A repreensão registada
- c) A suspensão da escola até cinco dias úteis
- d) A suspensão da escola de seis a dez dias úteis
- e) A expulsão da escola

Artigo 27.º

Tal como no normativo anterior, embora agora de forma mais sistemática e explícita, nomeiam-se os sujeitos que têm a competência de aplicação de cada uma das medidas disciplinares, dependendo do grau de gravidade das mesmas: professor, Director de Turma/Professor titular, Presidente do Conselho Executivo ou Director, Conselho de Turma Disciplinar, ou Director Regional de Educação. Prevê-se ainda a instauração de Procedimentos Disciplinares para os casos mais graves (artº 43º a 51º); com a intervenção do respectivo Encarregado de Educação, contribuindo assim para uma mais completa formação cívica do aluno em questão:

“Os pais e encarregados de educação devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da formação cívica do educando, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”

Artigo 51.º

Em termos do efectivo controlo disciplinar, a prática verificada nas escolas transmite-nos uma variação de contexto para contexto. A realidade depende do contexto organizacional, adaptando-se e ultrapassando os constrangimentos, obstáculos e dilemas; aprendendo, adaptando e recorrendo a estratégias que julgue constituírem possibilidades de resposta cabal e adequada a cada problema ocorrido; embora tenha sempre que respeitar as normas gerais legais previstas.

2 – Que autonomia na escolha dos processos?

Antes de aprofundarmos qualquer explanação acerca da possibilidade da escolha dos processos, impõe-se a conveniente definição de autonomia. De seguida abordaremos o tipo de autonomia atribuída à escola portuguesa ao longo das últimas décadas.

Desde logo, a palavra “autonomia” é algo que, etimologicamente, remete para si próprio: ter autonomia é ser-se pelo que se é, independentemente dos outros; é ter independência relativamente a condições ou influências do exterior.

Trata-se de uma palavra polissémica, como tantas outras, mas contrariamente a algumas outras, polissémica também pela abrangência de áreas de aplicação, até dentro da teoria educacional. Não vamos aqui categorizar ou explanar aprofundadamente os tipos, campos ou concepções que os diferentes autores nos propõem (Tyler, Sarmiento, Formosinho, ...). Vamos tentar alargar o espectro conceptual, de modo a que se abram hipóteses de interpretação tão englobantes quanto possível, no campo lexical de escola, claro.

A autonomia deve, ela própria e em si mesma, assumir perspectivas de abertura que permitam o desenvolvimento de *outras* autonomias, desde a sua faceta mais legalista ou administrativa até à mais humanizada e relacional. Esta autonomia de escola implica, obviamente, uma anterior descentralização do poder central, à luz de um ordenamento jurídico que a deverá pressupor. Assim sendo, é necessário que seja previamente definida a concepção de escola que se pretende implementar e que subjaz ao que se quer ordenar juridicamente: se uma “escola serviço-local-de-Estado” ou uma “escola-comunidade-educativa” (Formosinho, *cit. in* Sarmiento, 1992:9).

Mais, o conceito de autonomia escolar contém ainda predominantemente dois tipos de abordagem: um que diz respeito ao modo como ele se operacionaliza de facto no terreno e outro que concerne os diversos condicionalismos em que essas operacionalizações se efectuam. Não nos deteremos neste tópico teórico de análise, que nos obrigaria à inventariação dos vários modelos de organização escolar e respectivas características, embora seja de notar que o grau e nível de autonomia dependem, mais ou menos directamente, do tipo de modelo de organização que se dinamiza. Acrescentaríamos aqui uma questão que consideramos muito pertinente no desenvolvimento da autonomia escolar: aquilo a que Sarmiento (1992:30) chama “cultura de autonomia”, que diz ser sinónimo de “cultura de colaboração”. Ou seja, uma autonomia assente na motivação dos actores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e estimulante. É a motivação/satisfação de todos, especialmente do corpo docente, que em algumas escolas tem potenciado práticas de autonomia, que por sua vez desencadeiam vontades e participação.

Sumariamente diríamos que “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia” (*Ibidem*:35). Verificamos, então, que a “autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de um novo tipo de escola” (*Ibidem*:6); que parece difícil de implementar na realidade portuguesa, talvez pela curta experiência de democracia e por uma tradição demasiadamente centralizadora a todos os níveis.

Independência e descentralização tornam-se obrigatoriamente palavras-chave de autonomia; quer diga respeito à autonomia política-administrativa, à financeira, à científica ou à pedagógica. Hoje, e de acordo com Sousa Fernandes (*cit. in Ibidem*:9-10), cremos que esta perspectiva se enquadra numa dimensão apenas de descentralização, visto continuarem a exercer-se formas de domínio e ordenamento directos do Estado e, portanto, registando-se ainda acentuadas relações de dependência e de subordinação hierárquica.

Recordando, acrescentaríamos que a História do nosso país é de facto escassa em exemplos de poder autónomo da escola pública. Durante quase cinco décadas e face ao regime político vivido em Portugal antes da *Revolução de Abril*, não é correcta sequer a referência a algum tipo de autonomia, escolar ou outra. No entanto, nas últimas décadas tem-se assistido a uma tendência para a moderação do habitual controlo que a administração central exerce sobre todo o sistema educativo (especialmente a partir dos anos 80) e, conseqüentemente, regista-se a transferência de competências e responsabilidades para as esferas regionais e locais.

Para essa situação têm contribuído não só os estudos das Ciências da Educação, como também a unanimidade, entre os países ditos desenvolvidos, de responsabilizar socialmente todos os intervenientes directos no sistema educativo, com vista a uma maior adequação, apropriação e rentabilização de recursos disponíveis. Saliente-se, porém, que em Portugal “o reforço da autonomia das escolas surge associado a projectos de reforma do Estado, e (...) não se trata de «criar» ou «dar» autonomia pois (...) na escola existe sempre e necessariamente poder de decisão. O que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola” (Afonso, 1999:48).

E o acréscimo de autonomia só poderá ser sinónimo da capacidade de iniciativa de cada escola, da sua capacidade para se conseguir desenvolver no sentido de deixar de ser entendida como instituição seguidora de instruções superiores; passando a considerar-se uma comunidade inserida numa outra envolvente e em função da qual resolve os

problemas que se lhe deparam quotidianamente. Geram-se assim responsabilidades e obrigações para com aqueles que serve e, portanto, que a irão directamente ou indirectamente avaliar.

O sucesso e a diferença entre as escolas surgirá, desta forma, originário de um conjunto de factores que, na sua globalidade constituirão a singularidade de cada escola. A sua ponderação e avaliação será considerada no seu todo, assim como o desempenho da:

- tipologia de liderança
- qualidade das relações humanas
- existência de trabalho de equipa
- qualidade da organização pedagógica (distribuição dos serviços entre os professores, horários, coerência de objectivos e métodos, apoio aos alunos,...)
- utilização dos recursos disponíveis (espaços, equipamentos, orçamento, ...)

Assim, urge um outro tipo de entendimento cultural/semântico de escola: “parafraseando Dewey - aquele que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem” (Sarmiento, 1992:41).

Saliente-se ainda que este entendimento de escola implica também o entendimento do aluno como sujeito activo, empreendedor da sua própria aprendizagem, numa perspectiva de autonomia do aprendiz, conducente a outras aprendizagens, noutros contextos, com outras finalidades. A tendência é, hoje e especialmente no futuro, o desenvolvimento de uma educação ao longo da vida. O aprender será um processo contínuo. Este alargamento educativo em termos temporais será cada vez mais abrangente, na medida em que pretende atingir, idealmente, a totalidade da população mundial e revestir-se da mais significativa taxa de sucesso.

Aliás, a Constituição Portuguesa, no seu art.13º, prevê já o princípio da igualdade e atribuir ao “sistema educativo a importante tarefa de contribuir para a diminuição das desigualdades económicas, sociais e culturais (art. 74º,nº2)” (Pedro, 2002:205). Nesse sentido tem vindo a ser publicada alguma legislação, visando a promoção da possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, a par daquela que foi já publicada,

visando cobrir a *interculturalidade* que começou a registar-se nas escolas portuguesas depois da *Revolução dos Cravos*; altura em que a diversidade de população escolar a nível cultural, étnico, linguístico e social se acentuou de modo muito marcante. A observação do contexto actual escolar provoca imediatamente a necessidade de uma intervenção no sentido da prevenção e resolução dos chamados comportamentos *disruptivos*.

Se atentarmos na realidade de gestão das escolas portuguesas, verificamos que, havendo vontade, há de facto possibilidades de implementação de *outras* práticas de resolução dos conflitos. A autonomia de que as escolas dispõem actualmente permite inovação educacional, nomeadamente no que diz respeito à forma como se gerem esses conflitos. Intervenção que, sendo possível com a autonomia existente, é tarefa que se reveste de grande urgência, face à crescente onda de violência física e verbal que as assola. Os conflitos emergem em qualquer local e a maioria das escolas não dispõe de resposta satisfatoriamente eficaz para os gerir convenientemente.

Analiseemos cada situação, para depois podermos intervir, no sentido do alcance de soluções adequadas, ou seja, para que consigamos escolas de sucesso. É que lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao seu entendimento, à comunicação efectiva, à compreensão das razões da diferença, ... saber lidar com tudo isso poderá significar encontrar uma outra forma de gestão de conflitos, uma que produza efeitos mais duradouros e que a sua aplicação seja mais viável num contexto tão complexo como o escolar.

*Vejamos então que autonomia terá hoje a escola para gerir os conflitos aí surgidos?
Que possibilidades terá para o desenvolvimento de processos alternativos de gestão de conflitos?*

Estas serão algumas perguntas com respostas que variam de escola para escola, dependendo da cultura e do clima aí vividos e também, claramente, do grau de autonomia que seja capaz de implementar (ou que lhe seja permitido) nas suas práticas educativas. Podemos, no entanto, afirmar desde já que a escola dispõe de oportunidades que lhe permitem o desenvolvimento de processos alternativos de gestão de conflitos, pois existe viabilidade legal para desencadear tal; dependendo a sua prática somente da vontade de cada escola e da motivação de toda a comunidade educativa.

A escola experimenta hoje desafios desmesurados, especialmente quando confrontada com outras ofertas de transmissão de saberes, mais informais e por isso mais apelativos; como são por exemplo os meios de comunicação social e a *Internet*, aquilo que comumente se apelida de *escola paralela*. A par disso, a organização escolar não se tem adequado convenientemente às mudanças que a sociedade tem registado, a todos os níveis. A falta de flexibilidade e a organização compartimentada da escola (*cf.* teorias neotayloristas) produzem efeitos directos no ensino e na aprendizagem que ocorrem dentro dessa estrutura ainda muito rígida e acentuadamente burocrática.

Se por um lado nos deparamos com determinados procedimentos de carácter mais ou menos controlador (por exemplo a figura do professor tutor, prevista no artigo 10º do Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho), mais ou menos desmotivador/inibidor (por exemplo o Programa Escola Segura, em colaboração com a GNR e a PSP). Por outro, verificamos que as respostas legais aos comportamentos/attitudes irregulares/disruptivos no âmbito escolar português prevêem, como procedimento a seguir nos casos mais graves, a instauração de *processos disciplinares* (*cf.* Decreto-Lei nº 270/98, a Lei nº 30/2002 e o “Procedimento Disciplinar dos Discentes – Formulários Anotados”, do Gabinete Jurídico da DREL). Facto que nos leva a observar que a resposta tem tido alicerces pouco formativos e mais punitivos, descurando-se a perspectiva preventiva. Em situação paralela situa-se também a possibilidade de abertura à operacionalização de *outras* respostas de resolução deste tipo de problemas educacionais.

De qualquer forma, para que seja viável uma resposta adequada a cada caso, para que ela se torne real e exequível (para que surja e não constitua mera utopia) deve cada escola, para além do respeito da *escola para todos*, ponderar um pouco também no princípio *da escola para a vida* (desenvolvido quase puramente nas experiências levadas a cabo na Bélgica); deve considerar a *pedagogia de projecto* ou as técnicas pedagógicas do Método Natural de Freinet (com algumas limitações e/ou adaptações), ou modelo da Escola Moderna (implementado com muito sucesso num número reduzido de escolas portuguesas). Poderíamos enumerar aqui muitas outras práticas (ainda que, em Portugal, restringidas a casos ainda muito isolados).

Não nos alongando mais, adiantaríamos apenas que provavelmente bastaria que a escola reflectisse um pouco nas seguintes questões, tão actuais e emergentes, do prólogo de Adolphe Ferrière, no livro *Transformemos a Escola*:

“A criança adora a natureza: encerraram-na por isso dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigaram-na a ‘trabalhar’. Pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe o silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de modo próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Queria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente(…).”

(*cit. in* Sarmiento, 1992:17-18)

A mudança que supostamente se pretende deverá ser orientada para o incentivo de uma dinâmica que vá para além da própria escola, de modo a ser capaz de envolver a comunidade e de promover a diversidade. Esta mudança não terá uma *receita* igual para todas as escolas, como é evidente, uma vez que cada caso é um caso diferente, pelas suas características interiores e pela sua realidade exterior. Essa *receita* só poderá ser semelhante nos fins, nos princípios que a orientam e no grau de envolvimento de todos os elementos do sistema. Ultrapassar e vencer este desafio é uma meta de todos os responsáveis educativos, principalmente porque “este desafio ainda é mais urgente agora do que antes porque as políticas de inclusão, a realidade multicultural exigem uma escola mais autónoma (...)” (Formosinho, *in* Costa, 2002:76).

Atribuir-se à escola um carácter mais social e comunitário, levando-a à integração na sociedade envolvente e a uma maior formalização desse relacionamento conduzirá, certamente, ao desenvolvimento dos princípios do *aprender a aprender*, do *aprender a ser* e da *educação permanente*; constituindo-se, assim, para a possibilidade de nascimento de uma escola singular, na pluralidade do universo educativo; uma escola *nova*, diferente da outra e das outras; uma escola comunidade educativa, sinónimo de inclusividade, de positivismo e de pluralidade.

O Ministério da Educação afirma pretender investir significativamente na educação, com vista a atingir uma maior qualidade na formação dos portugueses. Essa mudança passará pelo respeito de cinco valores:

1. “uma escola assente no respeito por valores (...) na busca da excelência
2. recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno (...)
3. valorizar (...) o estatuto do docente, (...) criar condições de estabilidade, motivação e de formação necessárias para os desafios de uma sociedade em constante mutação
4. (...) introduzir, a todos os níveis, uma cultura de avaliação (...) no desenvolvimento organizacional, profissional e humano
5. (...) determinação de enfrentar com rigor os problemas”

(site do Ministério da Educação, consultado em 16/06/05)

Deste modo, pretende-se uma educação “com sentido de modernidade (...), de responsabilidade (...), aberta ao mundo (...) e mais solidária (...)” (*Ibidem*). Estes serão objectivos concretizáveis por um conjunto de medidas, a saber:

- “a avaliação do desempenho das escolas (...)
- o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas sistematizadas de combate ao abandono durante a escolaridade obrigatória (...)
- o reforço da autoridade dos professores e simplificação dos procedimentos em sede de inquérito disciplinar
- a criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do Director de Escola
- o forte investimento em programas de formação contínua de professores (...)

(*Ibidem*)

Se pretendermos a efectividade das alterações necessárias, destas e de outras, um dos primeiros passos poderá, como se pretende, partir da necessidade de formação

especializada em gestão pedagógica e administração escolar, por parte das direcções executivas das escolas. Os poderes geridos pelos seus elementos deverão fundar-se num princípio de autonomia, relativamente ao poder central/regional, com vista à edificação de uma escola menos burocrática, mais participativa, mais democrática, mais respeitadora e formadora de identidades pessoais e sociais de todos quantos nela *coabitam*.

Finalizando e sintetizando, diríamos que temos de estar conscientes de que a escola ideal de hoje já o não é amanhã, porque, tal como a sociedade de que faz parte muda, mudam os sujeitos, mudam os contextos, mudam as relações, ... muda tudo ou quase tudo. Por outro lado, a escola, tradicionalmente entendida como o local de transmissão de conhecimentos, deverá transformar-se no local onde se aprende democracia, através da sua prática. Essa prática trará consigo implícita a resolução de possíveis conflitos escolares pessoais ou inter-relacionais e, portanto, a aprendizagem de estratégias, contributivas para a formação e educação integral dos jovens da instituição escolar.

Se a Lei de Bases de 86 introduziu a possibilidade legal de existência de novos modelos nas escolas portuguesas, mais participativos, acompanhada pela devida formação no domínio da Administração Escolar (embora não se tenha generalizado essa prática), não chegámos, porém, à autonomia ao nível da gestão dos recursos humanos e financeiros. Ponto que se revela basilar, por exemplo na estabilização docente, cujo efeito imediato seria a desejada continuidade pedagógica e o necessário desenvolvimento eficaz de projectos educacionais, mais ou menos motivadores de práticas alternativas de aprendizagem, mais ou menos indiciadores de consideração de outra cultura de escola. Por exemplo, através da substituição dos sistemáticos processos disciplinares pela implementação de estratégias alternativas, mais formativas e simultaneamente preventivas, incentivando-se o êxito das relações entre todos na escola e criando um clima de bem-estar que fomente a aprendizagem.

Neste âmbito, pensar na implementação de estratégias de mediação será, com certeza, uma oportunidade excelente; até porque se trata de uma estratégia com efeitos tão abrangentes que vão para além de todo o processo educativo formal, pela extrapolação e aplicação em muitos outros contextos.

CAPÍTULO V

Uma estratégia alternativa – a mediação

Em termos etimológicos, J. Fragata, na *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, apresenta como significado de *mediação* “acção de mediar, ou carácter intermediário. Como tal, usa-se correntemente em filos., em teol. e na polít. Em filos., pode definir-se como processo segundo o qual se atinge a união entre 2 extremos mediante um 3º elemento, capaz de os unir ou reconciliar, chamado «termo médio» (...)” (1983, vol.13). Mário Raposo, na mesma obra, especifica a significação do termo em Direito: “Ocorre frequentemente que certas pessoas colaboram na realização de negócios jurídicos sem emitirem, elas próprias, declarações de vontade negocial. Circunscreve-se a sua função a porem em contacto as partes que hão-de realizar um futuro contrato, promovendo a sua realização – mas não intervindo na sua celebração (...)”.

Através da consulta de vários dicionários (*cf. Lello Universal; Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, de António de Morais Silva; *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, de Cândido Figueiredo; *Diciopédia 2005; Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado; *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa; ...*) verificamos que *mediação* provem do vocábulo latino *mediatiōne*- e significa:

1. acto ou efeito de mediar
2. função de quem estabelece a ligação ou o diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só
3. intervenção moderadora, intercessão destinada a produzir um acordo entre partes desavindas
4. interferência de um terceiro no sentido de levar duas pessoas a concluir determinado negócio
5. (astronomia) momento em que um astro atinge a sua maior altura

6. (filosofia) na dialéctica hegeliana: a antítese ou a negação, meio de passar da tese à antítese, constituindo um progresso, ou ainda, o conjunto do processo ternário: tese-antítese-síntese

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* adianta ainda que a utilização deste vocábulo teve lugar, pela primeira vez de que há notícia, em 1670, por MacHenr. Acrescenta depois o seu uso em algumas áreas que os outros autores não tinham referenciado, provavelmente por esta ser uma obra recente, datada de 2003, *i.e.*, a mais recente de todas as consultadas. São exemplo dessas novas áreas a Diplomacia (“procedimento organizado de conciliação internacional <coube a Kissinger a m. entre gregos e turcos cipriotas>”) e a Psicologia (“sequência de elos intermediários – estímulos e respostas – numa cadeia de acções, entre o estímulo inicial e a resposta verbal do final do circuito”).

A diferenciação deste conceito com um outro aparentemente idêntico – *mediatização* – poderá acrescentar algumas particularidades, embora seja de referir que é importante estabelecermos a devida distinção de realidades a que se refere cada um dos vocábulos. De notar que este último é habitualmente referente à nomeação do processo verificado na transmissão de actos televisivos. No entanto, ele poderá ser sinónimo apenas do próprio processo através do qual se efectua determinado facto.

Mas vejamos que dados são transmitidos pelo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* relativamente a este conceito:

- a formação do vocábulo provem da junção de *mediatizar* + *_ção* e o seu significado é:

1. acto através do qual, no antigo Império Alemão, se deixava a tutela directa do poder central
2. acção do que serve de intermediário numa relação indirecta entre duas partes
3. tratamento e divulgação de um facto ou acontecimento através dos meios de comunicação social

O verbo atrás referido (*mediatizar*), que serve de raiz (é a sua palavra primitiva) para a formação deste vocábulo, é transitivo (ou seja, necessita de um complemento

directo que lhe complete o significado) e provem da junção de *mediato* + *_izar*; significando:

1. servir de intermediário entre duas ou mais partes, fazer a mediatização; ser mediador
2. (política) submeter à tutela de outro Estado mais poderoso, deixando de estar sob a tutela directa do poder central
3. tratar ou ser tratado e divulgar ou ser divulgado através dos meios de comunicação social; fazer ou sofrer mediatização

Por sua vez *mediato* remete-nos para um adjetivo sinónimo daquele que não age ou que está em relação com outro através de um intermediário ou mediador; que tem uma relação indirecta. A sua origem provem no latim: *mediatus*, particípio passado do verbo *mediare* ('mediar'), que significa intermediário; que está no meio.

Aduzamos aqui a definição atribuída a este conceito por Rocha-Trindade (1988:1149-1160): "(...) mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o *medium* mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir."

Carmo (1997:194) adianta ainda para o vocábulo *mediatização* uma outra definição mais directamente relacionada com os contextos educativos: "(...) articulação de recursos em função de uma dada intenção educativa (...)"

Estabelecida a possível diferenciação destes dois termos, voltemos ao vocábulo inicial – *mediação*.

De acordo com a análise semântica do vocábulo, provindo da junção dos elementos *media+cão*, somos de imediato conduzidos à ideia, veiculada em termos de análise literária, de *in media res*, ou seja de *estar no meio*. Esta será, portanto, a designação de um processo em que existe a intervenção de um elemento, que *está no meio*. Assim, é lícito deduzir que a utilização deste vocábulo concerne essencialmente ao campo da sociologia, mais especificamente ao que diz respeito às relações interpessoais, quer daquelas de natureza associativa/cooperativa, quer daquelas de natureza dissociativa,

baseadas em conflitos, em competição e/ou em isolamento. São de conflito quando existem divergências quanto aos objectivos que se pretendem atingir; são de competição quando as divergências dizem respeito aos meios que se usam para atingir os fins. Mas todas provocam de alguma forma algum tipo de isolamento.

Na *Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* podemos encontrar uma referência que indica para *mediação* uma significação muito próxima da definição do processo de *arbitragem*, visto existir um terceiro que assume um papel activo, de *árbitro* ou *juiz*. É um texto da autoria de José Durão Barroso em que se afirma que *mediação* é um

“processo de resolução dos conflitos segundo o qual, a pedido das partes e dispondo de considerável iniciativa e autonomia, um terceiro procura encontrar a decisão que suscite a adesão dos diferentes litigantes. (...) Nas sociedades actuais tem-se assistido a uma considerável generalização de práticas de M. (...) cada vez mais confrontad[a]s com problemas para cujo tratamento não estavam preparad[a]s (...). As partes envolvidas procuram assim aproveitar a superior flexibilidade que este processo oferece relativamente a práticas de tipo mais ou menos administrativo ou «burocrático» (...). No campo da análise teórica da M., o esforço principal está actualmente concentrado na procura de uma tipificação dos modos de actuação do mediador, de forma a poder estabelecer-se não apenas um elenco completo das técnicas de M. mas também de uma «teoria» das políticas de M. (...).”

Muitos são, neste momento, os *sites* dedicados a esta temática. De entre eles podemos salientar por exemplo www.solomediacion.com – site de origem espanhola e do qual consta a seguinte definição:

“La mediación es un método no adversarial y voluntario de gestión de conflictos, que incluye un tercero neutral, el mediador, com la función de ayudar a que las partes involucradas en un conflicto puedan negociar desde la

colaboración, una resolución del mismo satisfactoria para todos.

La mediación es un excelente método para solucionar problemas en ámbitos familiares, empresariales, escolares, institucionales y comunitarios dado que evita el litigio, satisface las necesidades de las partes y refuerza la cooperación y el consenso.

La mediación consiste en un proceso voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos (...).”

No âmbito mais restrito da educação deparamo-nos também com inúmeras definições, umas mais completas que outras; umas mais consensuais que outras. Johnson & Johnson (2002:102), aponta uma definição que parece ser um pouco discutível para outros autores, uma vez que defende que a “*mediación es una extensión del proceso de la negociación*”. Já Seijo (2003:5) avança com a definição geral de *mediação* como “método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório.” Depois especifica e refere a mediação escolar como “um dos procedimentos mais eficazes e construtivos para a resolução de conflitos neste contexto”(Ibidem).

Todos concordam, no entanto, com o facto de se tratar de um método em que não existem adversários e em que um terceiro apoia as partes envolvidas no litígio para que cheguem a um acordo satisfatório para ambas. É, portanto, de um método em que não há vencidos nem vencedores; baseado essencialmente no reforço da cooperação e do consenso, apelando à flexibilidade e à eficácia da comunicação, com vista ao sucesso do entendimento. Podemos, consequentemente, considerar que a definição de *mediação* se aproxima da de um processo de desenvolvimento de competências comunicativas, pacificadoras, através da procura de soluções para o conflito (cf Bonafé-Schmith); estando, portanto, próxima do foro da justiça nessa procura pela paz.

Talvez por esse facto, se verifica o surgimento desta tipologia metodológica primeiramente na área do Direito. Em Portugal, por exemplo, foram criados, pela Portaria nº1005/2001 de 18 de Agosto, os Serviços de Mediação dos Julgados de Paz, que funcionaram a título experimental durante o ano seguinte. Estes serviços são uma espécie

de tribunais de carácter informal, mais rápidos que os tribunais tradicionais, que prestam serviços de mediação a quem os solicitar. Este auxílio para encontro de uma solução não faz acrescer o custo do processo judicial e qualquer cidadão pode recorrer aos Julgados de Paz a propósito de qualquer tipo de conflito.

De qualquer forma, a abrangência desta metodologia revela-se de supremo interesse para a sociedade em geral, já que se trata de uma técnica possível de ser desenvolvida nos mais variados domínios: ambiental, civil, comercial, comunitário, desportivo, escolar, familiar, cultural, hospitalar, laboral, judicial/penal, político, dos seguros, ... Tem sido utilizada em muitos países, desde a década de sessenta, em algumas destas áreas, cuja aplicação ganhou ênfase no final dos anos noventa, em especial nalguns estados norte-americanos (sobretudo depois da (re)implementação do IDEA – *Individual with Disabilities Education Act*). Alguns dos países da América do Sul (Argentina, Chile, ...) têm igualmente optado por esta estratégia alternativa de resolução de conflitos. Na Europa pode dizer-se que praticamente todos os países a estão a usar, com maior ou menor aplicação em determinados domínios.

A mediação pode acontecer em diversos contextos, como já vimos, mas será conveniente que se desenvolva num meio análogo àquele onde se deu o conflito; quer ele seja familiar, escolar, comunitário, ou outro. Subsequentemente, esses diferentes tipos de conflitos podem ser categorizados em função dos diferentes actores/agentes presentes em cada um deles. Na escola, por exemplo, poderão ocorrer conflitos visíveis, declarados ou subjacentes e ocultos ao nível dos adultos aí presentes (entre ou intra as diferentes classes profissionais) ou ao nível dos jovens (entre eles ou com os adultos).

Os princípios por que se rege esta metodologia baseiam-se essencialmente na participação activa das partes em confronto, no papel neutral do mediador e no facto de ser um acto voluntário e confidencial. É, portanto, algo que, não sendo imposto nem obrigatório, oferece desde logo óptimas premissas de resolução satisfatória.

No âmbito escolar, e de acordo com alguns estudos efectuados, verificamos que a mediação poderá constituir a base metodológica de uma aprendizagem de sucesso, na medida em que possibilita:

- “ - o desenvolvimento de competências de comunicação;
- o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo;
- o desenvolvimento da tolerância;

- o desenvolvimento de competências de resolução de problemas;
- o desenvolvimento de uma interacção positiva entre os alunos (...).

[Registando-se uma significativa] melhoria a nível geral das escolas [porque]: (...)

- contribui para que [os alunos] assumam uma maior responsabilidade na resolução dos próprios problemas;
- motiva a partilha de sentimentos (...).

[Apresenta também um grande número de] benefícios: (...)

- um menor número de processos disciplinares;
- diminuição do tempo de resolução de conflitos;
- melhoria da comunicação na escola”

(Grave-Resendes, 2004)

Ao analisarmos outros estudos já realizados sobre este assunto, a nível internacional, verificamos que esta nova abordagem do conflito tem vindo a revelar-se eficiente e eficaz (*cf* Bonafé-Schmitt, 1992). Verificando-se um aumento do número de escolas europeias que estão a implementar esta estratégia; começando Portugal, no âmbito do projecto GESPOSIT (Management of Conflict through Social Mediation – School and Family), a experimentar o recurso a essa estratégia.

Relembrando todas estas características identificativas, poderíamos tentar uma definição resumida e genérica do conceito de *mediação*:

- estratégia que visa resolver conflitos entre pessoas físicas ou jurídicas, através da ajuda de um terceiro elemento, possibilitando o exercício adequado dos valores da cidadania.

1 – Presença no contexto educativo português

Desde 1999 que, em Portugal, a mediação escolar se apresenta como possibilidade alternativa na resolução dos conflitos escolares. Nesta sequência, o primeiro projecto de mediação escolar desenvolvido nas escolas portuguesas ocorreu no ano lectivo de 2000/2001, no âmbito do Projecto GESPOSIT. Tratava-se de um projecto financiado pelo programa *Connect DCXXII*, que tinha por finalidade a investigação, formação, inovação e intervenção em contexto escolar e familiar da estratégia da mediação. Este projecto visava também o intercâmbio entre as escolas dos diferentes países participantes (Bélgica, França, Irlanda, Itália, Espanha e Portugal) e entre as doze instituições que colaboraram nesta iniciativa (em Portugal, a Universidade Aberta).

O principal objectivo deste projecto era promover a formação pessoal e social da criança/jovem, recorrendo a uma estratégia de resolução de conflitos inovadora e promotora de uma qualidade de vida e de ensino/aprendizagem – a mediação – no sentido da instauração de um processo formativo de desenvolvimento de competências de interacção ao nível social. Este era um projecto que visava a abertura de novas possibilidades de aprendizagem de gestão do conflito até em termos inter-culturais, visto ser propício o ajuste desta nova técnica/processo a novos contextos. Assim se alcançaria uma atmosfera de compreensão e de gestão dos conflitos a vários níveis nas escolas, alargada a toda a comunidade local. A ênfase do projecto direccionava-se então para o combate a situações de violência na escola e aos problemas que arrastam os alunos ao abandono escolar, através da inventariação das respectivas causas. Uma vez que, conseguindo identificar os factores que provocam tais situações, mais facilmente elas serão resolvidas. Estava também subjacente, na aplicação desta estratégia, a comunicação efectiva e eficaz entre a escola e a família; daí resultando a aprendizagem de formas positivas de gestão de conflitos. Desta forma se pretendia o desenvolvimento da auto-estima, da auto-consideração, das relações interpessoais de qualidade, transformando a noção do *eu* e promovendo a realização do *outro*. Era também promovida uma nova cultura de negociação e consenso na escola, na família e na comunidade.

Procedeu-se, então, à implementação desse projecto, a título experimental, em três estabelecimentos de ensino básico da Grande Lisboa – EB2 Frei António Brandão, situada na Benedita; na EB1 Quinta de Marrocos e a EB1 nº2 de Telheiras. Nas últimas duas escolas da zona de Lisboa o projecto não demonstrou o nível de sucesso registado na primeira, em parte devido a graves carências sócio-económicas dos alunos dessas duas escolas. No caso da escola da Benedita iniciou-se o processo com a formação específica de quinze professores (formação dinamizada por dois mediadores franceses) e os restantes elementos do corpo docente participaram num Círculo de Estudos de 50h sobre “A mediação na gestão de conflitos”. Formaram-se depois equipas de mediadores com um total de dezasseis alunos participantes. No final do ano lectivo (e mediante a análise das respostas a três questionários solicitados a todos os alunos) esta escola decidiu continuar a utilizar esta estratégia, propondo a sua extensão a outras escolas do agrupamento a que pertence.

De forma mais indirecta, o Instituto de Apoio à Criança promoveu igualmente o incremento da aplicação desta nova técnica, através da criação dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família nas escolas e na comunidade (GAAF). Esta é uma das valências inovadoras do serviço deste instituto, o qual assenta numa filosofia de prevenção das consequências dos problemas através de uma actuação sobre as respectivas causas. Este tem sido um instrumento de ajuda na resposta à multiplicidade de problemas, especialmente no que concerne ao absentismo, ao abandono e à violência escolares. Nesse âmbito, tem sido feito um trabalho no sentido de apoiar e orientar as escolas no seu relacionamento com as famílias dos alunos. Participar, cooperar e dialogar constituem as três metas a atingir pela pretendida humanização dos espaços escolares. Este projecto foi implementado na Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna, em Lisboa; mediante parcerias com outras instituições locais.

Preconizam-se, no momento, mais alguns desenvolvimentos desta estratégia de mediação entre pares na escola. Há manifesto interesse, por parte de várias escolas e municípios, para a implementação desta metodologia de resolução de conflitos. Interessa, julgamos nós, acima de tudo proceder a uma divulgação oportuna e cabal desta inovadora forma de gestão dos conflitos escolares.

2 – A escola e as mudanças necessárias

“The school should not be an island but a centre for civic life in the community. It should nurture - through its organization and practices - citizens capable of democratic participation.”

(in www.unesco.org, consultado em 19/10/2005)

Este será talvez o principal objectivo expresso aquando da realização do fórum internacional da UNESCO, dedicado à problemática da educação, que decorreu em Sintra, a 22 de Maio de 1996.

No mesmo relatório pode ainda ler-se que

“The principles and practices of peace and non-violence should be integrated into every aspect of curriculum, pedagogy and activities, including the very organizational and decision-making structure of the educational institution. These include cooperative learning, dialogue, intercultural understanding, mediation and conflict-resolution strategies.”

(*Ibidem*)

Especificando um pouco mais este grande objectivo proposto à escola como instituição de formação global, acrescenta-se ainda que

“Student must be at the centre as the main actors in the establishment of a culture of peace and non-violence in schools. For this reason, the primary objective of the school must not only be to emphasize traditional goals for the achievement of specific knowledge and skills, but also the development and practice of the social relations characterizing this culture. In fact, studies indicate that students learn best in a caring and cooperative environment. This requires that the education

process involve not only students and teachers in an active teaching/learning relationship, but also the entire staff of the school, the parents and the surrounding community in a common, shared endeavour. This should be reinforced at all levels from the classroom to national educational policy through a process of continuous critical reflection and reform.”

(Ibidem)

A participação activa dos alunos é aqui tida como condição *sinequanon* para que o sucesso seja real. No entanto existem diversos *obstáculos*; é que cada vez mais a escola é um espaço onde se encontram alunos muito diferentes, com interesses, motivações e culturas cada vez mais divergentes. Ainda assim, a escola trata-os a todos de igual forma, como se tivessem as mesmas origens e os mesmos valores; como se reagissem com iguais emoções e reflectissem semelhantes expectativas vivenciais. Esta pluralidade e diversidade populacional, por si só natural e inerente a qualquer grupo humano, não provocou ainda as mudanças organizacionais e pedagógicas de que o contexto educativo actual necessita. A escola continua, de facto, a ter genericamente as mesmas práticas, ainda que a sociedade em que se insere apresente uma rápida e permanente mutação. A globalização/massificação do ensino trouxe ao sistema problemas que anteriormente lhe ficavam *à porta*, literalmente. A crescente heterogeneidade social e cultural das instituições escolares acentuou as discrepâncias e a conflitualidade daí resultantes por diferenças a todos os níveis, perante a *homogeneidade* de valores e comportamentos exigidos pela escola.

Para conseguir contornar ou ultrapassar estes *obstáculos* à igualdade de oportunidades, que é devida a todos os alunos, a escola deve construir um projecto suficientemente flexível que a transforme num espaço de bem-estar para todos os elementos escolares. Fernández defende que a solução passa pela adopção de medidas de tipo organizativo; e a propósito refere “*la «discriminación positiva» (...) la diversificación del próprio sistema en cursos de ESO (...)*”(1998:189). Sugere, no entanto, como possível solução alternativa para este problema o fecho da escola onde esses problemas se verificam e a distribuição dos seus alunos por outras. Hipótese com a qual não podemos concordar, por razões lógicas de essa ser uma estratégia de *elitização* e de mero afastamento dos problemas em vez da devida procura de solução. É verdade que,

mais adiante, refere que compete à gestão “oferecer unas garantías mínimas de educación para toda la población que acude a los centros en zonas desfavorecidas.” (*Ibidem*:190). Reflectindo superficialmente sobre o assunto, podemos ser levados a pensar que a resposta mais adequada a esta questão assenta basicamente em saber lidar convenientemente com esses *handicaps* socioculturais dos alunos. Mas não podemos *afunilar* tanto um problema tão complexo.

Como qualquer outra instituição, a escola actual está, de facto, muito diferente. Hoje “a escola deixou de ser o lugar onde se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objectivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma acção concreta no meio” (Teixeira, 1995:37, *cit. in* Curto, 1998:16). Mas também será com certeza muito diferente da escola que se pretende no futuro. É vital o encontro de *outras* maneiras de educar face a esta tão grande mudança – a escola tem de abrir espaço para a implementação de dinâmicas mais adequadas à diversidade de público a que se destina, principalmente no sentido da prevenção e resolução dos conflitos que aí ocorram. Desta forma, o papel da escola deve abandonar a esfera da mera transmissão de conhecimentos, recorrendo à compreensão das diferenças verificadas no seu espaço educativo, para que a adequação das metodologias seja possível. Reconhecer essas diferenças e agir de acordo com esse reconhecimento é talvez o único meio de prevenção dos problemas de aprendizagem e de relacionamento entre os elementos da comunidade educativa, conduzindo à criação de um ambiente favorável ao sucesso educativo. Estamos, assim, de acordo com o que refere Dias quando afirma que a “maior parte dos casos de insucesso escolar pode atribuir-se, decerto, a um estilo de ensino inadequado e a outras deficiências escolares, influenciadas e agravadas pelas carências de todo o tipo que as crianças sofrem no seu ambiente familiar e social” (1989:49).

As expectativas que se formulam actualmente sobre o papel que se espera que a escola desempenhe acentuam-se em quantidade e transformam-se em qualidade. A sociedade espera que a escola *compense* as *faltas* que os seus cidadãos não parecem conseguir cobrir satisfatoriamente. Apela-se a uma escola que responda às necessidades de formação académica e também de formação social. Pretende-se uma escola instituição total, que prepare na íntegra os jovens para as suas futuras funções e papéis, individuais e sociais, num contexto plural, igualitário e democrático, num sentido de afirmação da inclusão de todos.

Temos, então, uma mudança de perspectivação de escola na nossa sociedade, principalmente nos últimos tempos – a escola deixou de constituir um direito desejado e passou a representar um dever, uma obrigação. Como tal, e por vezes apenas por esse simples facto, frequentar a escola é motivo de desinteresse pois deixou de ser um privilégio a que só alguns tinham acesso, transformando-se num dever de todos (situação provocada pela normalmente denominada democratização e consequente massificação do ensino).

Mas este imperativo de mudança implica que os indivíduos saibam adaptar e adaptar-se à mudança e a saibam gerir convenientemente. O desafio de resposta eficaz a esta pluralidade, ou melhor, a esta globalidade de questões tomou, nos nossos dias, dimensões assustadoramente exigentes. É necessário preconizar estratégias que resultem satisfatoriamente face aos conflitos que já emergem e que, de dia para dia, se tornam mais recorrentes, de natureza diferente e de dimensões alargadas. O futuro pode desde já ser igualmente *adivinhado* através da análise do surgimento crescente de conflitos, que manifestamente afectam a prática lectiva e o tipo de competências que se querem ver desenvolvidas nos nossos alunos. Como defendem muitos autores, é indispensável a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola; pois só a acção conjunta e coordenada destes três elementos dominantes na vida do aluno poderá contribuir decisivamente para o seu sucesso escolar. Há, então, que estabelecer estratégias conducentes à construção dessa colaboração. Há que desenvolver relações com a comunidade, criando e incentivando valores congruentes (*cf.* Sergiovanni, 1994, *cit. in* Hargreaves, 2001:76). Se quisermos ir ainda mais longe, evidencie-se a escola que promove a comunidade intelectual, de parentesco e um considerável alargamento espacial (*cf.* Tonnies, 1887, *cit. in Ibidem*:76-77).

Esta escola só é realizável se se proceder também a um outro alargamento: o do conceito de *agentes educativos*, obrigando à consideração de *outros*, do meio envolvente e das suas instituições, dos encarregados de educação, dos auxiliares de acção educativa,... . Neste processo, pressupõe-se a participação activa e a interacção de *todos*, através de projectos que tragam *novas* realidades a esta *nova escola*: a *escola de todos*, *para todos*. Conjugando esforços e vontades, encorajam-se interacções com esses *outros*, estabelecem-se relações de entreatajuda e de benefício mútuo; vão-se realizando contactos e parcerias; vão-se criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento de relações dos estudantes com a comunidade em que vivem; vai-se proporcionando a

existência de relações de compreensão e de amizade; vai-se promovendo a prevenção da ocorrência de comportamentos geradores de conflitos graves entre os indivíduos.

Perfaz-se desta forma o papel social que cabe à escola, através dessas relações com as instituições locais, especialmente com as autarquias. A colaboração entre as diversas organizações é sempre frutuosa, especialmente se tivermos como principal objectivo a formação integral/total dos alunos. Até porque a eficácia de todo o processo de ensino/aprendizagem prende-se cada vez mais com os efeitos das relações entre os indivíduos, quer ao nível pedagógico quer ao nível pessoal. Desenhando-se uma aprendizagem mútua, do professor e do aluno, numa temporalidade e ritmo definidos por cada um e em função das necessidades individuais. Aprendizagem que abandona o espaço tradicional da sala de aula, extravasando-a para locais menos habituais de contextualização educacional escolar. Como consequência teremos também uma *invasão* das universidades e institutos superiores através da procura da especializações em áreas mais ou menos inovadoras ou de actualizações. A escola deixará de estar alheia à realidade circundante, servindo-se dela como fonte de conhecimento, contextualizando o saber; aplicando os ensinamentos *livrescos* e intelectuais de forma a preenchê-los de sentidos próprios, ganhando perfis específicos para cada situação, de acordo com o momento, tornando-os únicos na unicidade de protagonistas e na unicidade situacional.

A escola requerida hoje exige tanta abrangência que temos de concordar com Perrenoud, quando este diz que “a escola somos [todos] nós” (2002:13). É urgente a mudança de entendimento da escola como um espaço cercado e fechado. Para além da abertura necessária de dentro para fora (abertura às realidades do contexto que a envolve, para que possa perceber e responder às solicitações de *todos* os jovens), é também necessária a abertura inversa, isto é, de fora para dentro – que a comunidade circundante não se mostre alheia e *tome em mãos* esse papel educacional que igualmente lhe cabe. Só assim será possível, julgamos nós, obter a tal escola activa, total, formadora de cidadãos, com atitudes de aceitação das diferenças, democraticamente receptivos à diversidade. A ligação e correlação entre a escola e a comunidade envolvente é reciprocamente influenciável e, de novo de acordo com Perrenoud, “é ilusório esperar que a escola cultive valores de solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente nos *media*, na vida política, nos estádios, nas empresas ou em casa” (*Ibidem*:14). Consequentemente, assim parece, há que trabalhar também os valores da nossa sociedade.

Esta é a construção de uma escola/comunidade educativa, sinónimo de inclusividade, de positivismo e de pluralidade; é a construção de uma escola de sucesso, na plena acepção do termo. Nessa escola promove-se não somente o ensino, mas, de forma mais abrangente e globalizante, a formação integral dos alunos, considerando que

$$\textit{Educar} = \textit{Ensinar (Instruir)} + \textit{Formar}$$

e que, conseqüentemente,

$$\textit{Crescer} = \textit{Aprender} + \textit{Ser}$$

Se a educação se pode definir como sendo o meio mais eficaz da sociedade fazer face às mudanças do tempo futuro; então essa valorização transcende valores individuais e assume uma importância colectiva que requer a participação de todos os elementos da sociedade que tem por objectivo o progresso. Deste modo, é crucial o papel de todas as instâncias educativas no desenvolvimento global. A sua adequação, adaptação e inovação é necessária para que a acção possa ter a efectiva participação de todos, a todos os níveis. É por isso fundamental que se desenvolva um processo que conduza a uma crescente participação (que se deseja autónoma, reflectida e estrategicamente aplicável) de todos. Como defendem Barroso, Canário e outros investigadores, a resposta (apenas teórica por enquanto) é atribuir-se à escola um carácter mais social e comunitário, uma integração na sociedade envolvente e uma maior formalização; é estabelecer-se o desenvolvimento dos princípios que Delors (1996) explicita através da nomeação dos quatro pilares da educação:

- o aprender a conhecer
- o aprender a fazer
- o aprender a viver juntos
- o aprender a ser

A escola constitui-se, assim, para a possibilidade de nascimento de uma escola *singular*, na pluralidade do universo educativo; uma escola *nova*, diferente da outra e das outras.

Será então indispensável a colaboração de todos os elementos dessa escola/comunidade educativa, passando pela própria equipa gestora da organização, que

deverá assumir talvez o papel de personagem principal. Aí reside, com certeza, a génese do processo, a sua promoção ou o seu impedimento. A cultura personificada pelos elementos dessa equipa é, de facto, a semente da (con)vivência que se pretende ver desenvolvida e o êxito, ou fracasso, dependerão primeiramente da atitude destes elementos e posteriormente da intensidade/qualidade de aceitação/rejeição dos restantes elementos escolares.

A equipa gestora desempenha um papel fulcral na determinação do tipo de cultura que se experiencia numa organização (escolar ou de outro tipo); gerando maior ou menor coesão de comportamentos individuais e colectivos. Pensar a gestão/direcção de uma escola como pilar estruturante da organização, com funções muito diversas, é a exigência que se impõe a um gestor que deseja ser líder na plena acepção do termo. Se, por um lado, a equipa gestora deve assegurar uma função instrutiva da sua escola, enquanto organização que tem como objectivo principal um crescendo instrutivo dos seus alunos; por outro, convém intervir activamente para instituir normas e hábitos, institucionais e individuais, que considere viáveis para a criação de uma clima escolar conveniente e propiciador das melhores aprendizagens. Por fim e nunca por último, surge a função relacional da equipa gestora; que abarca quer as relações internas quer as operacionalizadas com entidades exteriores à escola, e que determinam a cultura organizacional através da forma como todos e cada um percebe a cultura e os valores defendidos internamente. Ao nível de relações com o exterior, também dependentes dessa percepção social, a equipa gestora deve levar a escola a assumir um papel de parceiro, mediante o estabelecimento de relações com:

- ✓ meio social dos alunos
- ✓ espaço património cultural dos alunos
- ✓ outros serviços comunitários
- ✓ poder local
- ✓ interesses sócio-económicos da região

A consideração dessa comunidade, onde se insere a escola, deverá ser revestida de alguns percalços, na medida em que ela constitui, por um lado, um recurso e, por outro, uma limitação. Um recurso pela disponibilidade que pode apresentar na criação de espaços próprios para os alunos poderem estudar ou perfazer outras aprendizagens (por

exemplo através dos já um pouco usuais *Espaços Net*, onde é possível aceder às novas tecnologias). Uma limitação pela possibilidade da não abertura à colaboração com a(s) escola(s); por exemplo ao nível da segurança, não assumindo a necessária responsabilização de cedência de meios. Ainda assim, é notório o reforço de investimento colaborativo da grande maioria das autarquias portuguesas com as escolas locais de todos os ciclos de escolaridade e em especial do 1º, pela directa responsabilidade que têm legalmente neste ciclo.

Desta dupla dimensão da educação nasce e evidencia-se, naturalmente, uma crescente capacidade de iniciativa dos professores, como repercussão da dinâmica que verificam nos agentes locais: os elementos administrativos e os gestores são impelidos a facilitar os aspectos burocráticos ligados às iniciativas que envolvem terceiros ao contexto escolar: os assistentes sociais e os animadores culturais passam a prestar apoio aos professores envolvidos, as autarquias dão apoio logístico, material e ainda prestam ajuda em termos de disponibilidade de recursos humanos.

Paralelamente ao reforço da dinâmica de articulação entre os professores, (integrando de um modo renovado a acção pedagógica) verificar-se-á, decerto, a articulação com algumas das outras instituições do sistema, procurando apoios para dar resposta cabal às necessidades diagnosticadas. Estabelecem-se relações que começam muitas vezes com carácter individual e se transformam e se alargam ao colectivo e às instituições que esses indivíduos representam. Cabe aqui a referência às instituições de ensino superior que começam a colaborar de forma mais directa na formação contínua dos docentes.

Formação que se revela cada vez mais como necessidade de imperiosa num mundo em constante mudança, e em que o papel do professor como sábio especialista do conhecimento e o papel do estudante como aprendente de modelos impostos à mercê da sapiência do mestre desapareceram. Actualmente emerge a personificação da figura do professor como um orientador de aprendizagens e também como um eterno aprendiz. Sobretudo em virtude dessa constante mutação de saberes e da necessária actualização de conhecimentos. Por outro lado, ou melhor, do mesmo lado, esta perpetuação constante da aprendizagem cria aprendentes ao longo de toda a vida. O papel do professor tornar-se-á, assim, repleto de interactividade e em permanente construção, tomando como referência a máxima socrateana “*só sei que nada sei*”, fundamento de uma atitude de constante procura de formação. Por isso, torna-se indispensável e obrigatória a recorrência à

pesquisa e investigação sistemáticas, de modo a possibilitar a tal actualização de conhecimentos.

É consensual (pelo menos muitos estudos teóricos assim o defendem) que hoje o professor é antes de mais um dinamizador de ambientes propícios à aprendizagem activa dos seus alunos, levando-os a desenvolver a capacidade de extrapolação das estratégias apreendidas em relação a determinados contextos e a sua aplicação a outros contextos, que eventualmente lhes possam surgir posteriormente, praticando o já referenciado *aprender a aprender*, essencialmente no que diz respeito ao desempenho vivencial.

Cada vez menos a escola é sinónimo de transmissão de conhecimentos científicos e mais de aprendizagem sócio-afectiva que o adolescente aí potencialmente experiencia. Facilmente nos é possível verificar que o sucesso educativo escolar depende, por um lado, do êxito de relacionamento que o professor consegue alcançar (como já vimos) e, conseqüentemente, do nível de *controle* de situações de desinteresse e de indisciplina e, por outro, do sucesso que as relações interpessoais entre iguais consegue alcançar. Ora, os programas de preparação profissional dos professores, na sua grande maioria, não actualizaram a respectiva e necessária formação; de modo a que estes profissionais sejam capazes de enfrentar convenientemente situações novas trazidas para o contexto escolar. Urge, portanto, que essa formação abandone a perspectiva única de escola lugar de instrução e se adeque através de um diagnóstico de necessidades e de um trabalho sistematicamente mais actualizado – chamando sempre a atenção para o facto de não existirem *receitas* que possam cobrir todas as situações pedagógicas e que possibilitem a resolução de todos os conflitos escolares ou de todos os problemas de insucesso educativo ou de abandono escolar .

A escola deverá transformar-se no local que oferece hipóteses de sucesso adequadas a cada um, onde se aprende democracia através da sua prática exemplar e efectiva e onde se proporciona aos alunos a possibilidade de exercício de uma cidadania activa, participativa, com vista a esse sucesso, quer presente quer futuro, através da aquisição e do reforço de hábitos de vida sociais *saudáveis*. “Consideramos, assim, que esta é uma tendência de grande importância em educação para este novo século, intimamente associada a uma ética para a participação numa sociedade plural, reivindicando a (re)construção do saber da escola que se pretende que seja democrática, perspectivada como «uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas na classe, na

raça, na religião, no sexo, na cultura, que supere preconceitos... É, por isso, necessário que a escola e os seus actores se abram à participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica» (Nogueira & Silva; 2001:103)” (Pedro, 2002:201).

Apple & Beane (1995:6-7) identificam os sete critérios que consideram necessários para que uma escola possa ser classificada como democrática:

1. *“The open flow of ideas, regardless of their popularity, that enables people to be as fully informed as possible*
2. *Faith in the individual and collective capacity of people to create possibilities for resolving problems*
3. *The use of critical reflection and analysis to evaluate ideas, problems, and policies*
4. *Concern for the welfare of others and the «common good»*
5. *Concern for the dignity and rights of individuals and minorities*
6. *An understanding that democracy is not so much an «ideal» to be pursued as an «idealized» set of values that we must live and must guide our life as a people*
7. *The organization of social institutions to promote and extend the democratic way of life”*

Estes autores são defensores do estabelecimento de práticas democráticas na escola, na medida em que assim se alcançará uma melhoria do clima aí vivido e uma afirmação da auto-estima das crianças/jovens, contribuindo desta forma para a mudança das circunstâncias geradoras dos problemas sociais que estão na origem dos conflitos escolares. Essa será a solução – actuar directamente na origem e não combatendo apenas a sintomatologia.

Essa prática de democracia traz consigo, portanto, a consequente viabilidade de resolução dos conflitos escolares, através da aprendizagem do papel social. É o *aprender a viver juntos* de Delors e o *aprender a viver em sociedade* de Landsheere. Estes são focos de aprendizagem conducentes ao pleno sucesso educativo, a par de uma pedagogia activa e diferenciada, com o estabelecimento de relações emocionais estáveis e com um clima de cooperação multifacetado e interinstitucional. Assim se obterão resultados

positivos – dotando os alunos com os instrumentos necessários à sua vivência de futuros cidadãos activos de uma sociedade exigente e em permanente mutação.

Essa será uma escola possível de alcançar “quando existir vontade, abertura, disponibilidade da parte dos actores em presença na organização escolar para ouvir o outro «o educando em suas dúvidas e seus receios, em sua incompetência provisória» (Freire, 1997, pg.135)” (Santos, s.d.:98). Como conseguir atingir esse ideal? Através certamente de um sistema educativo direccionado para a “aprendizagem de valores democráticos numa escola cada vez mais diversa, mas por isso mesmo, mais rica; numa escola que ensine para a cidadania e onde «ousar falar, ousar tomar a palavra, é afirmar-se enquanto sujeito, (...) é formar-se no exercício da democracia» (Meirieu e Guiraud, 1997, pg148); numa escola que promova as diversas *excelências*, que atenua as diferenças e as desigualdades dos alunos” (*Ibidem*:101). Será uma “escola que acredite nos seus alunos, que multiplique gestos gratificantes, estimulantes, à imagem do que dizia Paulo Freire: «Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. [...]» (Freire, 1997, pgs.47-48). É nesta perspectiva de escola que julgamos pertinente continuar a insistir, uma escola com sentido para os alunos e onde estes sejam considerados pessoas.” (*Ibidem*). “Será tempo de os ouvir, não pelo cumprimento legal, mas pelo interesse que podem ter as suas propostas, os seus projectos de vida” (*Ibidem*:106).

Acrescentemos algo que consideramos também importante – é que a escola só tem sentido se for construída em função de princípios de serviço educacional, isto é, a escola existe para prestar um *apoio* educativo às crianças e jovens, sem os quais perde todo o sentido de existência. Assim sendo terá de se organizar, criando condições favoráveis à motivação para a sua frequência com prazer e satisfação, de modo a que o sucesso, a todos os níveis, se revele efeito natural e motivador da aprendizagem.

Por último, gostaríamos de aduzir que seria muito positivo se cada escola lesse com atenção, interpretando convenientemente a filosofia subjacente ao questionário que a OMS produziu a que chamou “Sete Passos para Criar uma Escola Amigável” (*vide* Anexos 3), do qual aqui citamos apenas a designação de cada um desses sete passos que se transformam em princípios:

- “1º A escola proporciona um ambiente amigável, gratificante e de apoio
- 2º A escola apoia a cooperação e uma aprendizagem activa
- 3º Não existe castigo físico e a violência na escola é proibida
- 4º As *discussões* e brigas na escola não são toleradas
- 5º A escola apoia e valoriza o desenvolvimento de actividades criativas
- 6º Para fazer a ligação entre a escola e a vida familiar, a escola informa e envolve os pais
- 7º A escola promove igualdade de oportunidades e atitudes democráticas”

OMS

Acreditamos igualmente nas proposições transmitidas nesse documento:

“Todas as escolas têm a capacidade de se tornarem numa *escola amigável*, a partir do momento em que dirijam uma atenção significativa para a satisfação das carências sócio-emocionais dos seus alunos e professores. (...) Em última instância, a escola deve ser um espaço atento aos outros, alegre e seguro, onde cada um possa trabalhar e brincar. (...) Uma escola *amigável* torna-se um espaço satisfatório e fidedigno para trabalhar, quando professores e alunos se sentem valorizados e confiantes de que estão a fazer um trabalho positivo. Através de uma maior ligação e um sentido de pertença, a escola torna-se um local atractivo, onde as crianças desejam estar.”

OMS

A escola aqui promovida é aquela que estimula nos alunos a expressão e a comunicação do(s) seu(s) *sentir(es)*, criando laços de apoio, fomentando a participação, a curiosidade e a vontade de saber, de aprender. Realçamos o papel da ligação afectiva entre todos os elementos escolares – é que, sem esse elo, sem esse sentimento de bem-estar entre tudo e todos, a escola jamais será um espaço de sucesso. O prazer de

estar na escola é, com certeza, factor preponderante do êxito das actividades escolares/educativas – não se pode estudar, nem ensinar, nem viver aquilo de que não se gosta. A promoção do bem-estar é factor gerador de equilíbrio vivencial, de aprendizagem significativa e de integração social.

Esta reorganização aqui subjacente, essencialmente metodológica/pedagógica da escola, tem de acontecer. Não podemos continuar a *inventar pseudo* reorganizações curriculares parciais, de acordo com movimentos/ideais políticos em vez de se delinearem mudanças baseadas em novas filosofias educacionais. A reorganização deverá ser estruturada de modo a que sejam viabilizadas *outras* metodologias; de modo a que a dinamização de actividades no âmbito de clubes, por exemplo, passe a constituir um apoio às actividades lectivas e correspondam às áreas vocacionais de cada aluno; através da adaptação das práticas pedagógicas e da ênfase do *aprender fazendo*; através da rentabilização dos actuais instrumentos tecnológicos de comunicação e informação; através do desenvolvimento de relações afectivas com os alunos veiculando valores vivenciais exemplares.

O papel do professor será o de “proporcionar uma diversidade de modelos de pensamento e de comportamento (...) para poder desenvolver o espírito crítico dos seus alunos (...). [O professor] terá de inverter a sua postura autoritária, expositiva e informativa que tem por consequência uma aprendizagem passiva e de mera memorização de conteúdos. [Cabe-lhe incentivar os alunos a] pesquisar, a compreender a matéria, criando-lhe condições necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades (...). Desta forma, não se trata de impor ideias já pré-concebidas, mas ajudar a construir um processo de pensamento autónomo e consciente que estimulem a reflexão sobre si próprio e da sua relação com o mundo, promovendo a emergência de uma consciência ético-moral” (Pedro, 2002:203).

Estes objectivos são concretizáveis mediante práticas de promoção de “competências de intervenção e de participação democráticas quer através da pedagogia de projecto, da aprendizagem de negociação, da realização de debates, desenvolvimento de competências de análise e de distanciamento relativamente a conteúdos veiculados nos media, competências estas indispensáveis à formação de um cidadão autónomo no pensar e agir” (*Ibidem*:204).

Sucintamente, podemos resumir o problema da mudança reside na viabilidade de construção dessa escola nova, perante tantas variáveis em constante mudança. Variáveis

dependentes de inúmeros vectores; de entre os quais se destaca a gestão escolar, que deverá ser da responsabilidade de uma equipa coesa, por forma a organizar a escola de *outra* maneira e a estimular a adequada cultura organizacional. Equipa que deve assumir uma liderança eficiente e eficaz; mediante o desenvolvimento de uma relação coerente entre a escola e a comunidade local; um outro tipo de formação docente; *outra* relação pedagógica com os alunos; ... Estes poderão ser alguns dos passos no sentido da necessária valorização da escola, na mudança que urge fazer-se para que ela passe a ser mais do que a soma das partes e seja um todo cooperativo e colaborativo.

Como saber se a escola está *no caminho certo*? Através da ponderação de alguns factores indicadores do grau de qualidade que a escola conseguir obter no seu desempenho global. São disso exemplo:

- o grau de satisfação geral
- o nível de bem-estar
- o objectivos e finalidades do seu Projecto Educativo
- o modelo educativo implementado
- o tipologia das relações pedagógicas
- o estilo de gestão das aulas
- o capacidade de abertura e diálogo com a comunidade local
- o clima e cultura organizacionais
- o nível de conhecimentos adquiridos pelos seus alunos
- o auto-avaliação dos docentes e dos restantes elementos escolares

Em suma, são necessárias respostas que tenham a ver com a melhoria do relacionamento global e com a formação do aluno com vista à aquisição de estratégias facilmente transponíveis para outros contextos, possíveis de aplicação recorrente durante toda a vida, face a uma qualquer situação problemática de conflito. À escola caberá exactamente a promoção dessa aprendizagem de estratégias de autonomia dos modos de pensar, de ser e de agir. Lembremos aqui a definição de educação adiantada pela UNESCO em 1991:

"Eduquer, c'est donc mettre en oeuvre une éthique qui met en cohérence l'action avec le respect de chaque personne, considérée individuellement ou collectivement, et ce, dans l'égalité de droit, autrement dit, une éthique qui correspond aux fondements des droits de l'homme, qui s'accorde avec la reconnaissance de ces droits.

L'éthique promue par l'éducation ne doit être ni une morale particulière, ni un dogme, ni une idéologie. Elle est une réflexion sur le droit, les droits et les obligations de tout être humain, sur la relation entre l'individu et la société, sur la paix, la tolérance, le respect de l'autre. Tout être humain est doué de pensée réflexive et critique. C'est cette pensée, de portée universelle, qu'il convient de mettre en oeuvre dans et par l'éducation."

(cit. in Pedro, 2002:226)

3 – Que modelo de ensino adoptar?

A adopção de um modelo pedagógico que possa atender às transformações sociais deste milénio e proporcionar ao docente a necessária formação sobre os valores que a sua actividade profissional exige (associando o domínio cognitivo ao domínio afectivo/emocional na formação do aluno e promovendo a tal formação social) torna-se objectivo principal no domínio educativo.

Numa sociedade em constante mudança, a educação assume um papel de primordial importância na eficácia de respostas possíveis às exigências sociais cada vez mais abrangentes. E o consequente alargamento do acesso à educação implica a

adequação de todo o sistema, como já vimos, gerando igualdade de oportunidades e de respeito pelas diferenças de cada um dos indivíduos; acarretando, implicitamente, o conceito de democracia. Democracia que deve ser uma das metas sociais e, por outro lado, um método, um caminho, para se chegar ao ensino dessa democracia. Benavente (1994) chama a atenção para a imperativa distinção entre *democratização do acesso* e *democratização do sucesso*, uma vez que actualmente a questão se centra na igualdade de percursos e de objectivos obtidos e não já no tal acesso à escolarização da população. Para que essa democratização do sucesso se torne exequível temos de promover aprendizagens de comunicação, de participação e de representação (cf Carmo, 1998); promovendo *adequadas* oportunidades a todos os alunos.

E para que tal seja viável, a escola deve criar espaços de educação académica que sejam, simultaneamente, espaços de educação cívica, no sentido de proporcionar uma resposta cabal a este desafio que assume agora novos contornos – ensinar tudo a todos com possibilidades de garantia do mesmo nível de sucesso. Recordemos Gama que confirma esta perspectiva de forma muito clara: “A crescente complexidade da sociedade contemporânea tem vindo a acentuar a importância das competências sociais dos sujeitos. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem para uma vivência democrática. É importante que a escola desenvolva modos de ensino que incrementem a capacidade de os indivíduos actuarem colectiva e democraticamente. À *sala de aula* caberá, neste quadro, promover a democracia no modo como são tomadas e aplicadas decisões e potencializar uma relação cooperativa entre os alunos, desenvolvendo verdadeiros indivíduos-cidadãos” (2004:12). Em consequência desta imperativa democratização, eclode nas escolas a necessidade da educação para a cidadania e da educação para os valores e é fomentado o desenvolvimento de materiais e de modelos de ensino diferentes, que sejam capazes de proporcionar uma eficaz e eficiente aprendizagem de todos.

Os professores, por sua vez, devem também contribuir para a construção dessa escola democrática, de uma escola de todos para todos; abandonando práticas que conduzam a qualquer forma de exclusão escolar e, portanto, antidemocráticas. Os modelos de ensino a que recorrem contribuem de forma decisiva para os modos pelos quais se efectivam as aprendizagens. A propósito, gostaríamos de realçar que, como afirmam Grave-Resendes e Soares, “os resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos que

desenvolvem” (2002:12). Esta é uma tarefa de difícil concretização pela sua complexidade de contextos. A gestão equilibrada de um ensino mais ou menos específico, de acordo com as aptidões de cada um dos alunos (uma vez que a aprendizagem é efectuada de modo diferente por cada um deles), com o seu tipo de inteligência, com o seu estilo de aprendizagem, com a sua capacidade linguística e com o seu meio sócio-cultural são objectivos facilmente considerados utópicos por muitos professores face à realidade que enfrentam todos os dias, no decurso do seu desempenho profissional.

Torna-se, então, obrigatória a consideração dessa diversidade de motivações, de interesses e de capacidades ao delinear um método de ensino. Só dessa forma se poderão criar condições para a real aprendizagem e para o sucesso escolar/educativo de todos, construindo uma escola inclusiva, que vise a formação integral do aluno. De acordo com Benavente (1994), conseguir-se-á atingir esta educação democrática através da diferenciação do ensino, através de uma consequente adequação das situações didácticas a cada aluno. Trigo (1994) aponta também a questão da qualidade da educação e da necessidade de qualificação de todos. Abreu (1990) reforça a necessidade do ambiente educativo de qualidade com a criação de oportunidades para que as crianças trabalhem com pares e em grupos. Perrenoud acentua que a diferenciação do ensino deve abarcar também o ritmo de progressão da aprendizagem. Niza, por sua vez, defende que a ênfase deve situar-se no tipo de relação que o professor estabelece com cada um dos seus alunos e com todos, gerando ambientes de aprendizagem cooperativa e de participação democrática.

Criar igualdade é, então, conseguir ensinar *desigualmente*, é direccionar o ensino do professor para a *desigual* aprendizagem de cada aluno; tendo sempre consciência de que “a chave da igualdade real está em não se ser indiferente às diferenças, (...) [está em se] conhecer, aceitar, reconhecer para elaborar as estratégias diferenciadas que, a partir de pontos diferentes possam levar, por caminhos diferentes, os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências” (Benavente, 1994:51). E “diferenciar é organizar as interacções e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível confrontado com situações didácticas que são fecundas para si” (Perrenoud, *cit. in Ibidem*:52). Esse será um ensino de sucesso *natural*, diversamente rico.

Poderíamos continuar a nomear investigadores educacionais que corroboram perspectivas semelhantes (cf Canário, Cohen, Cabral, Ainscow, Cadima, Wang, ...); mas não podemos deixar de lembrar Delors, que acrescenta a tudo isto o *alargamento* temporal dessa aprendizagem, transportando-a para todo o percurso vivencial, ao longo de toda a vida.

Esta será, então, uma educação a ser desenvolvida a longo prazo, extrapolando limites temporais e temáticos, contagiando-se mutuamente, num contínuo aprender a aprender, para se ser, consigo próprio e com os outros; perspectivando *actuações* de forma democrática; assumindo conscientemente um comportamento participativo, de verdadeiro cidadão; respeitando a diversidade dos outros e a especificidade de cada um. Essa capacidade desenvolverá igualmente a imaginação, a comunicação e o trabalho em equipa, reforçando o entendimento e a aceitação da pluralidade cultural da sociedade.

Assim se formarão alunos, futuros cidadãos democráticos.

Que modelo se mostrará adequado à concretização de tão ambiciosos objectivos?

Comecemos, à semelhança da metodologia adoptada aquando da anterior contextualização conceptual, pela definição do termo *modelo*: genericamente, poder-se-á partir de uma significação de *norma; regra; exemplo; forma; ...* Se particularizarmos o emprego do conceito no foro educacional, a definição será mais precisa, concreta e até um pouco reducionista. Recorrendo à definição mais ou menos generalista que Muñoz apresenta para modelos de ensino – “*construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno com la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.*” (1981:11) – poderemos afirmar que os modelos se podem basear na prática, no trabalho empírico, na teoria, nas instituições ou nas várias interpretações das investigações realizadas. Por essa razão existe actualmente uma variedade de modelos tão significativa.

Acima de tudo, os modelos de ensino deverão ser aplicados de forma a ser fomentada a participação activa dos alunos e a sua postura reflexiva perante os problemas da vida. Motivando igualmente o desenvolvimento das suas capacidades de expressão em diversos contextos e sobre diversos assuntos, nas ocasiões mais oportunas. Implementa-se

assim uma noção de liberdade e de cidadania necessária à convivência salutar em sociedade. A relação entre a escolha/aplicação de um modelo de ensino e a aprendizagem da democracia é, normalmente, linear se o professor respeitar a sua imprescindível adequação. Ao seleccionar um determinado modelo para abordar uma qualquer temática, o professor deve fazê-lo tendo em consideração as diferenças entre os seus alunos, conseguindo, idealmente, adequar o modelo seleccionado a cada um deles. Cria consequentemente um ambiente propício à aprendizagem, de forma a possibilitar o desenvolvimento de uma igualdade de oportunidades para aprender. Desta forma se justifica que um professor não deva optar, na sua prática lectiva, por um só modelo de ensino, pois não existe nenhum que se mostre eficaz na resposta a todos os estilos de aprendizagem, nem de atingir todos os objectivos. A estratégia deverá passar pela aplicação de uma variedade de modelos que permitam o desempenho de todos, promovendo o sentido obrigatoriamente democrático do ensino; o qual deverá proporcionar a aprendizagem de modo diferenciado, potenciando as capacidades de cada um dos diferentes alunos.

Importa, para que tal seja efectivamente promovido no espaço escolar, ensinar utilizando métodos que contribuam para a construção de experiências plenas de aprendizagem, no sentido do *aprender a viver com o outro*, respeitando a diversidade e formando princípios de igualdade pela diversidade, abrangentes de todos. No entanto, a escola ainda não se encontra “organizada para ensinar processos democráticos, sociais e intelectuais”, antes ensina “temas académicos” (Joyce & Weil, 1985:235, tradução nossa). Muitos obstáculos dificultam essa concretização, mas temos de insistir, até porque teimamos em defender uma sociedade democrática e isso exige que aprendamos a compreender o mundo dos outros e a negociar as possíveis soluções dos problemas, numa perspectiva pluralista, interagindo, potenciando capacidades de relacionamento social.

Acreditemos no profissionalismo dos docentes que aceitam inovações e que permitem uma aprendizagem de valores, numa escola que se quer formadora para o exercício da democracia. Esta será uma educação propiciadora da transformação dos alunos em cidadãos capazes de entender as diferenças dos outros e de se formarem cada vez mais autonomamente, no sentido da conquista da liberdade e da independência; de por si só defenderem os valores em que acreditam ouvindo o outro, respeitando-o, mas, não concordando, sabendo argumentar os seus pontos de vista. Por outro lado, o professor que for capaz de assumir esta tipologia de prática pedagógica é, ele próprio, um exemplo

de democracia e, como todos sabemos, a identificação dos jovens com um adulto, nesta faixa etária, é decisiva para a sua formação posterior.

De novo temos de sublinhar que esses métodos de ensino, para que criem tais efeitos, devem eles mesmos ser diferentes e adaptados a cada situação. Parece-nos que o modelo que em seguida analisaremos – *Jogo de Papéis* – constitui, de facto, um dos modelos que poderá contribuir para a pretendida formação. Uma vez que a interpretação de um papel ajuda a entender a perspectiva própria da personagem representada e, posteriormente, a conseguir perceber várias perspectivas possíveis da mesma realidade. Desta forma caminhamos seguramente para o entendimento da educação de acordo com a definição defendida por Delors e para a abertura de possibilidades de resolução pacífica dos conflitos emergentes. Caminhamos seguramente para uma educação em que os conflitos são geridos de forma positiva, no desenvolvimento de uma atitude preventiva. Assim se ensina e se aprende democracia: pela prática e pelo exemplo.

Trata-se de um modelo dito de interacção social e este tipo de modelos de ensino revela-se, habitualmente, o mais adequado à prática educativa actual. É que os modelos de interacção social referem-se, como o próprio nome indica, à recorrência das relações do aluno com as outras pessoas, como estratégia de aprendizagem mais abrangente do que a simples aprendizagem cognitiva (objectivando-se o desenvolvimento do *eu*, no sentido social, o qual promoverá a aprendizagem académica). Como afirmam Joyce e Weil (1985), trata-se de modelos desenhados com o intuito de alcançar um desenvolvimento democrático eficaz, através da exploração dos valores pessoais e sociais. Esta classe de modelos fundamenta-se num processo democrático de resolução de problemas, sendo composta por modelos de:

- ✦ Investigação de Grupo
- ✦ Investigação Social
- ✦ Métodos Laboratoriais
- ✦ Jurisprudência
- ✦ Jogo de Papéis
- ✦ Simulação Social

Todos eles pressupõem a melhoria de capacidades de relacionamento interpessoal, partindo do estabelecimento de um compromisso social entre todos os intervenientes.

Assim, o seu principal objectivo é o desenvolvimento das capacidades de cada um face à sociedade, visando a orientação social dos indivíduos, através de um processo de aprendizagem da democracia. Neste sentido, temos a hipótese de viabilidade de qualquer um deles à prática educativa actual e em sintonia semântica com a estratégia da mediação. No entanto, pensamos que, de entre todos, o *Jogo de Papéis* será o modelo que melhor se enquadra no espírito desta tipologia de resolução de conflitos, pois este tipo de simulações constitui parte dos programas de formação de mediadores.

Vejamos, então, esse modelo mais especificamente.

Jogo de papéis é, como vimos, um modelo da família de modelos de interacção social, sobre o qual nos iremos debruçar mais aprofundadamente tendo por base de trabalho o estudo de Bruce Joyce e Marsha Weil, publicado em 1985 e intitulado *Modelos de Enseñanza*. De realçar que, de entre os autores que investigaram este tipo de modelos de ensino, estas autoras destacam Fannie e George Shafteel, Mark Chesler e Robert Fox.

Comecemos, de novo, pela respectiva definição - *Jogo de papéis* é um modelo de ensino baseado na dimensão pessoal e social da educação; visando a aprendizagem de valores a partir da conduta de cada aluno; ajudando os indivíduos a encontrar sentidos no mundo social; permitindo a análise conjunta de uma situação social, especialmente no que diz respeito aos problemas interpessoais e recorrendo a meios democráticos para enfrentar situações que se apresentam aparentemente problemáticas. Essas situações poderão advir de diversos tipos de problemas e corresponder a temáticas muito variadas:

1. etapas evolutivas
2. assuntos sexuais, étnicos ou socioeconómicos
3. valores éticos
4. afectividade
5. jogos
6. conflitos
7. questões sociais
8. problemas comunitários

O tratamento destas temáticas permite atingir o principal objectivo deste modelo - abordar os problemas mediante a participação activa dos alunos, fomentando a sua

análise e identificando os respectivos efeitos (as situações em análise devem ser análogas aos problemas da vida real, para que a desejada extrapolação posterior possa ser possível e congruente). Esse tratamento consistirá no desenvolvimento de uma actividade constituída por três fases principais:

- apresentação do problema
- representação
- debate (sobre o conteúdo emocional, sobre as palavras utilizadas e sobre as acções praticadas)

Mas a aplicação deste tipo de modelo de ensino não se restringe apenas ao que acabámos de apresentar. Existem outros objectivos que se pretendem atingir e que estão directamente relacionados com:

- Sentimentos
 - explorar os sentimentos próprios e os alheios
 - objectivar e libertar-se dos sentimentos
 - experimentar papéis para modificar as suas perspectivas
- Atitudes e valores/percepções
 - identificar os valores de uma cultura ou subcultura
 - clarificar e avaliar os valores e os seus possíveis conflitos
- Resolução de problemas
 - capacidade de identificar um problema
 - abertura às soluções possíveis
 - analisar os critérios subjacentes às soluções alternativas
 - capacidade de generalizar soluções alternativas
 - capacidade de avaliar as consequências (para si e para os outros) das soluções alternativas
 - experimentar as consequências e tomar decisões em função delas
 - adquirir novos comportamentos

Perante esta diversidade de *campo lexical*, somos levados a afirmar que se trata de um modelo que pode, inclusive, ser utilizado para fins terapêuticos, na medida em que permite o (re)conhecimento dos sentimentos e, portanto, a sua compreensão e a percepção dos seus efeitos no tipo de comportamento demonstrado. As reacções do grupo à representação podem acrescentar novas ideias e orientações para a progressão ou para a mudança de atitude, na medida em que o reconhecimento dos sentimentos (sobre as outras pessoas, sobre as situações e sobre nós mesmos) influenciam a nossa conduta e determinam a nossa reacção às diversas situações. Adquire-se o controlo sobre o nosso sistema de crenças, valores e atitudes mediante a sua confrontação com as perspectivas dos outros. Nesta sequência, observamos que este é um modelo que, até pela sua abrangência, possui contornos fomentadores de uma convivência salutar entre todos, até pela consequente extrapolação para outros contextos.

Debrucemo-nos agora sobre o processo de operacionalização do modelo, no âmbito educativo. Partindo do pressuposto de que um *papel* “é uma sequência estruturada de sentimentos, palavras e acções (...), é um modo característico de nos relacionarmos com os outros” (Joyce & Weil, 1985:258, tradução nossa), a operacionalização deste modelo de ensino é feita mediante a abordagem das relações humanas; levando os alunos a assumir diversos papéis na representação de situações problemáticas, assumindo a perspectiva da personagem representada (abrindo caminho para o entendimento de pontos de vista diferentes do seu) e a debatê-las posteriormente. Outros alunos desempenham o papel de observadores, detectando, por exemplo, possíveis fontes de resistência à resolução do problema (muito à semelhança da função do mediador). Exploram-se, desta forma, as várias perspectivas de entendimento das atitudes representadas, bem como as hipóteses estratégicas de possibilidade de resolução da situação de conflito em estudo/aplicação. Dependendo os resultados globais, obviamente, da qualidade conseguida na representação e também da condução da sua análise.

Com a implementação deste modelo, alcançam-se, acima de tudo, objectivos educacionais. Uma vez que se leva os alunos a compreender os seus sentimentos, os seus valores e as suas percepções; atingindo, desta forma, um acentuado nível de aprofundamento das suas capacidades para lidar com futuros problemas (em qualquer área); extrapolando o *conhecimento* adquirido através da aplicação deste modelo e sendo capazes de examinar diferentes temas a partir de diferentes perspectivas e não só da sua.

Para o desenvolvimento das actividades previstas neste modelo não é necessário praticamente nenhum recurso material, visto poder decorrer em qualquer local, que basta ser adaptado à situação problemática que se quer levar os alunos a experienciar. O papel do professor restringe-se a fomentar a aprendizagem mediante a oportunidade de permitir a *vivência* de situações problemáticas e a procura da respectiva solução (à semelhança de novo com o que acontece com a função do professor-supervisor na prática da mediação).

Shaftel (um dos investigadores referenciados por Joyce e Weil) resume a concretização deste modelo apontando para tal nove fases e identificando objectivos para cada uma delas, conforme se apresenta de seguida:

Sintaxe do Jogo de papéis

FASES	OBJECTIVOS
1. Formação do grupo	• determinar o problema • explicitar o problema • interpretar os factos • explicar o jogo de papéis
2. Selecção dos participantes	• analisar os papéis • seleccionar os jogadores
3. Disposição da cena	• preparar a linha de acção • distribuir os papéis • analisar a situação
4. Preparação dos observadores	• decidir o que se pretende atingir • assumir a tarefa de observação
5. Representação	• começar o jogo de papéis • manter o jogo de papéis • interromper o jogo de papéis
6. Discussão e avaliação	• rever a actuação • discutir o tema central • preparar a representação seguinte
7. Nova representação	• representar os novos papéis • sugerir comportamentos alternativos
8. Discussão e avaliação	• rever a actuação • discutir o tema central • preparar a representação seguinte
9. Generalização	• relacionar os problemas com a realidade quotidiana • explorar princípios gerais de conduta

Depois, Shafteel especifica as diferentes actividades para a operacionalização de cada uma destas fases. Vejamos:

1. *Formação do grupo* – Põe-se o problema de forma a suscitar o interesse de todos. O professor deve sensibilizar o grupo criando um clima de aceitação, por forma a que todos sintam liberdade de expressão para expor os seus sentimentos e as suas opiniões. De seguida, exemplifica-se o problema com situações reais ou imaginadas, construindo ou lendo narrativas que sejam exemplo da situação problemática que se pretende analisar. Por último, colocam-se perguntas que levem os alunos a pensar nas hipóteses de desenlace das narrativas apresentadas.
2. *Seleção dos participantes* – Antes de se proceder à respectiva selecção, importa fazer-se uma completa descrição/caracterização das personagens a representar (como são, o que sentem e o que podem fazer), para que a representação surta os efeitos desejados. De seguida os alunos assumem, voluntariamente, os papéis escolhidos. A selecção será efectuada pelo professor segundo diversos critérios (identificação do aluno com o papel, necessidade ou desejo demonstrado).
3. *Disposição da cena* – Esta é a fase de preparação da situação a apresentar, definindo-se o lugar onde a acção irá decorrer, de modo a que os *actores* se sintam à vontade e seguros ao representar.
4. *Preparação dos observadores* – O professor deve distribuir as tarefas destinadas aos observadores: avaliação do realismo da representação; comentário da sua eficácia e definição dos sentimentos e modos de pensar das personagens. Para além disso, cabe aos observadores a determinação da eficácia das acções e das possíveis alternativas existentes. Desta forma conseguir-se-á que os observadores desempenhem também um papel activo no jogo.
5. *Representação* – É chegado o momento da efectiva representação dos papéis distribuídos. Espera-se que haja espontaneidade e aproximação a situações reais na assumpção de papéis e que não se trate de mera *dramatização suavizada*. É

recomendado que seja uma representação breve, visto servir apenas para a análise posterior dos objectivos definidos anteriormente.

6. *Discussão e avaliação* – A discussão deverá ser espontânea (e sê-lo-á se se tratar de um problema importante/significativo para os alunos). Abordar-se-á, em primeiro lugar, o tipo de interpretações e a sua correcção, para depois se passar à avaliação das consequências e motivações desencadeadas pela acção. Surgirão alternativas de representação, facto que levará a novas representações, em que os jogadores desempenham os mesmos papéis, mas de modo diferente, originando possibilidades de novas interpretações. Como instrumento de apoio, poderemos socorrer-nos de uma grelha, a ser distribuída pelos alunos-observadores:

	Problema 1	Problema 2	Problema 3
Quem?			
Onde?			
O quê?			
Como resolver?			

7. *Nova representação* – Esta fase poderá ser realizada várias vezes, de acordo com o número de interpretações surgidas e definindo, sempre, as possíveis causas e efeitos das respectivas interpretações.
8. *Discussão e avaliação* – Nesta fase os alunos deverão concordar com a solução encontrada, avaliando a possibilidade de existência da mesma na vida real. Ou então sugerir nova representação face aos *items* avaliados.

9. *Generalização* – Convém que a discussão das conclusões seja intensa para que surjam princípios aplicáveis a problemas concretos ou que permitam a sua extrapolação para outros, gerando a formação de princípios comportamentais. Note-se que o efeito directo da experiência na alteração das relações humanas não é imediato. A alteração de comportamentos humanos demora sempre algum tempo.

Chama-se ainda a atenção para o facto de que o professor, durante a actividade, não deve fazer juízos de valor a propósito das respostas dos alunos; deve antes ajudá-los a compreender os diferentes aspectos do problema e a explorar as soluções alternativas. O seu principal objectivo é levar os alunos a reflectir. Todos os esforços deverão ir no sentido da viabilidade de uma posterior extrapolação dos princípios apreendidos para outros contextos e para a resolução de outros problemas reais. Gradualmente, os alunos vão dominando a estratégia e vão sendo capazes de a aplicar noutros contextos, para melhor entenderem os problemas reais e assim a evitarem possíveis situações de conflito. Desta forma veremos desenvolvido o espírito crítico, a que os alunos recorrerão a propósito de qualquer outra situação, de aprendizagem escolar ou não.

Vemos, portanto, que o modelo do *Jogo de papéis* apresenta uma estrutura flexível, adaptável a diferentes contextos, sendo o professor responsável apenas pela orientação de toda a actividade. Tudo o resto cabe aos alunos.

Joyce e Weil (1985:265) defendem que esta estratégia de aprendizagem social é promotora de democracia no contexto escolar. De facto assim nos parece ser. Para que consigamos compreender-nos e compreender os outros é fundamental que tenhamos consciência dos papéis que representamos na sociedade real e do seu jogo constante. Para isso, temos de ser capazes de nos colocar no lugar do outro e de *experimentar* os seus pensamentos e os seus sentimentos. Daí ser importante que o professor ensine a reconhecer os diferentes papéis que os indivíduos desempenham na sociedade se a pretendemos sinónimo de democracia.

Em jeito de conclusão desta temática referente à escolha do modelo de ensino, diríamos que a educação tem, no século XXI, como já vimos e é consensual, um papel crucial no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Apesar do reconhecimento generalizado desta realidade, existem obstáculos à concretização da exigida

sociabilidade, é que “vivemos num mundo cada vez mais diverso e multicultural onde cada fracção da sociedade tem tendência para considerar os seus valores como sacrossantos e as suas necessidades específicas como primordiais. Pertencendo, embora, a grupos culturais, étnicos, religiosos e linguísticos diferentes, partilhamos todos o mesmo mundo” (*Actas da Conferência*, 1995:5). Daí a “necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão” (*Declaração de Salamanca*, 1994:21).

Portanto, os docentes deverão estar preparados para contribuir para a promoção de escolas inclusivas; escolas que sejam locais de formação de indivíduos moral e socialmente capazes de responder aos grandes desafios deste século. E o processo mais viável é adoptar estratégias no âmbito de uma filosofia educacional democrática, proporcionando através da sua prática um exemplo nítido de democracia, de pluralidade e de igualdade, formador de princípios aplicáveis a qualquer realidade vivida ao longo da vida. Como afirma Delors “espera-se que os professores sejam capazes (...) [de] encontrar o justo equilíbrio entre a tradição e a modernidade (...)” (1996:132) e ajudar “os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos” (*Ibidem*:133). Espera-se que o professor encontre formas promotoras de igualdade de oportunidades, que opte por métodos de ensino que levem ao exercício de uma cidadania democrática activa.

Para finalizar, gostaríamos de relembrar e de reforçar, neste âmbito, a significativa definição de modelo de ensino que Grave-Resendes e Soares apresentam: “um modelo vai para além de uma estratégia ou método específico. Um modelo consta de um plano geral ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes e competências. Um modelo de ensino assenta numa filosofia subjacente e num conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados” (2002:41). Completando esta linha de pensamento, recorramos ainda ao que estas investigadoras adiantam a propósito do modelo adoptado pelo Movimento da Escola Moderna e que poderia constituir exemplo cabal para uma prática lectiva generalizada e promotora de sucesso: “Trata-se de uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um

ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo” (*Ibidem*).

4 – A mediação entre pares

De entre as possibilidades oferecidas pela estratégia da mediação, aquela que nos parece ser a mais adequada ao contexto escolar é a Mediação entre Pares; na medida em que todo o processo de comunicação (e portanto de possibilidade de resolução eficaz do conflito) é facilitado quando numa situação entre iguais, ou seja, entre pares. Por outro lado, os efeitos que se registam atingem de forma muito positiva os próprios mediadores, a todos os níveis, mas muito especialmente ao nível da sua socialização.

A Mediação entre Pares poderá ser desenvolvida relativamente a qualquer elemento da comunidade escolar/educativa e não apenas entre alunos; mas, no momento, iremos restringir o nosso estudo ao caso da Mediação entre Pares de alunos.

Consideramos, de facto, que, idealmente, a mediação deverá ser construída por pares; pares porque indivíduos da mesma faixa etária e com a mesma função na escola e pares porque constituem grupos de 2+2 (2 alunos mediadores + 2 alunos em conflito).

A oferta de um ambiente de aprendizagem seguro e de um clima de bem-estar deve estar presente em todas as instituições educativas escolares, de qualquer nível de ensino. Esse deve constituir o principal objectivo de qualquer liderança organizacional. De que forma se poderá atingir? A estratégia eficaz e duradoura será certamente capacitar os alunos de competências que lhes possibilitem a resolução dos problemas que se lhes deparem ao longo da sua vida. Essa é uma aprendizagem capaz de proporcionar a todos um ambiente saudável, propício à eficácia de uma aprendizagem significativa.

É precisamente neste contexto que a recorrência à estratégia da mediação entre pares faz mais sentido e revela potencialidades a longo prazo, acentuadas pelo seu carácter preventivo, efectivado através de um processo assente na compreensão do

conflito. Deste modo se ganha uma dimensão de autonomia e de autoprevenção de situações potencialmente gerenciadoras de conflito.

Centremo-nos, então, no conceito de *mediação*, na sua vertente utilizada no campo da educação. Em termos genéricos podemos começar por definir *mediação escolar* como um “método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Seijo, 2003:5). Na mediação não há adversários; o que existe é a criação de um ambiente favorável ao encontro, à comunicação e ao entendimento entre as partes em conflito. O principal objectivo da mediação escolar é a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos nas escolas.

A mediação de conflitos entre os alunos (mediação entre pares) surge, então, na sequência do desejo de uma resolução pacífica desses conflitos e da vontade de criação de um clima salutar de sã convivência entre todos os elementos de uma comunidade educativa que proporcione um clima propício à aprendizagem. Por parte dos professores, como educadores que são, é desejável que esse objectivo se concretize, acima de tudo porque dele resultarão consequências também a nível didáctico e pedagógico. Neste âmbito, pensar na implementação de estratégias de mediação será, com certeza, uma oportunidade excelente até porque “(...) *mediation went beyond a simple strategy for the management of conflicts; it turned out to be an educative process and it presented an added value as a cultural change agent in school.*” (Grave-Resendes & Caldeira, 2003:277). Bonafé-Schmitt acrescenta:

“(…) *la médiation scolaire ne représente pas une simple technique de gestion de la violence ou une nouvelle forme de contrôle social visant à la pacification des relations sociales à travers la disciplinarisation des corps et des esprits (Pavlich, 1996). Mais elle doit s'apparenter à un véritable processus éducatif permettant de favoriser la diffusion d'un nouveau modèle de régulation des conflits, plus consensuel, faisant appel aux notions de contrat, de confiance, d'équité.*

La médiation représente aussi une nouvelle forme d'action commune, qui appelle à une recomposotion des rapports entre l'État et la société civile, à la constitution des nouveaux espaces intermédiaires de régulation des relations sociales. Le développement de la médiation scolaire s'inscrit dans ces recompositions car l'école constitue à la fois un lieu de socialisation et un lieu de production de sens qui doit être pris en compte dans la reconstitution du lieu social."

(in Bonafé-Schmitt, 1997:282)

Analisando os estudos já efectuados, principalmente noutros países (cf. Bonafé-Schmitt, Grave-Resendes, Jullion, Lorcerie, Loureiro, Malique, Marie, Prencipe, Six, Vasconcelos-Sousa, ...), concluímos que a mediação trará, inevitavelmente, também implicações pedagógicas. Levando os docentes à consideração desta dimensão da mediação, para que o seu desempenho seja mais frutuoso, bem como o desempenho dos alunos, a nível do decurso das actividades escolares (lectivas e não lectivas). Desta forma, não podemos deixar de corroborar a opinião de Grave-Resendes & Caldeira, quando afirmam que a mediação entre pares não consiste apenas numa simples estratégia, ela deve ser considerada como um meio de desenvolvimento de princípios educativos: *"It must be regarded as an important school educational process for the school, where the major objective is the development of a positive culture of conflict resolution"* (2003:278).

Pensar na aplicação de um programa de mediação entre pares na escola terá, portanto, como principal finalidade fornecer ferramentas para a formação integral do aluno. Uma vez que *"peer mediation is a demonstrably effective youth leadership model"* (<http://www.esnational.org/es/peermediation.htm>). A adequada gestão dos instrumentos que servirão de base à sua aprendizagem permitir-lhe-ão enfrentar eficazmente os desafios do século XXI, através da capacidade de autogestão dos conflitos e da adopção de estratégias de comunicação, diálogo e compreensão para conseguir resolver os conflitos que se lhe depararão. O problema é ter de se percorrer diferentes caminhos para se chegar a atingir esse grande objectivo de moderação e consequente pacificação global.

Se, por um lado, podemos iniciar o percurso formando os jovens, temos de ter em linha de conta a influência que os adultos geram nestes e que a sua acção desencadeia nos seus espíritos ainda em formação. Então devemos igualmente tentar modificar as atitudes

dos adultos, especialmente daqueles que mais perto estão dos jovens – os professores e os pais. Assim se poderá iniciar um ciclo de mudança de hábitos que irá depois atingir outras crianças, que naturalmente imitam o comportamento observado nos seus colegas mais velhos. Por outro lado, poder-se-ia começar a mesma acção percorrendo um caminho diferente: a formação das crianças logo na fase inicial da sua formação institucional – na pré-escola. É que nessa fase ainda não se consolidaram hábitos de resposta a conflitos. Este último percurso cremos ser mais moroso, tanto em termos da formação necessária às crianças, como na mudança de atitude dos adultos. No entanto, provavelmente seria a opção mais eficaz se o contexto social actual fosse outro. Em situação neutra, constituiria a escolha certa com certeza, até porque, como diz o povo, “é de pequenino que se torce o pepino”. Em termos de durabilidade de efeitos e de aquisição e manutenção de comportamentos essa seria, também, a opção mais viável. Mas não nos encontramos nessa situação neutra, vivemos um tempo em que é urgente a mudança de comportamentos face a contrariedades ou conflitos mais marcantes. Há que definir linhas de acção a curto prazo, o que não invalida, antes pelo contrário, que se inicie já a actuação ideal, nos mais pequenos.

Em jeito de breve remate, diríamos que “*Mediation has a tremendous potential of being a catalysis to initiate change in the culture of the school; yet, there is always the need for willingness to change and embark on new ways of working and thinking about education.*” (Grave-Resendes, 2003:285). Ela implica, portanto, uma mudança de paradigmas e de perspectivas da gestão de conflitos e acarreta um forte compromisso com a educação de valores e com a educação para a paz e sã convivência.

4.1 – Como funciona

Como qualquer outro tipo de iniciativas, a implementação de um programa de gestão alternativa de conflitos deve responder a uma necessidade sentida nas instituições, no sentido de melhor corresponder à cobertura das necessidades individuais de cada caso e o seu funcionamento deve ir sendo adaptado também às circunstâncias singulares.

A implementação da estratégia de mediação entre pares numa escola poderá ocorrer através de um Gabinete de Mediação ou/e através da sua inclusão na recentemente criada (2001) área de Formação Cívica; a qual é, pelas suas características, um óptimo contexto para a aprendizagem deste tipo de técnicas desencadeadoras da convivência salutar entre todos os elementos da comunidade educativa. Dessa forma servirá igualmente para apoiar os alunos aprendendo a perceber outras possibilidades de interpretação de dados ou de comportamentos pessoais, no sentido da compreensão dos outros, do mundo que os rodeia, entendendo as perspectivas alheias e os modos de entender a realidade diferentes do seu próprio. Desenvolver técnicas e cultivar este tipo de hábitos conduzirá a uma maior motivação para o ciclo das aprendizagens académicas/escolares. Nesta medida, os professores das outras áreas/disciplinas podem também tirar partido desta aprendizagem.

A mediação escolar, tal como noutro tipo de mediação, cada caso a resolver é único, com percurso único, com resultado único e com uma duração temporal única, irrepetível; visto o tempo não constituir factor limitativo para a resolução do conflito. A mediação é, de facto, um processo informal, particular, sigiloso/confidencial, pouco dispendioso e voluntário, em que a rapidez ou morosidade depende do carácter do conflito, da sua persistência, da sua complexidade e do tipo de relacionamento existente entre as partes *litigantes*. Para além disso, trata-se de um processo que pode ser interrompido em qualquer momento, por desejo de ambas ou de uma das partes. O ambiente de cooperação que é criado promove a comunicação e o diálogo entre as partes, na tentativa de alcançar uma solução justa e equilibrada para todos, baseada em hipóteses encontradas pelos próprios. Esta será uma situação com efeitos duradouros; uma vez que são eles quem melhor conhece os motivos e os contornos do seu próprio conflito. Assim

se atinge maior eficácia, assim se evita o desgaste emocional inerente à permanência de um conflito.

O ponto fulcral da mediação situa-se no facto de, com a sua aplicação, deixar de haver um ganhador e um perdedor, visto que, se o mediador cumprir devidamente o seu papel, as partes em litígio atingem um acordo, *cedendo* um pouco cada uma, entendendo os pontos de vista, relativamente a um determinado assunto, diferentes do seu próprio. O mediador apenas as conduz naquele que considera ser o melhor caminho para que as partes cheguem a uma perspectiva semelhante e gerem um acordo que satisfaça ambas, pelo menos um pouco, se não totalmente. Em termos genéricos, este processo permite perceber os motivos do conflito; realizar uma comunicação efectiva; compreender a zanga, a revolta ou a frustração e possibilitar o exercício do autocontrolo sobre os sentimentos negativos. Podemos, sumariamente, estruturar o processo da mediação em cinco fases (antecedidas por uma anterior de ponderação sobre a adequação da estratégia a cada caso particular a ser resolvido):

1. Apresentação – para conhecimento das partes e do(s) mediador(es)
2. Explicitação – para *descobrir* a história do conflito
3. Contextualização – para aprofundar as razões que o desencadearam
4. Avaliação (das possíveis soluções) – para possibilitar a construção de um acordo
 aceite por ambas as partes
5. Estabelecimento do acordo – com a assinatura formalizada num compromisso escrito

Este processo implica, como referimos, a presença de alguém que se situe no meio, no ponto de equilíbrio da balança do entendimento, que consiga encontrar as premissas que irão validar a relação de não-conflito. Esse alguém será o mediador (que na mediação entre pares são dois elementos, mas por simplicidade de referência iremos sempre referir-nos à figura do mediador no singular). Ele nunca poderá ser considerado como uma *terceira parte*, analogamente e por extensão das outras duas em conflito; pois ele não deverá protagonizar acção alguma sem ser a de ajudar as duas partes a chegar a um acordo. A sua função principal será tentar facilitar o estabelecimento de uma comunicação *limpa*, neutra, conduzindo o processo no sentido de, mediante uma audição objectiva da argumentação das partes, esclarecer os hipotéticos mal-entendidos e ajudar

as partes a chegar a um patamar comum de entendimento. O mediador nunca pode tomar a iniciativa de interromper o processo, tal como também não deve tomar partido, defendendo qualquer um dos lados.

Para bem desempenhar esse papel, o mediador deve ter uma formação específica. Por exemplo, no estado da Philadelphia, desde 1987 que se desenvolve um programa de formação de mediadores – o *Good Shepherd Mediation Program* – presente actualmente em mais de cinquenta escolas desse estado norte-americano. Esse programa subdivide-se em oito capítulos, a saber:

“I – What is conflict?

II – What is mediation?

III – Setting the stage

IV – Telling stories and gathering information

V – Options and collaboration

VI – Put the agreement into writing

VII – Role plays

VIII – Discussion questions”

(www.schoolmediation.com, consultado em 19/10/05)

Deste modo, e como detentor de formação no âmbito das técnicas da comunicação e da gestão de conflitos, o mediador deve gerir o conflito em questão, tentando apresentar alternativas de solução viáveis que satisfaçam as duas partes. Para que tal seja possível deverá recorrer a uma série de possibilidades de actuação:

- Esclarecer o contexto da situação de conflito
- Estabelecer um protocolo de diálogo
- Realçar os dados mais relevantes da informação
- Ajudar a encontrar pontos que faltavam
- Orientar o diálogo entre as partes para zonas de possível consenso, para reduzir a tensão
- Conduzir o processo de modo a que os pontos de vista de cada uma das partes sejam devidamente clarificados, identificando os verdadeiros pontos de desentendimento

- Persuadir as partes a abandonarem hipotéticos comportamentos de desconfiança mútua
- Recorrer sempre à utilização de uma perspectiva neutra, inclusive em termos linguísticos
- Focar a atenção discursiva nos interesses comuns das partes
- Tentar que as partes façam comparações entre a situação actual e outras que possivelmente poderiam ter existido no passado

O mediador define, portanto, um conjunto de regras de comunicação e tenta o encontro de temas e de interesses comuns às partes. Esta será a metodologia mais adequada porque o conflito é normalmente o resultado de *falhas* de comunicação. Por isso a formação de que os mediadores usufruem baseia-se na aprendizagem de técnicas de esclarecimento de mal-entendidos, na escuta objectiva e numa atitude neutra. Os mediadores ajudam, assim, à conjugação de esforços e à construção de acordos voluntários, através da implementação de mudanças de comportamento para reduzir o conflito e favorecer a amizade.

Passemos às tarefas que estão inerentes ao desempenho do mediador:

- durante o primeiro contacto com as partes envolvidas, sugerir um local e um momento para a primeira sessão de mediação e fazer uma descrição simples do problema em causa
- na sessão inicial (que deve ocorrer num espaço neutro, com privacidade e com uma disposição de mobiliário que proporcione o trabalho em equipa), deve ouvir os pontos de vista das partes e os seus interesses; promover a cooperação para chegarem a soluções mutuamente aceitáveis
- de seguida, ao mediador cabe o papel de tentar construir alguma credibilidade em todo o processo, motivando a confiança e a auto-estima; a confirmação dos dados, o esclarecimento de possíveis equívocos e intervenção directa para aliviar hipotéticos momentos de tensão conduzirão à anulação de eventuais dúvidas ou mal-entendidos

- continuando com a tentativa de criação de um equilíbrio gerador de intercâmbio de opiniões e facilitador da análise ponderada das causas do conflito, o mediador poderá neste momento tecer algumas perguntas, no sentido de levar as partes a reconhecer os sentimentos que despoletaram a situação; perante tal, deve conduzir o processo no sentido da devida contextualização do problema, identificando e ordenando as temáticas em questão para que se estabeleça a natural separação entre as causas do conflito e as pessoas envolvidas; por fim deve o mediador orientar o seu trabalho para um entendimento positivo do conflito e, se necessário, estabelecer eventuais reuniões individuais com cada uma das partes
- chegados ao momento de sugestão das hipóteses de solução, o mediador deve inventariar essas opções, ultrapassando os pontos frágeis e centrando-se nos pontos fortes de cada uma dessas soluções; por último as partes devem avaliar a vantagens e desvantagens de cada uma, com o apoio do mediador que ajudará a manter uma interpretação neutra e uma valorização equilibrada das diversas soluções, bem como na análise das consequências respectivas
- por fim o acordo deverá ser escrito sem ambiguidades e recorrendo a uma expressão verbal simples, por forma a possibilitar a sua efectivação prática de forma clara e neutra

Em termos das capacidades/competências que a prática desta estratégia implementa, particularmente nos alunos mediadores, elas podem resumir-se a:

- capacidade de saber ouvir
- capacidade de comunicar eficazmente
- ter um comportamento neutro
- ser imparcial
- conseguir perceber as situações com o necessário distanciamento
- aplicar criatividade
- assumir a confidencialidade
- compreender as causas do conflito
- ser capaz de trabalhar em equipa

Acima de tudo, devemos realçar que o mediador nunca pode tomar uma decisão. Ele não participa concordando ou discordando, nem exerce um controlo rigoroso, sistemático e impeditivo sobre a situação; apenas ajuda, durante o processo, a estabelecer-se a comunicação, para que as partes conflituosas consigam chegar a acordo sobre o verdadeiro assunto causador do conflito. Há autores que defendem que o mediador se deve limitar a facilitar a comunicação entre as partes; outros pensam que o papel do mediador deve ser mais abrangente e incluir a sugestão de propostas e alternativas de acordo ou mesmo chegar a intervir no caso de um previsível fracasso de entendimento (*vidé* Jares, 2002:154). Nós adiantaríamos que aqui, como noutro contexto, é necessário o equilíbrio e a respectiva adequação a cada caso, com vista ao cumprimento do objectivo a que inicialmente se propuseram as partes. Cria-se, deste modo, também para o próprio mediador, uma situação de aprendizagem muito significativa a todos os níveis.

Passemos especificamente a um exemplo de implementação no contexto escolar. No que diz respeito a este projecto, adiantamos possibilidades mais ou menos genéricas de desenvolvimento, as quais deverão sofrer depois as devidas adaptações específicas; apresentando-se, em anexo, os documentos por nós construídos aquando da proposta de implementação do projecto à escola de Alenquer (*vidé* Anexos 4.).

Concretizado através da criação de um Gabinete de Mediação, o projecto apresentou como principais objectivos:

- Prevenir o insucesso escolar/educativo
- Promover a participação activa de todos os intervenientes educativos
- Apoiar os jovens no sentido de desenvolverem capacidades de prevenção de conflitos com os outros
- Assinalar atempadamente situações de risco para as poder resolver
- Promover o sucesso das relações interpessoais e, assim, contribuir para a instauração de um clima de bem-estar em todo o espaço escolar
- Desenvolver estratégias de inserção eficaz na comunidade
- Estabelecer parcerias frutuossas com todos os agentes educativos

Todo o processo deve respeitar as fases de implementação da Mediação entre Pares; sendo composto, esquematicamente, da seguinte forma:

1. Sensibilização da comunidade educativa
2. Formação de professores
3. Sensibilização dos alunos, pelo respectivo Director de Turma, na aula de Formação Cívica
4. Distribuição e preenchimento de questionários (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respectivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar)
5. Abertura de concurso para mediadores
6. Selecção dos alunos para mediadores
7. Formação de alunos
8. Constituição de equipas de mediadores
9. Abertura do Gabinete de Mediação
10. Acompanhamento da Mediação
11. Comunicação/partilha de resultados

(Adaptado de Grave-Resendes, 2004)

A fase inicial (não contemplada no esquema anterior) deverá corresponder ao levantamento, tão exaustivo quanto possível, do tipo de conflitos (incluindo o discernimento dos seus agentes e das suas causas reais) existente na escola em questão. Depois, proceder-se-á à construção do projecto de acordo com as características de cada contexto e de acordo com esse levantamento. Será neste momento a altura propícia para a apresentação do projecto à comunidade escolar/educativa e também à restante comunidade local, no sentido de se proceder a uma sensibilização motivadora da colaboração que se revelar necessária. De seguida, prevêem-se actividades de formação, em primeiro lugar dos professores que irão supervisionar o trabalho das equipas dos mediadores; em segundo lugar dos próprios mediadores. Entretanto decorreram as fases intermédias sinalizadas em 3, 4, 5. Relativamente à fase 4 não é apresentado o respectivo questionário, em virtude de o mesmo estar a ser trabalhado no âmbito de um outro projecto desta universidade (de que fazemos parte da equipa). Em relação à fase 6, sugerimos a recorrência às técnicas do modelo de ensino *role-play* (vide Cap. V, 3.). As restantes executar-se-ão de acordo com o percurso e ritmo definidos por cada escola. Obviamente que o processo deverá terminar mediante a respectiva prossecução de actividades de avaliação, efectuadas quer pelos promotores do projecto, quer pelos

elementos das comunidades educativas envolvidas e na sequência da fase de comunicação e partilha de resultados.

4.2 – Papel do professor

Um docente transmite sempre valores através das suas atitudes e das suas tomadas de decisão; veicula uma mensagem carregada de valores.

Poder-se-á, portanto, afirmar que os docentes, através do seu desempenho, poderão contribuir directamente para a melhoria do ambiente escolar. Por outro lado, ao seleccionarem um determinado modelo educativo estão a viabilizar possibilidades de resposta que possam atender às transformações sociais deste milénio. De facto, outras respostas são hoje necessárias. Respostas com efeito de amplificação, extrapolando os contextos específicos de aplicação, criando uma dinâmica que tenha consequências nas condutas conflituosas mais negativas e fazendo emergir os valores de um modelo de personalidade colaborativo e participativo. Mais, daí ser imprescindível que os professores, à semelhança dos alunos, mudem a sua atitude. A sua função deixou de ser a mera transmissão de saberes e passou a centrar-se na criação de contextos mais estimulantes de aprendizagem, de aquisição/desenvolvimento de competências para os alunos enfrentarem o tipo de sociedade actual. Para isso, devem assumir outro tipo de linguagem (mais apelativa e diversa) e uma constante procura de saber – o *aprender a aprender* eterno e incessante de Delors, numa postura socrática.

As novas funções que aguardam o desempenho docente podem definir-se por:

- “**Catalisadores** na procura do conhecimento
- **Gestores** da informação

- **Mediadores** entre o aluno e o mundo caótico da informação
- **Auxiliares** na estruturação da diversidade das experiências
- **Mestres** no sentido socrático, isto é, partes activas na procura do saber, tendo como única certeza as limitações do seu próprio saber
- **Facilitadores** no acesso à informação, mas sobretudo, não se deve reduzir a meros transmissores de conhecimentos

Volta-se em suma, à antiquíssima figura do professor como o *companheiro mais velho*, mas nem por isso menos exigente quanto ao modo como se caminha na procura do saber.”

(Carlos Fontes, in <http://educar.no.sapo.pt/nttecnno.htm>, em 12-03-2006)

Se podemos discordar desta imagem comparativa que apresenta o professor como um *companheiro mais velho*, restringamos a analogia aos aspectos de relacionamento *profissional*, admitindo-a por um lado e impondo os devidos limites por outro.

Talvez por esse motivo (ou outro semelhante) em alguns países onde já se experienciou a mediação escolar, ela não tenha surtido os efeitos esperados/desejados (cf. caso do Canadá). Seja qual for o papel que o professor assumir, mais ou menos *companheiro*, há sempre a necessidade de um mínimo de apoio, ainda que não se registre o desejo de um maior envolvimento e participação activa no projecto de mediação. É que a tentativa de aplicação, e posterior desenvolvimento, de qualquer projecto no contexto de uma escola requer obviamente o apoio do respectivo pessoal docente; sem o qual esse trabalho estará logo à partida votado ao fracasso (veja-se também o caso dos programas de mediação aplicados na Argentina, os quais não perduraram mais do que dois ou três anos). É que mediação escolar não consiste apenas em *ensinar* uma técnica, mas em ser capaz de a praticar adequadamente em relação a cada situação. Facto que implica uma aprendizagem constante e a consciência de que o meio envolvente determina muitas vezes as respostas que se esperam. A influência que os elementos externos assumem em certas ocasiões é marcante e produz factores por vezes inesperados, especialmente

quando se trata de indivíduos em idade naturalmente imatura ainda e carregada de possibilidades de influência.

Facilmente verificamos que, na prática do dia-a-dia de um professor, ele é, muitas vezes, um mediador natural dos possíveis conflitos escolares. Nessa medida, a mediação constitui um ponto de partida, mais ou menos teórico, que poderá contribuir para melhorar essa prática. À alteração de comportamentos, que é prevista ocorrer aquando da aplicação da estratégia da mediação, está subjacente uma profunda mudança de mentalidade também dos adultos que os rodeiam; pois são estes últimos que dão o exemplo de actuação também face a um conflito. Daí ser importante o apoio e a colaboração do corpo docente quando se pretende implementar uma estratégia alternativa de resolução de conflitos entre alunos.

Em termos formais, o principal papel do professor num programa de mediação escolar diz respeito à estruturação inicial e à implementação de forma adequada a cada contexto específico. Durante o decurso do projecto, o seu papel resume-se à planificação e supervisão das diversas actividades.

A concretização da abertura do já referido Gabinete de Mediação numa escola pressupõe, então, a existência de alguém que coordene todos os trabalhos de todas as equipas – o Coordenador. Em termos de funções que ele é suposto desempenhar, salientamos as seguintes:

- Selecção dos mediadores
- Coordenação de duas equipas de mediadores
- Selecção e coordenação dos professores supervisores
- Análise dos relatórios (em conjunto com os professores supervisores)
 - do Conflito
 - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelas partes)
 - Auto-avaliação do Desempenho dos Mediadores
 - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelo professor supervisor)
- Dinamização de reuniões periódicas com os professores supervisores e com a Coordenação do Projecto

Depois existem ainda os professores-supervisores, directamente responsáveis pela prática e pela orientação das equipas de alunos mediadores. De entre as suas funções, vejamos as que se seguem:

- Acompanhamento de duas equipas de mediadores
- Apoio ao trabalho desenvolvido por essas equipas
- Análise dos relatórios
 - do Conflito
 - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelas partes)
 - Auto-avaliação do Desempenho dos Mediadores
- Preenchimento do Relatório de Avaliação do Desempenho das Equipas de Mediação
- Comparência a reuniões com a Coordenação do Gabinete de Mediação

Quanto à possibilidade de formação mais formalizada, ela poderá passar por uma Acção de Formação, por um Círculo de Estudos ou por um Curso de Pós-graduação em Mediação. Estes programas de formação formal visam essencialmente a sensibilização para novos modelos e práticas possíveis de adoptar na resolução de conflitos; bem como a promoção de uma perspectiva interdisciplinar do processo e dos efeitos da estratégia da mediação .

A propósito e indiciando o tipo de atitude que um professor deve ter, gostaríamos de citar um excerto ocasionalmente consultado na *net*, em 09/09/05:

“De «mãos vazias», sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação, profissionalismo e sentido ético, os educadores sociais podem dar um contributo decisivo na realização prática do ideal de uma educação para todos, durante toda a vida”.

(Isabel Baptista, “A Página”, Set. 2000)

4.3 – Efeitos

São de amplo alcance os benefícios produzidos por este tipo de estratégia, a todos os níveis; quer em termos da sociedade em geral, quer ao nível mais restrito da organização em que se implementa, como ainda no que se refere ao indivíduo *de per si*. Testemunhos vários indicam conclusões nesse sentido:

“Peer mediation programs have been shown to consistently reduce disciplinary referrals, violence levels, and suspension rates in rural, suburban, and inner-city schools. Student mediators, drawn from a cross-section of the student body, become positive leaders in the school, and their self-esteem, confidence, and conflict resolution skills improve. Additionally, peer mediation programs promote the use of conflict resolution skills among the entire student body.”

(www.esrnational.org/es/peermediation.htm)

“Research shows that an effective peer mediation program can reduce fights, discipline referrals, suspensions, and expulsions, and increase positive school climate, teachers’ time teaching, and students’ time learning.”

(www.educationworld.com)

Cohen aponta uma abrangente lista de benefícios da mediação:

- *“resolves student conflicts”*
- *“teaches students essential life skills”*
- *“builds student’s conflict resolution skills through real life practice”*

- *“motivates students to resolve their conflicts collaboratively”*
- *“deepens the educational impact of school”*
- *“empowers students”*
- *“increases self-esteem”*
- *“gives students greater insight”*
- *“expects the best from students”*
- *“engages all students, even those considered «at-risk»”*
- *“creates more time for learning”*
- *“is preventive”*
- *“improves school climate”*
- *suits both the psycho-social needs of students and the professional needs of educators”*
- *“offers a «gender-balancing» method of conflict resolution to schools”*

www.schoolmediation.com

Seijo (2003:5) recorre a Uranga para apresentar os efeitos positivos da mediação escolar:

- “cria na escola um ambiente mais descontraído e produtivo;
- contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro
- ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros;
- estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao pôr as pessoas a procurar, em conjunto, soluções satisfatórias para ambas as partes;
- aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta;
- contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta activa;

- contribui para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a autoregulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas;
- diminui o número de conflitos e, portanto, o tempo gasto a resolvê-los;
- ajuda a resolver os conflitos de forma mais rápida e menos custosa;
- reduz o número de sanções e expulsões;
- diminui a intervenção dos adultos que é substituída pela dos alunos/as mediadores/as, ou pelos próprios litigantes.”

Seijo (*Ibidem*:6) acrescenta ainda que “os procedimentos de mediação podem ser um instrumento importante (...) para melhorar, de forma significativa, a convivência nas escolas.” De facto, a convivência entre os elementos de uma comunidade educativa é afectada pela implementação desta estratégia e, se tentarmos individualizar cada um dos sectores que sofre os efeitos da sua aplicação, obteremos o seguinte quadro de competências/capacidades, relativamente às quais se verifica um acréscimo geral de:

Alunos Mediadores	Alunos em Geral	Staff Escolar	Família	Comunidade Local
Auto-estima	Envolvimento activo	Cooperação	<i>Todas as registadas na coluna anterior</i>	<i>Todas as registadas na coluna anterior</i>
Comunicação	Responsabilização	Abertura		
Trabalho em equipa	Partilha de sentimentos	Aceitação		
Interacção relacional	Melhoria das relações	Colaboração		

Com a prática, verificamos efectivamente que este modelo de resolução de conflitos produz resultados positivos em toda a comunidade educativa, mas mais directamente nos alunos que assumem o papel de mediadores; uma vez que desenvolvem, para além de outras, as competências inerentes à audição, à comunicação, à imparcialidade e ao acordo mútuo. Tal como aprendem os mecanismos necessários à gestão adequada de qualquer tipo de conflito que lhes possa surgir; impedem a sua ocorrência pela prevenção, pelo assumir de uma atitude positiva e verificando sempre as várias possibilidades de percepção de um determinado acontecimento ou afirmação.

É, por isso, importante que se proceda a uma rotação de papéis, com vista à generalização dos resultados produzidos no desempenho de cada um dos papéis. De entre as potenciais aprendizagens, mais ou menos generalizadas, destacamos desde já que qualquer aluno interveniente no processo:

- aprende a lidar com o conflito de forma construtiva
- atribui real valor à comunicação efectiva
- gere as suas percepções de maneira menos conflituosa
- compreende as razões da diferença
- altera-se o modo de encarar a realidade
- ultrapassa mais facilmente os conflitos gerados pelas relações humanas

Estes são alguns dos efeitos nos alunos; mas importa ter conhecimento, na prática, das outras consequências, mais globais e de certa forma indirectas, que a implementação do projecto poderá desencadear. Para tal, temos de considerar que a avaliação dos efeitos de uma acção deve sempre ter em linha de conta o tempo necessário à decorrência das consequências, estabelecendo por exemplo dois ou três limites temporais, para posterior análise avaliativa. De igual forma deverão ser consideradas as diversas actividades promovidas por esta acção, a sua ordem sequencial, estabelecendo uma análise comparativa entre as expectativas e os resultados alcançados. Consideremos, para isso, alguns tópicos exemplificativos:

- opinião dos docentes e dos gestores
- levantamento do valor da margem de redução das situações que levaram inicialmente à opção por esta estratégia

- tempo dispendido na resolução efectiva dos conflitos
- satisfação das partes envolvidas em cada caso
- tipologia das relações interpessoais, posteriores à aplicação da estratégia
- causas que levaram ao eventual fracasso de algum caso de conflito não resolvido
- inventariação de possíveis sugestões veiculadas quer por alunos, quer por qualquer outro membro da comunidade educativa

Outro suporte que permitirá esse conhecimento avaliativo será a análise dos diversos relatórios elaborados ao longo do decurso de cada processo de resolução (*vidé* Anexos 4.4); por nós construídos a partir do estudo de outros elaborados por diversos autores, nomeadamente Seijo (2003), Gihooley & Scheuch (2000) e Bonafé-Schmitt, *et al.* (1992). Tudo isto em conjunto poderá constituir a base de estabelecimento de critérios da eventual adequação posterior.

Paralelamente, e a um outro nível de avaliação mais exterior ao processo, poderão ser recolhidas opiniões dos vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente dos restantes professores da escola e dos Encarregados de Educação. Para tal poderão ser utilizados questionários semelhantes aos que elaborámos (*vidé* Anexos 5).

Generalizando, e não sendo nosso objectivo proceder ao levantamento exaustivo de todos os efeitos, directos e indirectos, acarretados pela mediação. Essa será tarefa de quase impossível efectivação, na medida em que cada caso constituirá exemplo único, com efeitos únicos, diferentes de indivíduo para indivíduo. Pretendemos, no momento, apenas a enumeração daqueles que, à partida, se poderão observar na maioria dos casos. Assim, nomearemos os que consideramos principais:

- reduz o número de processos disciplinares
- ajuda a desenvolver as capacidades de diálogo e de respeito
- favorece a melhoria das relações interpessoais, fomentando o entendimento e o respeito pelo outro
- ajuda a reconhecer o valor dos sentimentos e interesses do outro
- reduz os comportamentos de violência
- diminui o número de intervenções dos adultos

- favorece a autodisciplina
- apresenta rapidez e durabilidade na resolução dos conflitos
- evita litígios, através da procura de compreensão da opinião do outro
- apresenta satisfação mútua, sem vencidos nem vencedores
- aumenta a auto-estima dos alunos
- reduz o desgaste emocional
- promove um ambiente cooperativo
- desenvolve uma nova cultura do conflito, através da sua gestão de uma forma mais positiva
- aperfeiçoa a capacidade de criar soluções pacíficas e de acordo mutuo
- fomenta a participação activa dos alunos na resolução dos problemas
- contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas
- ameniza as relações agressivas
- melhora o relacionamento e o entendimento entre todos
- aumenta a qualidade do desempenho académico

O desenvolvimento linguístico é um outro benefício registado, especialmente no que diz respeito aos alunos mediadores. A competência linguística depende não só do exterior, mas também de funções inatas, como são o simples reconhecimento, a identificação e imitação de expressões, o reconhecimento dos aspectos prosódicos e as competências conversacionais. Estas funções reflectem-se no desenvolvimento lexical, ou seja, na aquisição das relações semióticas paralelas, na aquisição do significado relacional dos *items* que servem para fazer a conexão interfrásica (conectores) e no domínio da linguagem figurada. Estas funções são também favorecidas pela produção em diversos contextos e pela verificação que o falante/escritor faz da adequação da expressão utilizada ao contexto em causa. Esta evolução da compreensão/produção de textos é feita quer em termos orais quer em termos escritos. O desenvolvimento do oral (usualmente esquecido nas aulas mais tradicionais de Língua Portuguesa) assume um papel preponderante no desenvolvimento da capacidade de reflectir, na medida em que, nesse tipo de produção verbal, tem de haver um maior controle sobre o discurso que é produzido e uma acelerada actividade de procura lexical (no momento e em presença) o que envolve operações cognitivas complexas (nomeadamente as de memória).

Tudo isto acontece simultanea e paralelamente ao acto cognitivo de procura de soluções para a situação que o aluno está a mediar. Através deste acto de mediar os alunos aprendem também, como já referimos, a desenvolver a competência de *ouvir*. Ora, para que o desenvolvimento do oral seja eficaz, é particularmente importante o desenvolvimento desta competência. Saber ouvir revela-se imprescindível ao acto de produção linguística, na medida em que fornece possíveis modelos e contextualizações que poderão servir de exemplo para o ouvinte. Desta forma, estimula-se a sua atenção e a apreensão do significado e das intenções comunicativas, ao nível da codificação/descodificação da mensagem produzida/ouvida. Este *armazenamento* da informação ouvida, na memória, produz uma interacção entre a informação que já se possui e a informação que se recebe; facto que tem implicações pedagógicas, uma vez que a aprendizagem se faz, também e preferencialmente, com base em correlações entre o *conhecido* e o *novo*.

Revela-se igualmente importante o contributo que a implementação desta estratégia introduz na sequência de aquisição/desenvolvimento de competências de comunicação em termos da produção escrita. É que os mediadores, por exemplo, no decurso de cada caso, para além da imprescindível condução de todo o processo de entendimento e acordo, devem elaborar relatórios escritos de explicação dos respectivos procedimentos perante o conflito em causa (*vidé* Anexos 4.4). Desta forma desenvolvem a comunicação escrita efectiva, treinando uma expressão eficaz de acordo com as diversas situações linguísticas e, portanto, implicando também a clarificação do seu próprio pensamento relativamente a essas mesmas situações reais ou outras análogas.

Em síntese, podemos afirmar que os alunos, sobretudo os que desempenham o papel de mediadores, aprendem a usar a língua materna em função de:

- nível de relevância (do seu significado e importância)
- congruência (com a finalidade para que é usada)
- compatibilidade (do contexto com as restantes situações)
- equilíbrio (global relativamente à situação específica)
- viabilidade (em função do desenvolvimento do aluno; da competência do mediador; do tipo de acordo atingido; das consequências posteriores em termos de relação)

A aprendizagem feita através da opção congruente de tomada da atitude correcta em relação à individualização de cada destinatário terá como consequência uma nova e mais completa capacidade de interpretação textual em contexto, aplicada em termos trans-disciplinares, mas mais acentuadamente na disciplina de língua materna.

Vemos, assim, que a dimensão académica/intelectual é influenciada pela dimensão relacional/social; uma vez que as percepções e as expectativas dos alunos face a uma qualquer aprendizagem são modificadas, desta forma, pela gestão da afectividade e das emoções. A relação interpessoal será encarada como algo gerenciador de consequências positivas, assumindo um carácter decisivo na rentabilização da aprendizagem. O sucesso desta estratégia parece residir talvez no facto de se considerar a criança ou o jovem não apenas como um aluno, no sentido tradicional restrito do termo, mas como um indivíduo com papel social, um cidadão, devidamente integrado na sua comunidade e cultura, respeitando as suas diferenças e não as tentando anular ou igualizar à predominante. Verificamos, portanto, que a aplicação da estratégia de mediação entre pares em contexto escolar assume um papel de destaque entre as pedagogias que devem ser implementadas actualmente.

Sendo, então, um processo educativo tão abrangente em termos de reacções dos alunos que a experienciam, a mediação poderá, e deverá, ela própria ser considerada como um modelo pedagógico, na plena acepção do termo. Até porque recorre a uma técnica (no processo de selecção/formação de mediadores) - *role play* - que poderá ser utilizada como modelo pedagógico (*vidé* Cap.V,3) e que contribuirá para o incremento de relações interpessoais de sucesso, uma vez que conduz a uma crescente compreensão da perspectiva do outro. O aluno passa a assumir um papel activo na sua aprendizagem e a interactividade irá constituir a base de qualquer tarefa escolar, pois a sua ocorrência é condicionante do sucesso escolar e da consequente integração satisfatória de todos, com necessidades educativas especiais ou daqueles apenas *normais*. Esta é, então, uma estratégia que abandona funções de passividade, acentuando o papel activo de sujeito de aprendizagem; fomentando o desenvolvimento de capacidades de auto regulação e de autocontrolo; incentivando a auto-estima; levando-o a tomar consciência da importância do seu desempenho na construção de uma escola próxima da ideal. Em suma, ensinando-o a assumir uma prática de participação democrática (*vidé* Seijo, 2003).

Consequentemente, é criado na escola um ambiente mais positivo (através do desenvolvimento de relações de amizade) e mais propício ao ensino e à aprendizagem

com sucesso, até pela íntima relação da mediação com a prática lectiva, que a par da redução da violência e da indisciplina dos alunos constituem talvez as vantagens primordiais desta estratégia; transformando-a numa estratégia preventiva de conflitos. Para tal, devemos ter em conta um processo de clarificação de ideias, de precisão e esclarecimento do entendimento de cada uma dessas ideias, para que se possa, depois disso, esclarecer a situação confirmando ou refutando a interpretação anteriormente estabelecida. Este processo evita incorrecções e/ou mal-entendidos e promove a instauração de um clima livre de conflitos *mentais* que normalmente estão na origem de outro tipo de conflitos, os verbais por exemplo. No entanto, se aumentarmos a capacidade interpretativa e incentivarmos a efectivação do diálogo salutar, preconizamos possibilidades de entendimento e, portanto, de redução de conflitos. A mediação contribui indirectamente para a perspectivação de um processo deste tipo na medida em que ela obriga à constante tomada de consciência dos possíveis pontos de vista do(s) outro(s) e, percebendo a sua perspectiva, mais facilmente entendemos os motivos e as consequências das suas acções/opiniões. Este aumento do conhecimento do(s) outro(s) preconiza uma redução de incerteza de interpretações, que poderão ser erróneas e naturalmente conflituosas.

Deste modo, os docentes deverão ter em conta o conjunto dos possíveis efeitos da aplicação da mediação adequando as estratégias de desenvolvimento das actividades escolares (lectivas e não lectivas). Estabelece-se um jogo de relações interpessoais que assume, quase sempre, um carácter decisivo na rentabilização da própria aprendizagem. De que modo? Na criação de motivação, ou de desmotivação, para a aprendizagem, causando aceitação, ou rejeição, de um determinado conteúdo ou disciplina. Todos sabemos que a aprendizagem só é significativa e geradora de influências se as condições em que decorre favorecerem a produção de reflexões que permitam a construção de respostas transponíveis para outros contextos extrapolando-se e efectivando-se, assim, uma aprendizagem real. Assim sendo, há que explorar, a todos os níveis, esta hipótese de motivação/aceitação das aprendizagens.

Os alunos aprenderão directamente estratégias de resolução de problemas que poderão ser extrapoladas para outros contextos. Irão adquirir e generalizar um comportamento de intervenção para prevenir e remediar atitudes disruptivas e/ou agressivas, em qualquer espaço físico da escola, ou em qualquer outro espaço social. É, de facto, um meio de promoção do desejado bem-estar individual e social; na medida em

que o conflito passa a ser encarado de uma maneira positiva, construtiva e como uma oportunidade para considerar e entender os outros, as suas diferentes opiniões e perspectivas através do diálogo efectivo.

Esquematisando, então, o rol de vantagens directas para a generalidade dos alunos da escola que implemente este tipo de estratégia alternativa de resolução de conflitos, elas resumem-se às seguintes:

- gestão melhorada dos conflitos (quer a nível pessoal quer a nível interpessoal), contributiva para a sua prevenção e redutora de sanções ou processos disciplinares
- maior motivação para a frequência da escola e para uma aprendizagem de sucesso
- promoção de um crescimento saudável e de uma formação global

Queremos também salientar que os efeitos da aplicação da mediação ultrapassarão os muros da escola, apresentando consequências mais amplas e alargadas à comunidade local, visto ser aí que a escola se situa e onde vivem diariamente os seus alunos, alguns dos seus professores e os seus funcionários. Por isso, cremos, o sucesso é mais rápido e duradouro, porque vem a atingir contextos mais abrangentes e pertencentes à realidade quotidiana de todos.

Nesse sentido, devem os responsáveis escolares enveredar por uma linha metodológica que respeite a cooperação na tomada de decisões, na perspectiva de se poderem resolver os possíveis conflitos, inerentes a determinadas situações e de os ultrapassar com sucesso. Assim, verificamos que a mediação tem consequências a nível da gestão institucional e, paralelamente, conduz à aprendizagem de possibilidades de participação activa no contexto social local.

Também a nível das próprias famílias a mediação apresenta reflexos. Ela traz também a esse contexto inúmeros benefícios (directamente para os elementos do agregado familiar e depois, implicitamente, para toda a comunidade). Isto porque os jovens que aprendem a lidar com o conflito de forma construtiva, conduzem a sua vivência quotidiana de tal forma que levam os outros elementos da sua família a uma maior compreensão e cooperação na resolução dos hipotéticos conflitos familiares. Estabelecem-se influências dos adolescentes para com as suas famílias, numa quase inversão de papéis.

CAPÍTULO VI

Projecto “Mediação entre pares na escola”, da Universidade Aberta **Um estudo de caso**

1. A escola

A escola em estudo funciona num edifício com três pisos. No exterior observamos algumas estruturas de apoio (comuns à outra escola em frente – a Escola Secundária Damião de Goês) – recreios, campos de jogos, Pavilhão Desportivo, esplanada e refeitório.

O referido edifício principal apresenta a seguinte constituição:

RÉS – DO-CHÃO	1º PISO
PBX Secretaria / S. A . S . E . Conselho Executivo Instalações sanitárias Sala de trabalho Sala de Professores Reprografia Sala dos Directores de Turma Instalações sanitárias dos alunos BECRE – (Biblioteca escolar, mediateca, audiovisual, informática) Salas de Ciências da Natureza Laboratório de Físico – Química	Salas de aula Salas de Educação Visual Salas de Educação Musical Centro de formação – FOCO Centro de Recursos do Centro de Formação Estúdio Fotográfico Núcleo dos Apoios Educativos Sala de Reuniões Gabinetes de Departamentos Curriculares Jornal Escolar Sala de Informática

CAVE	
Salas de Educação Visual e Tecnológica Centro de Informática Sala do Curso de Educação e Formação de Electricistas de Instalação	Bar Sala de convívio dos alunos Karaoke Sala de Cinema Estúdios de rádio/TV Sala de Educação Visual e Tecnológica

No ano lectivo de 2005/2006, a população escolar é constituída por um total de 766 alunos, que se distribui por 34 turmas, a saber:

ANOS	ALUNOS	Nº TURMAS
5º ANO	164	8
6º ANO	171	8
7º ANO	175	7
8º ANO	131	6
9º ANO	125	5

Acresce ainda a turma do Curso de Educação e Formação de Electricistas de Instalação.

No que diz respeito ao corpo docente, regista-se um total de 94 professores, com a seguinte distribuição:

2º CICLO

Grupo	Disciplina	Nº de Professores
01	Português / História e Geografia de Portugal	6
02	Português / Francês	3
03	Português / Inglês	9
04	Matemática / Ciências da Natureza	10
05	Educação Visual	2
06	Educação Musical	3
07	Trabalhos Manuais (Masc.)	4
08	Trabalhos Manuais (Fem.)	5
09	Educação Física	5
10	E.M.R.C.	2

3º CICLO

Grupo	Disciplina	Nº de Professores
11	Matemática	6
15	Físico-Química	4
17	Artes Visuais	3
20	Português / Latim / Grego	1
21	Francês / Português	9
22	Inglês	4
23	História	3
25	Geografia	3
26	Ciências Naturais	4
28	Electrotecnia	3
38	Educação Física	4
39	Tecnologia de Informação e Comunicação	1

Os docentes de Língua Portuguesa leccionam também a disciplina de Oficina de Teatro.

O pessoal administrativo é composto pelos sectores:

Chefe de serviços
Contabilidade
Economato
Pessoal docente 2º e 3º Ciclos
Alunos
Tesouraria
Pessoal não docente
Assiduidade dos docentes 2º e 3º ciclos e Centro de Formação
Pessoal docente e assiduidade dos docentes 1º ciclos

E o pessoal auxiliar distribui-se pelos serviços de Reprografia, Papelaria, PBX, Bar, Manutenção, Guardas Nocturnos e Vigilantes e é orientado por uma Coordenadora.

Esta escola é sede de um Agrupamento de Escolas, constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- Jardim-de-Infância de Paredes
- Jardim-de-Infância de Santana da Carnota
- Escola do 1º ciclo de Alenquer
- Escola do 1º ciclo de Paredes
- Escola do 1º ciclo da Pipa
- Escola do 1º ciclo de Santana da Carnota
- Escola do 1º ciclo do Casal das Eiras
- Escola do 1º ciclo de Cheganças
- Escola do 1º ciclo do Camarnal
- Escola do 1º ciclo de Pancas
- Escola do 1º ciclo da Passinha
- Escola do 1º ciclo da Base Aérea de Ota
- Escola do 1º ciclo da Espiçandeira
- Escola E. B. 2,3 Pêro de Alenquer

A designação desta escola refere-se ao seu patrono Pêro de Alenquer. Esta figura histórica viveu nos finais do século XV, tendo sido contemporâneo de D. João II e de D. Manuel. Foi um «navegador experiente e hábil utilizador dos instrumentos náuticos - "homem muito esperto nas coisas do mar", segundo Damião de Goês - foi escolhido para conduzir o navio - chefe da armada de Bartolomeu Dias que dobrou o Cabo da Boa Esperança e para pilotar a nau S. Gabriel que, integrada na frota sob o comando de Vasco da Gama, levou à descoberta do caminho marítimo para a Índia. Terá morrido no atribulado regresso desta viagem.

Em diversos escritos é citado como um piloto de prestígio, conhecedor do seu ofício e da arte de navegar, capaz de velejar em qualquer tipo de embarcação. Por isso obteve a estima e o apreço do Príncipe Perfeito, destacando-se, pelo mérito, na época dos grandes descobrimentos portugueses.»

(in CD-ROM de Apoio ao Professor do Agrupamento Pêro de Alenquer)

A escola oferece a cada um dos seus professores, no início de cada ano lectivo, um CD-ROM onde se encontram diversos documentos úteis para o desempenho da actividade docente, bem como a caracterização do Agrupamento de que faz parte. Nele encontramos também um Guia do Professor, que abre de forma bastante significativa do modo de actuação que aí se pode observar:

O ESTILO

*Incapaz de não ser senão diferente
Há um modo de calar e um falar claro
Um olhar cara a cara e frente a frente
Um viver devagar que tudo é raro
E único e só assim urgente.*

Manuel Alegre

Nesse CD-ROM podemos ainda consultar um Plano de Ocupação referente à organização das actividades realizadas na escola, algumas delas no âmbito da ocupação dos tempos livres dos alunos. Essas actividades são:

- Tutoria -TT
- Gabinete de Apoio Disciplinar - GAD

- Actividades de Enriquecimento Curricular
- Actividades de Complemento Curricular
- Substituição em caso de Ausência do Professor

O seu funcionamento é descrito no CD-ROM da seguinte forma:

“Tutoria:

A Escola tem vindo a aumentar o número de alunos que apresentam características e problemas específicos a dois níveis:

- Alunos que apresentam situações de repetência no ciclo, ou no ano lectivo, acompanhados de problemas de assiduidade, de indisciplina, ou de situações em que o nível etário do aluno seja desajustado para o ano em que se encontra.
- Alunos que cumprindo todas as tarefas propostas nas aulas, assim como tendo um desempenho positivo a nível das atitudes e valores, revelam sucessivo insucesso nos resultados dos trabalhos de avaliação.

O professor tutor irá acompanhar a vida escolar do aluno na sua globalidade, na vertente do trabalho relativamente ao seu currículo, assim como na vertente da sua vida na escola em termos do relacionamento interpessoal.

Gabinete de Apoio Disciplinar – GAD

O acompanhamento dos alunos será feito mediante proposta da Comissão Executiva ou do Director de Turma nos casos em que o considerem necessário e indispensável para a integração desses alunos.

A equipa de professores poderá fazer também o acompanhamento de alunos a quem foi aplicada a pena de saída da sala de aula, ou de alunos, que não se encontrando em aula, de alguma forma perturbem o funcionamento das actividades da Escola. Nestes casos os alunos deverão ser acompanhados à sala por funcionários auxiliares de acção educativa. Os alunos poderão aí permanecer durante o(s) tempo(s) lectivo(s) correspondentes ao seu horário. No caso dos alunos a quem é aplicada a pena de saída da sala de aula, estes deverão trazer uma indicação de tarefas a realizar na sala do GAD.

Actividades de Enriquecimento Curricular

As Actividades de Enriquecimento Curricular revestem um carácter lúdico, artístico, desportivo ou outros, centradas na ocupação dos tempos livres dos alunos, funcionarão nos períodos da manhã, do almoço e nas tardes livres, desde que os encarregados de educação manifestem interesse que os alunos estejam mais tempo na escola com ocupações definidas.

Sugestões de Clubes a funcionar:

-Projecto Eco-Escolas - este projecto integrará:

- Clube do Ambiente
- Clube da Reciclagem
- Clube da Carpintaria
- Clube das Artes
- Clube das Línguas

Eco-Jornal

- Clube da Mediação
- OIKOS

Podem eventualmente surgir novos clubes por sugestão de alunos ou professores.

Os alunos devem inscrever-se, pelo menos, num dos clubes.

Actividades de Complemento Curricular

São várias as actividades de Complemento Curricular:

- Sala de Estudo - complemento curricular a Português e a Matemática, com um professor por cada grupo de 5 alunos.
- Apoio Educativo – Apoio para alunos do despacho nº 319
- BECRE – Actividades livres, ou actividades organizadas como aulas de substituição em caso de excesso de faltas de professores ou de participação voluntária dos alunos nomeadamente na hora de almoço; estudo orientado, leitura orientada. Pesquisa bibliografia orientada; hora do conto, da poesia ou outras.

Substituição em caso de ausência do professor

O despacho nº 17387 de 12 de Agosto obriga à ocupação dos alunos em caso de ausência do professor.

A experiência tem mostrado que a eficiência desta actividade parte de uma organização eficaz que tem que ser coordenada em quatro sectores:

Professores titulares da turma - PT

Professores em substituição - PS

Funcionário responsável pelas aulas de substituição - FR

Funcionário do piso – FP

(...)

Cada grupo disciplinar deve planificar logo nas primeiras reuniões as actividades de substituição.

Essas actividades devem ter duas vertentes:

>Actividades a realizar no caso de ser professor Titular da turma

>Actividades a realizar no caso de ser professor em substituição”

(in CD-ROM de Apoio ao Professor do Agrupamento Pêro de Alenquer)

A escola dispõe ainda de um Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais, que tem como principal objectivo apoiar os alunos que estão abrangidos pelo Decreto-Lei nº 319/91, bem como os respectivos professores, pais e encarregados de educação. Para além do apoio pedagógico e das necessidades específicas de cada aluno, pretendem também promover a sua integração na comunidade, através do desenvolvimento das já nomeadas actividades curriculares e extracurriculares.

Funciona igualmente nesta escola o Centro de Formação de Professores da área geográfica, que abarca também as escolas dos concelhos vizinhos de Arruda dos Vinhos e Sobral de Monte Agraço.

No que diz respeito ao respectivo Projecto Educativo, pode ler-se:

“Sendo o projecto educativo do agrupamento um documento orientador da vida da comunidade escolar nos próximos anos, que visa a clarificação de intenções, desejos e sonhos, relativamente à educação e à vida dos nossos alunos torna-se necessário

reformular o projecto educativo para o próximo triénio. Nessa reformulação, é fundamental não partirmos do zero, mas sim tomar consciência daquilo que foi conseguido, ou não, no percurso dos últimos projectos educativos. O acompanhamento permanente de todas as mudanças da reorganização curricular e a atenção cada vez maior à vida dos alunos têm constituído um esforço permanente por parte de todos os elementos da escola.

Áreas existem em que consensualmente todos os envolvidos na vida da escola se sentem insatisfeitos: a diminuição da qualidade das aprendizagens dos nossos alunos; o relacionamento alunos/escola e alunos/alunos; a qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos e a qualidade da sua formação pessoal e social. A resolução de todas estas áreas problemáticas passa, na nossa opinião, pela melhoria das relações com a comunidade e o meio ambiente bem como o desenvolvimento privilegiado da Língua Materna e da Matemática.

Assim, pensamos que a Escola deve investir e concentrar todos os seus esforços na alteração qualitativa da oferta de situações de aprendizagem a todos os alunos, na compensação das situações de alunos com desvantagens iniciais (promovendo diversas formas de apoio educativo e de complemento cultural), na alteração das formas de relacionamento interpessoal dentro da Escola. Estas medidas têm como finalidade a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas por todos os alunos na escola e visam a educação e formação integral dos alunos.

Para isso vai ser necessário investir em diversas áreas, o que constituirá o plano de acção da escola para os próximos anos.

Consideramos assim que as principais linhas gerais de actuação, para os próximos anos, se devem centrar nos seguintes aspectos:

- Na criação de situações de aprendizagem que permitam um conhecimento aprofundado do meio natural e social e a construção de uma identidade local, nacional e europeia;
- No reforço das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva de desenvolvimento de competências.
- Na rentabilização dos recursos humanos e materiais existentes.
- Na criação de espaços específicos destinados aos complementos curriculares.
- Na formação de professores e funcionários.

- Na rentabilização da BECRE visando o desenvolvimento curricular da Língua Materna e da Matemática e o acesso dos alunos a variados produtos culturais;
- Na criação de situações de participação de todos os elementos da comunidade educativa na vida da escola.
- Na criação de espaços / situações de aprendizagem eficientes e adequados (sala de aula / n.º de alunos por turma).
- Na avaliação do trabalho realizado pela escola numa perspectiva de auto – avaliação e de mecanismo de regulação das actividades desenvolvidas.
- Num funcionamento desburocratizado (uma gestão mais eficaz dos registos em papel).
- Na criação de um corpo docente coeso, nos seus objectivos e funcionamento.
- Na criação de formas de apoio pedagógico eficazes que permitam aos nossos alunos suprir as suas dificuldades de aprendizagem e as suas carências a nível cultural.
- Na criação de situações de acesso de todos os alunos à prática desportiva e às expressões artísticas.”

(in CD-ROM de Apoio ao Professor do Agrupamento Pêro de Alenquer)

Acrescentemos ainda dois outros dados que consideramos fundamentais na caracterização desta escola:

- sumário electrónico (o sumário é registado directamente no computador em cada sala de aula, bem como as faltas dos alunos e o registo dos testes)
- cartão magnético (para entrada no espaço da escola – visando garantir a restrição de acesso à escola e evitar que os alunos saiam do estabelecimento de ensino fora dos períodos autorizados pelo respectivo encarregado de educação – e para pagamento dos vários serviços, evitando actos de roubo e vandalismo)

Verificamos, pela análise cuidada dos objectivos nomeados por esta escola, que o seu perfil regista, de facto, uma abertura à inovação e uma tentativa de rentabilização das oportunidades que vão surgindo, nomeadamente por parte do Ministério da Educação.

1.1– O contexto sócio-geográfico

A escola em estudo situa-se no concelho de Alenquer, um dos dezasseis municípios do distrito de Lisboa e o seu terceiro maior concelho (com 304,2 km²). Dista cerca de 36km da capital e é composto por dezasseis freguesias, em que residem cerca de 43.000 habitantes. Tem como concelhos vizinhos Arruda dos Vinhos, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras, Santarém, Caldas da Rainha e Cadaval.

Este concelho é de fácil acesso rodoviário, facto que impulsiona o actual crescimento demográfico, acentuado pela instalação de um número significativo de empresas. Como último acréscimo que o concelho apresenta em termos de empreendimentos registe-se a recente decisão da futura construção do novo aeroporto de Lisboa, na Ota, uma das suas freguesias. Facto que faz, obviamente, adivinhar um impulso de crescimento urbano e empresarial bastante significativo.

Talvez devido à irregularidade de relevo geográfico, o crescimento da vila de Alenquer foi lento e demorado ao longo dos séculos; apresentando ainda no séc. XVIII uma estrutura fortemente medieval, transformada apenas um século mais tarde com a instalação das primeiras fábricas à beira rio (que atravessa o centro da localidade sede de concelho) e a edificação de novas habitações. O espaço sul do concelho é de facto hoje repleto de pequenas e médias indústrias, paralelamente à implantação de acentuadas áreas urbanas. Em termos globais, o concelho apresenta uma significativa diversidade urbana, desde pequenas localidades típicas, a grandes quintas, a igrejas de grande valor arquitectónico, a monumentos históricos e até aos moinhos de vento (hoje recuperados e preservados para proporcionarem uma excelente visita ou nalguns casos uma agradável estadia).

A paisagem natural é igualmente diversificada. A Serra de Montejunto faz parte do conjunto de atractivos naturais. A par dessa característica natural surge uma área vitícola de 12000ha e de produção de uva de mesa de cerca de 1500ha. Esta é uma zona de excepcional riqueza de solos e de clima soalheiro, único pela congregação de factores tão diversos como a influência mediterrânica, a proximidade do Atlântico e a protecção

da Serra de Montejunto. A exploração deste produto vitícola faz-se em Ade­gas Cooperativas ou em quintas particulares de renome, como é o caso da Quinta de Pancas. Por isso é marcante a animação sazonal que esta actividade provoca, especialmente na zona norte do concelho; onde se regista actualmente a tentativa de recuperação das velhas tradições que ligam este concelho à faina vinícola, conseguindo sustentar o desenvolvimento económico nesse tipo de actividade. As estratégias de valorização dessas quintas, muitas datadas do séc. XVIII, reflectem a actual preocupação em recuperar os espaços e a memória das actividades que trouxeram aos alenquerenses, no passado, para além de trabalho, alguma riqueza e prestígio.

De entre o património disponível em museus (Museu de Arqueologia Hipólito Cabaço, que contrasta com a modernidade patenteada na Galeria de João Mário), regista-se o Museu Palmira Bastos, criado em homenagem a esta figura do teatro, natural do concelho. Natural deste concelho foi também o Infante D. Duarte, o cronista Damião de Goês (patrono da escola secundária) e o navegador Pêro de Alenquer (patrono da escola básica). Tendo o local também servido de residência à princesa D. Sancha, à rainha Santa Isabel e à rainha D. Leonor. Alenquer é, a par de Lisboa, Coimbra e Santarém, uma das localidades apontadas como possível terra berço do poeta Luís Vaz de Camões. Esta diversidade é acentuada também pelos vastos campos de cultivo da vinha, a que já Gil Vicente fazia menção no conhecido texto “Pranto de Maria Parda”.

No sentido de possibilitar o conhecimento de toda esta realidade, a Câmara Municipal organiza, actualmente, rotas turísticas subordinadas a temas locais (os moinhos de vento, a Serra de Montejunto, as quintas vinícolas e as igrejas), permitindo assim reviver um passado através da memória trazida por um guia do Posto de Turismo, que conduz depois o visitante ao saborear de um almoço num dos inúmeros restaurantes tradicionais. É que, paralelamente à produção vinícola, há a muito reconhecida e galardoada internacionalmente gastronomia local, que é outro dos atractivos desta região, cheia de tradições culturais e de património histórico. Dessas tradições devemos salientar uma que inclusive lhe faz atribuir o epítáfio de Vila Presépio e que é o costume de, em Dezembro, instalar um monumental presépio numa das principais encostas da vila, junto às instalações da Câmara Municipal.

Vemos, então que a actividade económica da região de Alenquer se baseia, por um lado, na agricultura e por outro na indústria; repartindo-se a primeira essencialmente pela área mais a norte do concelho e a segunda pela zona sul, visto esta ser aquela que

detém os principais acessos rodoviários e o referido futuro aeroporto internacional. Deste modo verifica-se uma densidade populacional muito mais acentuada nas freguesias a sul, como a do Carregado, Sto. Estêvão e Triana; facto que requer a natural implantação de escolas. Sendo, de facto, em duas dessas freguesias que se situam duas das três escolas do Ensino Básico de 2º e 3º ciclos e ainda a única escola de Ensino Secundário de todo o concelho.

Com este contexto sócio-geográfico, durante algumas décadas e até há bem pouco tempo verificou-se uma sistemática *erosão* das classes mais jovens, provocando um envelhecimento da estrutura etária da população do concelho de Alenquer. Actualmente esse facto ainda apresenta alguns reflexos; no entanto, talvez pela fixação industrial e pela melhoria de acessos, essa situação começa a demonstrar uma tendência inversa. Tal poder-se-á observar por exemplo no número crescente de alunos nas escolas, especialmente naquela que foi alvo deste estudo (com cerca de 780 alunos) e na Secundária (com cerca de 1100) e que se situa em espaço contíguo.

1.2 – O ambiente interno

O ambiente que se vive nesta escola poderá caracterizar-se (recorrendo aos dados recolhidos através das entrevistas efectuadas e à observação efectuada durante muitas visitas informais que fizemos ao longo do ano) como sendo *bom e agradável*. A impressão geral que nos fica, como elementos externos, é de facto a de um bem-estar geral, quer entre professores, quer entre funcionários, e até entre alunos; visto não termos presenciado, em ocasião alguma, cenas de conflito grave em termos de agressão física ou mesmo verbal. Na verdade, isso é confirmado por todos os elementos com quem falámos informalmente, no sentido de obter mais algumas informações relevantes que nos

facultassem a caracterização global desta escola. De igual forma obtivemos semelhante opinião da parte dos docentes que entrevistámos.

A análise do conteúdo dessas entrevistas permite deduzir que a dinâmica desta escola é, de facto, muito acentuada; revelando-se no quotidiano através de uma constante procura de soluções, especialmente no que diz respeito às possibilidades de concretização de actividades que possam oferecer algumas hipóteses de crescente motivação para a frequência da escola e, portanto, de potencial e viável sucesso educativo dos alunos.

A postura da generalidade dos elementos docentes aponta para um desempenho assente, sobretudo, numa teia de relações interpessoais *interessantes*, no sentido da optimização/rentabilização do *material humano* de que a escola dispõe e que, por aí sentirem um elevado nível de bem-estar, apesar de alguns residirem em zonas bastante distantes (como é o caso da Directora de Turma T, que mora em Coimbra, com o seu marido), tentam permanecer nesta escola (como é o caso daqueles que têm de concorrer todos os anos, porque ainda não têm vínculo e, portanto, não pertencem ao Quadro de Pessoal da Escola).

A condição indispensável para este ambiente de bem-estar parece ser a da compreensão dos outros e a da participação de todos na construção cíclica e anual da escola:

“(...) em relação ao ambiente de trabalho, penso que é muito agradável, positivo. As pessoas desenvolvem as suas tarefas da maneira que eu penso que é a mais agradável.”

(in Protocolo I)

“(...) o ambiente, apesar disso tudo [mudanças nos horários dos professores], continua a ser bom.”

“O ambiente depende essencialmente do factor humano, do facto das pessoas se sentirem bem aqui.”

(in Protocolo II)

“(...) tem um excelente ambiente de trabalho. Toda a gente se conhece; toda a gente trabalha em conjunto num espírito

de entreajuda (...) de um modo geral, para mim é bastante positivo”

(in Protocolo III)

“(...) é um ambiente em que as pessoas se ouvem umas às outras, em que trocam impressões”

“(...) eu gosto muito de estar nesta escola! (...) Porque acho que é uma escola afectuosa. P’lo menos foi isso o que eu senti (...). Senti-me extremamente bem recebida.”

“O ambiente da escola é bom. (...) acho-o acolhedor.”

(in Protocolo IV)

“Tem um bom ambiente de trabalho. Sei lá, normalmente as pessoas partilham aquilo que sabem; partilham opiniões.”

(in Protocolo V)

“(...) é uma escola que tem um bom ambiente de trabalho. Existe uma boa organização. Acho que os professores, genericamente, colaboram uns com os outros.”

“Acho que há uma hierarquia e uma boa coordenação entre os órgãos.”

“(...)é uma cultura de rigor. (...) as pessoas definem o seu plano de trabalho e empenham-se para o realizar até ao fim. Há uma cultura de responsabilidade. Há uma cultura de fazer bem feito. As pessoas empenham-se em fazer bem feito, não de qualquer maneira.”

(in Protocolo VI)

“(...)de há alguns anos para cá, eu acho que realmente há um bom ambiente de trabalho aqui na escola.”

“Este ano acho que é muito bom o ambiente de trabalho. Tanto aqui na escola, a nível dos professores, todos os

professores, como a nível de grupo.”

(in Protocolo VII)

“(...) em termos de ambiente de trabalho, esta escola acho que tem um bom ambiente de trabalho. Pelo menos (...) o que é um facto é que quem vem sai sempre com vontade de voltar.”

(in Protocolo VIII)

Apesar de se sentir, ocasionalmente, aquilo que uma das entrevistadas denomina de “conflitos ocultos”:

“(...) conflitos ocultos; são pequenos comentários que se ouvem aqui e que se ouvem além... olhares mais ou menos críticos... isso sente-se. Não é assim... um dado objectivo, mas isso sente-se. Mas volto a dizer, não é diferente nesta escola de outras escolas. Acontece um bocado em todas as escolas.”

“[é um] ambiente de clivagem, ténue, latente, enfim... não é patente, é latente (...). Essa clivagem – entendo que, primeiro, há sempre... uma certa desconfiança das pessoas que já cá estão na escola há muito tempo em relação às pessoas que vêm de novo. Há sempre um olhar... avaliativo.”

(in Protocolo IV)

Este tipo de atitude “de clivagem” não é generalizado. Reconhece-se o desenvolvimento de um trabalho de motivação dos professores, que é efectivado essencialmente por parte da equipa gestora da escola:

“Considero até que o trabalho aqui é bastante valorizado. Não há medalhas, é certo! Não há... prémios, mas há... aquilo que se entende por reforços positivos; que eu acho

extremamente compensadores (...) da parte da equipa gestora.”

(in Protocolo IV)

“(...) é criado um bom ambiente de trabalho, a partir daí a pessoa tem mais motivação para se empenhar nas suas actividades.”

(in Protocolo VI)

“eles [professores] podem contar sempre com o Conselho Executivo, estamos sempre ao lado. (...) Tomem lá o projecto! Pensem lá! (...) Estamos ao lado. Depois fazendo também notar que o projecto é da comunidade, é para os alunos, é para a comunidade. E, portanto, pensando numa escola de sucesso, isso acaba por motivar para chegarmos à excelência, que não existe, mas caminhamos sempre com esse objectivo.”

(in Protocolo VIII)

Equipa que

“(...) tem uma capacidade louvável, sobretudo para pessoas que estão à frente e que têm uma responsabilidade de poder... têm uma capacidade louvável de ouvir. Por exemplo, acho numa coisa tão simples como esta – a porta estar sempre aberta.”

(in Protocolo IV)

“[é constituída por] pessoas que (...) têm características para lá estarem e acho que desempenham bem o papel.”

(in Protocolo VI)

Outra qualidade que é recorrentemente sinalizada a esta equipa gestora é a da abertura e a da oferta da possibilidade, dada aos outros, de participar, a todos os níveis:

“ Acho que foi das escolas, em tantos anos e em tanta escola que eu percorri, foi a escola onde eu senti uma maior abertura e, por outro lado, já tenho dialogado com algumas colegas e sentem exactamente o mesmo. Portanto, o Conselho Executivo e os membros do Conselho Executivo não se fecham, não trabalham só para si, não é. Estão sempre abertos, realmente, aos outros e a quem quer que seja. Pronto, acho que isso é agradável e nós sentimo-nos bem e à vontade, também exactamente por isso.”

(in Protocolo V)

“Acho que todos têm ... acabam por ter a sua voz ... nos órgãos próprios, quer no Grupo, nos Departamentos e no Pedagógico.”

“(...) os professores podem alterar, podem continuar, podem acrescentar; enfim, também não há nenhuma restrição a esse nível.”

(in Protocolo VI)

Abertura essa que é alargada a outros elementos da comunidade educativa:

“Não é só do Conselho Executivo. Os funcionários! Acho que há um ... dar ... não é só simpatia, percebes? Não é só simpatia, não sei explicar bem, mas é um sentir ... as pessoas têm uma ... pelo menos a maioria, acho que são de uma grande sensibilidade.”

(in Protocolo V)

Abertura que, acima de tudo, é considerada uma das vertentes essenciais para a existência de qualquer escola:

“(...) a escola não é, sobretudo, só o lugar onde se aprende. Acho que é um lugar de partilha, de colaboração, de entreajuda. Não é fechado em si. É aberto à comunidade. E quando digo partilha é partilha a todos os níveis – é partilha entre os alunos, professores, funcionários, ... pronto, é haver a tal partilha e abertura da escola ... escola sem fazer, sem colocar em apartamentozinhos o professor, o aluno, o Conselho Executivo, ... acho que é um todo. A escola é um todo e é partilha e é um dar que tem de ser global.(...) Acho que ... a partilha, a colaboração, a abertura ... eu acho que tudo é importantíssimo, especialmente não haver aqueles compartimentos. Acho que é fundamental haver abertura para ... e estar ... cada um de nós estar disponível para. Isso acho importantíssimo sempre – estar aberto e disponível para.”

(in Protocolo V)

Decorrente deste tipo de clima e desta predisposição à abertura encontram-se também as boas relações que a escola estabelece com a restante comunidade:

“Com a Câmara temos uma boa relação.”

(in Protocolo II)

“(...) há uma grande abertura também da nossa parte. Nós assumimos o cargo com a noção de que estamos num serviço público e que, portanto, temos que ter uma entrega; não somos iluminados mas temos que ter uma prática que seja da máxima compreensão e que resolva os problemas que as pessoas aqui nos apresentam.”

“(..) temos uma relação estreita com a Câmara.”

(in Protocolo III)

“(...) eu penso que tem havido alguma colaboração nesse aspecto também. Nomeadamente ... estou a pensar no curso profissional (...) que está a ser desenvolvido aqui na escola. (...) Com a colaboração de empresas.”

(in Protocolo V)

“A relação é boa.”

“Mútua. Anteriormente era mais. Mudam-se os vereadores e tal ...”

“As coisas agora estão mais no papel, mais burocráticas.”

(in Protocolo V)

Há a registar apenas um “calcanhar de Aquiles” – a relação com os Encarregados de Educação:

“[...] o nosso “calcanhar de Aquiles” – [é] a relação com os pais. Ela acaba sempre por ser complicada.”

(in Protocolo III)

É “uma pedrinha no sapato”, como diz um outro dos entrevistados, referindo-se a esta relação:

“uma pedrinha no sapato. É o suficiente para gerar logo bad temper.”

(in Protocolo I)

Da parte dos Encarregados de Educação parece existir uma crescente exigência em relação ao papel que esperam que a escola desempenhe. Os pais assumem uma participação de procura de melhores condições a todos os níveis para a concretização da escolaridade dos seus educandos, mas não disponibilizam qualquer outro tipo de colaboração. A participação destes elementos no contexto escolar é percebida pelos restantes elementos escolares como unilateral, segundo a opinião da generalidade dos professores entrevistados e mediante opiniões ouvidas, informalmente, na Sala de Professores. Ela limita-se à comparência a reuniões de avaliação com os respectivos

Directores de Turma ou, pontualmente, a alguma outra reunião que seja convocada. Exigem mas “não dão nada em troca”:

“Criam-se situações de um certo atrito.”

“Em relação aos (...) pais – penso que terão questões pontuais a apontar à escola, evidentemente, porque seria estranho se assim não fosse. Mas há uma porta aberta, o Conselho Executivo recebe os Encarregados amiúde até – os Directores de Turma não estão presentes, por isto ou por aquilo, ou porque estão a faltar, ou porque não é naquele horário – recebemos sempre os pais.”

“[...] certos pais não têm bem a noção do que é que a escola poderá oferecer. Ou seja, eles sabem só exigir; não dão contrapartidas também.”

“[...] tem de haver compreensão recíproca das várias partes intervenientes. E às vezes poderá não haver, eventualmente.”

“[...]as pessoas habituaram-se só a exigir, a exigir. Quero dizer, as pessoas não têm a noção de que têm de partilhar, elas próprias também têm que dar.”

(in Protocolo I)

“(...) os pais (...) não compreendem bem a função dos professores. Devem achar que os professores são mais para tomar conta dos meninos e não há aquela ligação professor/família. Não há muita. Os pais, quando vêm cá, é sempre para contestar qualquer coisa, ou para dizer mal de qualquer coisa.”

(in Protocolo II)

“Em relação à relação mantida com os Encarregados de Educação, há um reflexo de uma coisa que se passa no país inteiro, que é uma cisão entre a escola e os Encarregados de Educação. Por muitas e variadas razões – de origem social,

razões de opinião pública, razões de comunicação social também, de determinadas ideias que passam através da comunicação social. Portanto, há um fosso entre a escola e os Encarregados de Educação. O que eu considero triste. Normalmente a posição mais comum dos Encarregados de Educação, de uma forma geral, é estar contra a escola.”

“Há uma postura ... de conflito, por parte dos Encarregados de Educação, de pôr em causa várias coisas, de desconsiderar ... a formação dos professores, de desconsiderar a autoridade dos professores, de desconsiderar a justiça com que os professores agem em determinada situação.”

(in Protocolo IV)

“[...] o aspecto que eu realço como menos positivo aqui na escola – é a forma como os pais põem em causa o trabalho que os professores fazem, muitas vezes.”

(in Protocolo VI)

“Há pouca [comunicação]. Com os Encarregados é única e exclusivamente mais em termos de comportamento dos alunos e de aproveitamento”.

(in Protocolo VII)

Esta atitude de exigência perpassa para os seus educandos – que depois assumem atitudes semelhantes:

“Exigem também às vezes, porque eles constataam que os pais têm um certo comportamento. É evidente que a partir daí começam a ter o mesmo tipo de comportamento. Às vezes adquire tons de alguma insolência. E, pronto, fazem ver à escola, aos professores, ao Conselho Executivo, alguns direitos que, por acaso, não são bem direitos que teriam,

seriam situações em que as coisas têm de ser faladas e têm de ser também reflectidas; não podem ser oferecidas assim.”

(in Protocolo I)

Focalizando a nossa atenção na personificação da liderança exercida, verificámos que, na maioria dos casos, ela se centra na Presidente do Conselho Executivo, assumindo o papel de líder da organização escolar em causa. Ela assume também esse estatuto devido, em parte directamente, ao desempenho desse cargo de Presidente do Conselho Executivo. Mas, como muitos dos elementos entrevistados referiram, principalmente porque tem uma personalidade adequada a tal tarefa.

“Não é só por ser Presidente, mas ela é a líder. Tem um carisma especial. Tem um perfil especial.”

(in Protocolo I)

“Destaca-se mais a I, pelas razões óbvias e até por uma questão de personalidade – ela gosta de centrar as coisas nela.”

(in Protocolo III)

“Destaca-se a Presidente. Acho que ela se destaca do resto.(...)”

Por ser a Presidente e pelo papel que ela exerce na liderança da escola.”

(in Protocolo VI)

“Eu penso que quem exerce aqui liderança é, sem dúvida, a professora do Conselho Executivo, a professora I. Na minha opinião, tem uma personalidade bastante vincada, bastante forte e consegue colocar todos a trabalhar. É ela sem dúvida nenhuma a líder. Depois, é lógico que cada grupo tem o seu líder, mas a nível de escola é ela a líder.”

“Ela consegue rodear-se de pessoas muito competentes, que a ajudam depois a resolver os problemas existentes na escola. E faz isso de um modo subtil.”

“Acho que ela é uma mulher um bocado de paixões. E quando gosta, gosta realmente. E quando não gosta também se vê que não gosta assim tanto. E realmente ela gosta de muitos projectos. Gosta que a escola se envolva em muitos projectos. Gosta de ver os professores envolvidos em projectos. (...) Agora sem dúvida nenhuma, ela gosta muito de projectos.”

(in Protocolo VII)

“(...) a I é a líder!”

“Porque é líder ... nata!”

“É uma influência natural, nata, sem impor.”

(in Protocolo VIII)

Personalidade e papel que são assumidos por si própria conscientemente:

“(...) é a minha maneira de ser.”

“Eu faço tudo como posso, da melhor maneira que sei. Acho que num estilo que permite a participação de todos. Pelo menos tento.”

(in Protocolo II)

Percorrendo o desempenho de todas as suas funções, enfatizando uma ou outra, a líder, e a sua equipa, assume um determinado estilo, caracterizado pelos entrevistados como “democrático”, como consequência da elevada margem de participação que é conferida aos outros; deixando para última instância a hipótese de uma decisão peremptória, mas equilibrada tanto quanto possível, sempre *pesando os prós e os contras*.

“(...) eu penso que a liderança é uma liderança democrática”

“(...) ela é apologista de uma consulta bem íntima, entre aspas.”

“(...) enquanto Presidente, ela tem um particular apreço pelo Conselho Pedagógico e gosta de fazer consultas em profundidade a esse órgão.”

(in Protocolo I)

“(...) a liderança ... na nossa escola, desde a Presidente até ao Conselho Executivo, acho que é uma liderança muito de pares.”

“é (...) a Presidente, que dá a última palavra, mas há muito diálogo, pelo menos com algumas das estruturas ... intermédias. Não se decide assim nada sem se conversar com os Departamentos.”

(in Protocolo VIII)

Teoricamente, de facto, a liderança feminina combina uma série de instrumentos, estratégias e práticas únicas, porque é reconhecida à mulher a capacidade de execução simultânea de mais do que uma tarefa. Assim, verificam-se condições quase ideais para a optimização da organização, contribuindo para o seu sucesso de forma determinante. Inovar, colaborar e melhorar constituem, em teoria pelo menos, três capacidades por elas melhor desempenhadas. A par dessa aptidão, uma atitude positiva será outra chave (talvez a preponderante) para a determinação do seu sucesso. É de aceitação mais ou menos generalizada que o sucesso é uma meta mental e a propensão para tal varia de indivíduo para indivíduo. Desta forma, não podemos deixar de corroborar o chavão de que os nossos sentimentos e as nossas crenças, em relação ao mundo que nos rodeia, delineiam a nossa atitude. Não devemos recear os novos desafios, não devemos ter receio de errar, pois os erros, se encarados de maneira positiva, constituem, como sabemos, formas de aprendizagem. Essa atitude de enfrentar, sem receio, coisas novas promove a mudança e a inovação que se pretendem contributivas para o sucesso que se ambiciona para todas as escolas.

A líder desta escola é exemplo deste tipo de atitude. Certamente porque sente o indispensável apoio por parte da sua equipa. O planeamento, bem como a resolução dos

problemas que vão surgindo (nomeadamente os que respeitam às condutas mais disruptivas dos alunos) emerge como um dos principais objectivos da sua conduta; contribuindo para tal a análise sistemática das causas e do contexto sociocultural em que se inserem esses problemas, e dos quais decorrem, tentando assumir a postura que entende ser a mais adequada relativamente a cada situação em particular:

“... a I é a Presidente, tem uma liderança que eu penso que é a correcta.”

(in Protocolo I)

O combate ao insucesso é uma das grandes metas que esta escola mantém subjacente à dinamização de muitas das actividades escolares, a par de outras actividades de carácter mais lúdico, todas com uma área temática comum :

“(...) eu não estou a falar em actividades de que os alunos gostam mais. Eu estou a falar das actividades que os alunos têm de ter para, a nível escolar, terem um rendimento melhor.

(...) A aposta que fazemos é, por exemplo a nível do Português e da Matemática.”

“(...) embora se desenvolvam Clubes ... em várias áreas, mas eu acho que o reforço principal deve ser a nível curricular, disciplinar... regras disciplinares ... que eles têm que ... que os miúdos têm que perceber que têm que trabalhar.”

(in Protocolo II)

“É dada prioridade ... há três áreas essenciais no Plano Anual de Actividades – primeira: Saúde/Natureza/Ambiente; segunda: Património/Tradições; a última é: Solidariedade e Direitos Humanos. Estas são as três áreas prioritárias que estão a ser trabalhadas, quer nas Áreas de Projecto, quer

nos Clubes, quer algumas disciplinas.”

(in Protocolo VI)

Embora existam graves problemas de espaço físico para a operacionalização de muitos dos projectos:

“Porque não há salas. Eu acho que os Clubes, embora alguns deles tenham ideias muito giras e que poderiam (se fosse realmente postas em prática como deve ser) poderiam ter resultados muito bons. Mas eu acho que, quando chegar à parte da concretização, vão chegar à conclusão de que não há espaço para funcionarem os Clubes...”

(in Protocolo III)

“ (...) estamos com alguns problemas em relação ao espaço – temos muitos alunos e poucos espaços. Há espaços que estão a servir de salas de aula que não têm condições para isso.”

(in Protocolo IV)

Trata-se de uma escola onde praticamente não se registam conflitos (graves), conforme opinião dos entrevistados. São apontados alguns ao contexto dos docentes, sem se lhes atribuir grande importância, dizendo que existem

“... esporadicamente, mais naquelas alturas de stress – reuniões em que facilmente nós entramos em conflito uns com os outros, porque estamos tão cheios de trabalho que, à mínima coisinha, às vezes “salta-nos a tampa”, como se costuma dizer. Mas há conflitos mais a nível dos alunos, alunos/alunos ou alunos/professores, mais a esse nível.”

(in Protocolo VII)

Quanto ao tipo de conflitos, especificamente entre alunos, que mais ocorre nesta escola, eles são caracterizados como essencialmente de tipo verbal (oral ou escrito), havendo uma minoria que se transforma em agressividade física; embora sejam casos raros, de acordo com as opiniões transmitidas pelos entrevistados:

“(...) há casos em que os professores se queixam de uma certa insolência de linguagem.”

“Às vezes acontece é que os processos disciplinares surgem também mais na sequência de respostas que dão aos professores e das chamadas idas para a rua.”

“(...) há anos atrás é que houve uma questão, por causa de umas cartas anónimas que circulavam. Aí os pais tiveram que ter uma intervenção bem forte, porque de forma alguma conseguimos descobrir quem é que foi. E passaram-se estes anos todos e existem ainda apenas suspeitas (...) Eram cartas que eram postas num cacifo de uma miúda, injuriosas, em linguagem bastante vulgar, ordinária. E nós nunca conseguimos saber (...) quem era o autor.”

(in Protocolo I)

“(...) há conflitos. São mais de carácter pessoal e de personalidade, de laços afectivos, do que propriamente razões de raça, ou de ... crenças religiosas. Acho que tem vindo a notar-se cada vez mais essa situação mais turbulenta. (...) Na maioria são verbais. Um ou outro caso chegam à agressão física, que são separados depois por um funcionário ou por um professor que na altura vê. Mas na maioria dos casos são verbais.”

(in Protocolo III)

“(...) está-se a notar (eu p’lo menos noto isso) uma crescente ... (queria arranjar uma palavra para dizer isto) expressão física dos conflitos. Ou seja, é cada vez mais fácil os conflitos

verbais, as disputas verbais passarem para conflitos físicos, para confrontos físicos. Mas esses conflitos físicos acontecem entre ... com alunos com determinado perfil.”

(in Protocolo IV)

“Eu acho que as agressões físicas são poucas. Existem mas são ... é uma percentagem muito baixa. Eu acho que é mais o “chamar nomes”. Sim, é mais aquele ... aquele ... aquele conflito ... como é que eu hei-de dizer? (...) Verbal.”

(in Protocolo V)

“Eles começam com o verbal e rapidamente passam a agressões físicas. Mas os conflitos, por vezes, são por razões ridículas, na minha opinião. E dou-te um exemplo – ainda há pouco tempo houve um conflito entre dois alunos e tudo começou porque um perguntou por que é que ele não ia aos treinos de futebol e o outro respondeu-lhe que estava lesionado. O colega duvidou: “Mas será que estás sempre lesionado? Será que isso é verdade? Eu acho que estás é a fazer fita!”, como ele disse. E a partir daí começaram a agredir-se verbalmente – asneiras, insultos – e rapidamente passaram aos encontrões. E daí à agressão, aos murros e aos pontapés foi um pequeno passo. Penso que eles agora resolvem as coisas ao pontapé e aos encontrões.”

(in Protocolo VII)

“Eu acho que há alguns conflitos. Temos assistido mais a alguns conflitos porque a nossa escola também está, neste momento, a receber alunos que vêm de outras zonas. (...) Trazem outras vivências e, parecendo que não, criam alguns conflitos”

“(..) muitos deles ocultos e outros mais verbais. Em termos de agressões, aqui na escola, nós não temos (...).Haverá um

caso ou outro (...) mas eu acho que nós ainda estamos, felizmente, só pelos verbais. Chamam nomes e tal e depois só algumas vezes isso dá, cá está, na agressão (...)

(in Protocolo VIII)

Interessante e curiosa é a referência que o primeiro entrevistado faz relativamente à distinção de conflitos, repartindo-os em função do género do seu autor – femininos e masculinos, tornando-a uma questão de afirmação: de espaço e de competência física e de delimitação de espaço no que se refere aos rapazes e referente à qualidade de presença no caso feminino:

“As raparigas, questões de roupa e passionais.”

“Eles, coisas que têm a ver mais com a “urina”(...). A “urina” que não se pôs em determinado sítio e que é o espaço animal em que ele vai reinar. Pronto, é mais isso. Nelas é mais pensado; é mais reflectido; é mais “assimptoso”. E neles é a força.”

“Em relação a eles, à questão da força, é sempre de espaço.”

(in Protocolo I)

Da análise do conteúdo das entrevistas fica-nos também a informação de que a zona onde acontecem muitos conflitos nesta escola são os corredores do edifício. No entanto, devemos realçar que essa situação é específica e referida como conflitualidade entre alunos e funcionários e não entre alunos e seus pares. O local de maior conflito entre os alunos é indicado como sendo o recreio. Parece, assim, confirmar-se a tese defendida por alguns investigadores deste assunto (*cf.* Ortega, 1994, 1995; Fernández y Quevedo, 1991 *cit. in* Fernández, 1998:186), que apontam como local de ocorrência de maior número de conflitos entre pares o recreio, no Ensino Básico, e os corredores entre as salas de aula, no Ensino Secundário. Estamos, assim, perante um nível *intermédio* de localização conflitual, visto tratar-se de uma escola em que parte dos alunos se encontram numa fase final do Ensino Básico, prestes a ingressar no Ensino Secundário. Os alunos

experimentam já situações de conflito no interior do edifício, embora não ainda com os seus pares.

Os autores referenciados indicam também que a tipologia de conflitos depende igualmente do nível etário dos alunos, sendo de natureza física e/ou verbal nos mais novos e atingindo mais o nível psicológico nos alunos mais velhos. Facto que é reafirmado pelas declarações prestadas nas entrevistas.

Direccionando agora a nossa atenção para a resolução dos problemas decorrentes dos conflitos entre alunos, este papel está, em primeira instância, reservado ao Director de Turma (de acordo com as normas do sistema educativo português) ou, nos casos mais graves (embora seja raro esse tipo de ocorrências nesta escola), estrutura-se a intervenção do Conselho de Turma, designando-o de âmbito disciplinar. No entanto, nesta escola evita-se a recorrência aos procedimentos disciplinares formais (*vidé* Decreto-Lei nº 270/98 e “Procedimento Disciplinar dos Discentes – Formulários Anotados”, do Gabinete Jurídico da DREL):

“(...) vamos esperar que eles consigam não causar problemas muito graves. Para ver se não chega ao ponto ... de termos de fazer processos disciplinares.”

(in Protocolo II)

Como referimos, tem sido prática, nesta escola, a procura sistemática de estratégias mais ou menos inovadoras que possibilitem um resposta que se pretende adequada a cada caso e que seja reveladora de consequências de sucesso, designadamente no combate à indisciplina dos alunos. Indisciplina que parece ser aqui sinónimo de comportamentos de conflito mais grave:

“Nós temos apostado bastante no controlo da indisciplinarietà. E portanto temos alguns projectos que são mesmo para ver se eles são acompanhados.”

(in Protocolo II)

Um desses projectos é a implementação da estratégia da tutoria, que delega no papel de professor/tutor competências de acompanhamento de casos recorrentes de alunos com comportamento *anormal*, i.e., fora da normalidade comportamental esperada para a faixa etária e para o contexto sociocultural destes alunos:

“(...) há um tutor... [para] seguir esses miúdos e vamos esperar que eles consigam não causar problemas muito graves.”

(in Protocolo II)

“Eu penso que o projecto da tutoria que, aqui na nossa escola, já vem sensivelmente desde o ano 2000/2001, eu acho que realmente foi um dos projectos que ajudou muito em termos de combater a indisciplina na escola. Acho que foi um dos projectos de que se viu resultados positivos.”

(in Protocolo V)

A influência deste professor/tutor na *correção* dos *desvios* à norma depende da capacidade que este possuir para *mediar* os conflitos que surgirem. Assim, é comum desenvolverem-se, com alguma facilidade, sentimentos de empatia e de alguma cumplicidade e confiança entre o tutor e o(s) aluno(s) acompanhado(s).

Existe ainda um outro espaço destinado à ocupação ocasional/momentânea dos alunos que perturbam as aulas – o Gabinete de Apoio Disciplinar:

“Esse GAD é mesmo só para encaminhamento de alunos quando perturbam o funcionamento dentro da sala de aula. Pronto, é mais indicado para a utilização da medida cautelar. Quando o aluno perturba o funcionamento da aula é encaminhado, neste caso, para o GAD, com uma tarefa específica, pré-determinada. (...) E está lá algum professor sempre, para supervisionar a tarefa e voltar a reencaminhá-lo para a sala de aula.”

(in Protocolo V)

Para além da já referida estratégia de tutoria, que habitualmente assume um papel menos preventivo e mais *correctivo* (embora possa considerar-se que a sua intervenção poderá reflectir-se, a longo prazo, numa diminuição de ocorrências de situações conflituosas), esta escola faz questão de desenvolver outros dispositivos e/ou estratégias que se supõem eficazes na prevenção de comportamentos *disruptivos*. Assim, tentam ocupar os tempos livres dos alunos com actividades *extralectivas*, apesar da já citada falta de espaço – são disso exemplo os diversos Clubes dinamizados, tal como a abertura à criação da figura do *monitor* (vidé Cap. VI, 2).

Quando, ocasionalmente, ocorre um conflito considerado grave, o tutor e/ou o Director de Turma delegam a tarefa de resolução no Conselho Executivo, encaminhando o caso para esse órgão, que desenvolve os procedimentos disciplinares formais previstos nos normativos já citados. Na prática, no entanto, a resolução de conflitos percorre, algumas vezes, um percurso inverso, quando os casos, por gravidade ou por ausência do tutor ou do Director de Turma, são chegados ao Vice-Presidente responsável directo pelo sector dos alunos; sendo ele que resolve a situação, tendo em consideração a necessidade de resolução no mais curto espaço de tempo. Neste elemento são delegadas essas funções pelo adequado perfil de personalidade dialogante/ouvinte/negociadora (segundo juízos de valor dos entrevistados e de outros elementos desta comunidade educativa, ouvidos informalmente na Sala de Professores e nos átrios e corredores):

“(...) quem é o mestre disso é aqui o meu colega A, porque ele é que é o psicólogo cá da casa.”

“Ele é que ... tenta acalmar as pessoas ...”

(in Protocolo II)

Este elemento privilegia a resolução *mediatizada* do conflito. Uma vez que dá especial relevo à comunicação e ao diálogo eficaz nessa resolução, bem como à procura das causas que provocaram o conflito em causa, de modo a possibilitar também a sua prevenção futura. Chega, inclusive, a assumir o papel de mediador (informal e na acepção literal do termo), se necessário e se percepcionado como viável na resolução eficaz do conflito:

“O bom senso é ter uma conversa profunda com eles, envolvendo uma série de valores, em que se tenta demonstrar o que é que é justo ou não, e que eles muitas vezes, mesmo contrariados, acabam por reconhecer. Porque são miúdos bem formados sabem o que é que é justo e o que é que não é. Portanto, acaba por haver algum reconhecimento em relação ao que esteve na base daquela questiúncula. Sabem que aquilo que fizeram mal, não deviam ter feito e o outro, a outra parte, saberá eventualmente se está no pleno uso da sua razão ou não está.”

“Eu sou um bocado crítico em relação a isso [Conselhos Disciplinares]. Porque eu acho que, se calhar, dos três ou quatro que se fazem por ano, se calhar não havia necessidade de fazer tantos. Se calhar, só um Conselho Disciplinar seria suficiente. Porque muita da solução em relação à conflituabilidade, eu acho que se resolve falando. Não conheço melhor método do que se ir falando, apelando [...] ao tal bom senso, que se demonstra através de uma conversa sincera, franca, fazendo com que eles compreendam. Porque eles compreendem. Então com a geração com que nós estamos a trabalhar, compreendem perfeitamente a noção do que é que está bem e do que é que está mal. E tentando fazer ver que, efectivamente, há outras coisas mais importantes na vida. É muito melhor estar-se em paz consigo próprio e a pessoa sentir-se bem, com ele e com as pessoas que o rodeiam, do que depois andar aí mal disposto. E depois não estuda bem. E depois vai para casa e os pais querem saber o que é que se passa ... pronto ...”

(in Protocolo I)

“(...) no Conselho Executivo eles acabam por conversar com o colega . Pronto, normalmente as coisas ficam sanadas com um aperto de mão.”

(in Protocolo VIII)

Semelhante perspectiva, face à metodologia a utilizar na resolução dos conflitos, têm também os outros elementos docentes entrevistados:

“(...) acho que se tem de se conversar com os miúdos, tem de se tentar perceber o que é que se passa com eles. O que é que os leva a agir dessa maneira; antes de se partir para o castigo”

(in Protocolo II)

“(...) se eles forem formados e compreenderem que esse tipo de comportamentos tem demasiados aspectos negativos, que não beneficiam nada. A longo prazo, acho que o resultado será bastante mais satisfatório do que o punitivo.”

(in Protocolo III)

“(...) há naturalmente funcionários que conseguem dialogar melhor, por questões de qualidades pessoais, com os alunos e chegar ... e fazê-los entender determinadas coisas. E há outros que entram directamente em conflito. Portanto, é preciso saber dizer as coisas também aos miúdos.”

“(...) em qualquer circunstância, tenha ou não tenha razão, o aluno tem que ser ouvido e as coisas quando têm que ser esclarecidas, têm mesmo que ser esclarecidas ... em todos os aspectos. Ou seja, naquilo que uma e outra parte fizeram de mal.”

“(...) um primeiro passo para resolver o conflito – pôr os alunos a reflectir sobre o que é que fizeram mal.”

(in Protocolo IV)

“(...)às vezes o problema da indisciplina tem outros factores por trás, não é!? E normalmente aquilo que nós pretendemos não é só a penalização em cima, não é só a averiguação, não é só penalização ... Muito mais do que isso, o que nos

interessa é realmente o acompanhamento desse aluno – por que é que ele o faz e etc. É ele poder ser ajudado e não ser só penalizado. [numa perspectiva] mais formativa ... do que punitiva, exactamente.”

(in Protocolo V)

“(...) fizemos uma Assembleia de Turma sobre isso. Fomos debater o conflito; analisar o que é que aconteceu, por que é que aconteceu; quem fez mal reconheceu absolutamente que tinha feito mal. A vítima depois acabou também por reconhecer que, se calhar, também deveria ter ficado calado quando fez um determinado comentário e ... Não se desencadearam nenhuma medidas disciplinares mais graves porque acabou por ficar por ali. Não senti necessidade de ir mais longe.”

“(...) eu actuo sempre em função do diálogo e em função de levar as partes a perceberem o que é que correu mal, por que é que correu mal e como é que pode não correr mal no futuro. Acho que tem de ser através do diálogo e não através do medo. Embora haja uma fronteira, ... que nem sempre é evidente, de quando se tem que agir de forma punitiva.”

(in Protocolo VI)

A formação possibilitada por esta metodologia não punitiva; é, inclusive, encarada como permitindo a formalização de uma das funções da escola:

“(...) a função da escola é essa mesmo, não é? É levar ao auto-conhecimento e levar a uma auto-consciência, para a partir daí corrigir comportamentos e atitudes no futuro.”

(in Protocolo VI)

“P’la minha forma de ser, eu acho que muitas vezes não é a punição que resolve. Eu gosto mais de conversar com eles,

levá-los a perceber que não é assim, que mesmo ... muitas vezes acontece situações de discordância ... e nós temos de saber entender o outro e não é ... Normalmente, nestes casos, nós depois vamos analisar as famílias e vemos que há sempre famílias desestruturadas. E, portanto, é assim – se não há o exemplo em casa, se não há um acompanhamento em casa, se não há em casa alguém que oriente, ... ora se eu estou a punir então também não estou a orientar. Pronto, é mais fácil, se calhar, conseguir que o aluno entenda o que fez de errado pela conversa, conversando, levando ele próprio a assumir que, de facto, o problema foi ele ser incorrecto ... Porque dizer assim o teu comportamento é grave e agora tens uma pena, um processo disciplinar, mas aquilo não fez com que o comportamento mudasse.”

“(...) eu só mesmo em última instância é que proponho (...) a expulsão logo do curso. (...) porque acho que todo o ser humano erra; às vezes, num momento de mais exaltação, diz coisas e faz coisas ... e se se arrepende e se até mostra que está a melhorar, acho que é conversando, é dando também o exemplo (...)”

(in Protocolo VIII)

De acordo com a opinião veiculada através da primeira entrevista realizada, os casos em que este elemento do Conselho Executivo participa são resolvidos quase na totalidade, não tendo muitas “derrotas” nem *feed-backs* negativos. E, nessa sequência, recorrendo só muito ocasionalmente à intervenção parental ou à abertura de um processo disciplinar em termos formais.

Nesta medida, é considerado que a resolução de conflitos poderá ser melhor gerida por um par do que por um adulto:

“(...) é evidente que se houver um colega (mais velho, que tenha alguma aceitação junto deles, que eles considerem uma referência) acho que sim, que pode também desempenhar um

papel importante. Eu acho que sim. Não vejo qual seja o problema. Porque aí matamos os tais dois coelhos, não é? Por um lado, os mais novos são chamados à razão e, por outro, os mais velhos vão criando um perfil de cidadão, que faz com que (depois quando transitam para a escola Secundária, que é depois o processo seguinte) vão já com uma série de referências e valores que façam com que sejam muito melhor estruturados enquanto pessoas, enquanto seres humanos.”

(in Protocolo I)

“Eles às vezes acham mais fácil falar com uma pessoa da mesma idade do que falar com alguém mais velho. E acham que ... com a pessoa mais velha não têm tanto à vontade, ou que depois ela irá contar aos pais. Entre os colegas têm sempre a noção de que as coisas são mais confidenciais, que poderão desabafar melhor. Se for uma pessoa responsável e que seja capaz de adquirir essa função eu acho que é uma boa opção.”

(in Protocolo III)

“Embora não esteja ainda bem por dentro do projecto, eu penso que sim. Porque ... todo o “problema” é tratado entre pares, entre iguais e eu acho que isso é muito importante; ainda é mais enriquecedor do que ter apenas um adulto por trás, que acompanha, que encaminha, que ... que ... que orienta.”

“(...) normalmente quando eles são da mesma idade ou de idades aproximadas ... como é que eu hei-de explicar?... acabam por ... quererem imitar-se uns aos outros, mas acabam por se ouvir uns aos outros; têm mais facilidade em se ouvirem do que quando entra um adulto.”

(in Protocolo V)

“(...) acho que acaba por ter importância a presença de um adulto. Às tantas eles podem perder um bocado a noção de ... podem-se perder por temas de discussão que podem não ter directamente a ver com o que se está a debater. Porque é frequente eles, às tantas, chamarem ... há um que sente que aquilo que se passou não tem nada a ver com o resto da turma e o debate começa a seguir por caminhos que não ... perdem-se. Eles perdem-se. É onde eu quero chegar é que eles perdem-se no debate. Acho que é importante haver a presença de um adulto, mas um adulto que seja um árbitro, que não seja alguém que lhes diga o que devem debater ou falar.”

(in Protocolo VI)

“Neste momento eu pendo um pouquinho para os dois lados. Por vezes acho que eles conseguem, sem dúvida nenhuma, resolver. Noutras situações eu penso que resolvem, mas com a nossa ajuda. (...) Mais uma orientação. Mais no sentido de os orientar. Por vezes eles são muito radicais nas soluções que encontram. São demasiado radicais. Nós pensamos: “Mas como é que é possível que isto tenha passado pela cabeça deles?” É o oito ou o oitenta. Então, acho que têm de ter a nossa ajuda para amenizar um bocadinho as coisas: “Vê lá, se calhar isso é demasiado radical. E se tentasses esta solução, aquela estratégia ...” Noutras vezes eles têm realmente dificuldades em resolver o problema.”

(in Protocolo VII)

“(...) muitas das vezes é mais fácil um par resolver, do que outra ... um adulto.”

“Eu acho que a mediação por pares terá resultados porque, se calhar, um aluno é capaz de dizer assim “aquilo que te está a acontecer eu já tive.” E muitas das vezes (até pela

experiência ao longo deste tempo todo) alguns miúdos ... o problema começa logo ... eu lembro-me de um miúdo que dizia assim “Pois, é que sabe, eu começo logo às sete da manhã a ouvir gritar. Portanto a minha cabeça quando chega aqui eu já venho ...” Pronto! Agora, se calhar abriu-se comigo, mas se fosse um colega dele tinha-lhe dito mais cedo e o outro dizia assim “Pois, mas olha que eu com o meu pai também acontece isso ou também já aconteceu ou por que é que não resolves desta maneira ... ou eu fiz desta maneira.” O adulto mesmo que diga “Já houve situações, quando era novo, ...” é sempre um adulto, não é!?”

(in Protocolo VIII)

No entanto, uma das entrevistadas chega a apontar a inviabilidade de resolução por parte de um jovem:

“Eu não acho que eles tenham capacidade de resolver os problemas sozinhos! (...) Porque a educação que tiveram em não é essa . (...) porque o modelo competitivo da nossa sociedade também não é esse para resolver as coisas a bem. É fazer pior (...). É não se deixar ficar. Eventualmente porque ainda não sabem. Porque ainda não têm estruturas emocionais para ... o tal distanciamento que é necessário ... enfim, para resolver um determinado conflito, que não pode ser resolvido a quente, nem no fogo das emoções, no fogo das paixões exacerbadas por uma determinada situação. Mas considero indispensável a presença adulta.

(in Protocolo IV)

Devemos também adicionar aqui a forte vontade de implementação do projecto de “Mediação entre Pares”, a dinamizar em protocolo com a Universidade Aberta (*vidé* Cap. VI), bem como as expectativas positivas que se formam relativamente aos efeitos deste projecto:

“Há situações que pensamos que quem esteja mais abalizado (havendo um projecto com ideias bem definidas, bem concretas, que não seja tão baseado, como eu disse há bocado, em instintos) claro que vai trazer algo de novo e de positivo, para que se possa ser uma escola melhor. Porque é isso que nós pretendemos – uma escola melhor, com um clima de escola que efectivamente seja bem melhor.”

(in Protocolo I)

“Eu considero que é uma solução possível e se considero que é uma solução possível quero saber até que ponto ela é exequível.(...)”

Muito sinceramente só experimentando! Acho que é um bom ponto de partida, que permite aos alunos um enriquecimento a vários níveis e permite aos alunos uma aprendizagem da gestão dos próprios conflitos ... uma aprendizagem ... sementes de aprendizagem (...) [que] eles não têm, não exactamente por culpa de ninguém, mas não têm, não têm!

(in Protocolo IV)

“(...) esse processo de mediação, e inclusive o projecto de tutoria, não é só por motivos disciplinares. Não é só para combater a indisciplina. É, exactamente e também, as repetências, os problemas de assiduidade ... Eu acho que vai ser muito enriquecedor. Pronto ... acho que só dessa forma é que vamos conseguir realmente que ... depois se possa reflectir no sucesso escolar.”

“(...) acho que todas as partes, não só os alunos, mas também os professores, os funcionários ... eu acho que toda a escola vai beneficiar(...).”

(in Protocolo V)

“Eu acho que é importantíssima a “Mediação entre Pares”; pôr os alunos a resolver os seus próprios problemas de conflito ... eu não vejo riscos. Quer dizer, no fundo, ou muito ou pouco, eles acabam por ter a consciência do que é que está em jogo; acabam por ter consciência de qual é o papel de cada um. E acho que é uma estratégia muitíssimo adequada à escola, para resolver os conflitos.”

“(...) no fundo a mediação entre pares vai promover um crescimento mais saudável, uma autoconsciência muito mais profunda de si próprio e do que circunda, do ambiente envolvente. E acho que isso se reflecte em todos os aspectos – em casa, na sala de aula, no recreio, nos grupos. Acho que isso se reflecte em todo o lado.”

“(...) a Mediação entre Pares, promovendo um maior autoconhecimento e um autocontrolo pode contribuir para uma maior motivação dos alunos no seu processo educativo. Acho que é uma estratégia eficiente.[Que resulta]num aumento do clima de bem-estar onde quer que ele seja, dentro ou fora da escola. (...) [essas consequências são alargadas] à vivência total do aluno, quer agora, quer no futuro. Porque isto é um processo ... não é efémero, é duradouro. Acho que é para o resto da vida.”

“Acho que é um projecto que é mesmo de incentivar e é para ir para a frente.(...) É um ponto de partida! Eu acho que nestas idades é uma coisa que é nova, que os alunos não estão habituados e os professores também não. E acho que é de incentivar e de levar para a frente. Eu acredito seriamente neste projecto.”

(in Protocolo VI)

“Fiquei entusiasmada, pois nunca tinha ouvido falar. Inicialmente, quando foi apresentado o projecto, eu pensei

assim “Meu Deus será que isto vai resultar? Não será demasiado utópico?” Mas depois, à medida que iam apresentando, pensei: “Não, se calhar isto tem pernas para andar”. E penso que vai ser bom. Vai ser bom, porque até à data os conflitos têm sido resolvidos mais por nós adultos, professores ou Directores de Turma ou mesmo professores de outras turmas que passem no corredor e vejam que há ali alguma confusão e tentam resolver as coisas. E porque não tentarmos fazer algo diferente? E serem eles próprios a resolver os seus próprios problemas. Fiquei entusiasmada com o projecto. Inicialmente um bocadinho de pé atrás, pensei: “Meu Deus, será que isto é exequível?”. Mas não, penso que ... penso que tem pernas para andar.”

“(..) na prática ainda não sei se isso vai ser possível ou não. Mas teoricamente penso que sim. Pelo menos alguns penso que vão fazer um esforço nesse sentido; mesmo lá em casa, ou no recreio, ou lá fora, fora do recinto escolar quando alguém estiver a discutir ou houver alguma confusão, penso que eles vão tentar aplicar o que aprenderam aqui lá fora. Agora não posso dar assim muita certeza em relação a isso. Acho que eles vão fazer um esforço (...).”

“(..) nas visitas de estudo (...) os piores alunos, aqueles que têm um comportamento menos correcto nas salas de aula, são os que se comportam melhor nas visitas de estudo. E porque não aí ser exactamente a mesma coisa? Acho que aí dá para fazer um paralelismo entre as duas coisas. Porque à partida eles acham que não “Eu não vou conseguir. Eu não vou participar. Vou-me já colocar de lado porque eu sou o pior, eu faço isto, eu faço aquilo”. E, sem dúvida nenhuma por vezes são eles que dão um contributo maior para projectos deste tipo. E acho que os vai ajudar muitíssimo; seja a combater o insucesso, seja o abandono. Acho que os vai ajudar (...) porque vão pensar “Afinal eu sou importante.

Afinal de contas a minha opinião conta. Ele está a tomar atenção ao que eu estou a dizer”. E eles vão pensar “Afinal não sou apenas conhecido, nem catalogado, como o aluno mal comportado, o aluno que não é tão brilhante como os outros. Afinal de contas a minha opinião também conta aqui. Eu consegui afinal resolver este conflito entre o aluno x e y”. Eles vão sair valorizados.”

(in Protocolo VII)

Embora se possam prever alguns riscos que esta estratégia poderá acarretar, a saber:

- ✓ os alunos sentirem-se num papel de superioridade

“Eu acho que tem que ser muito bem orientada porque os riscos são alguns alunos poderem achar que já são mais importantes ou que têm uma importância maior em relação aos outros e porem-se num papel de superioridade em relação aos outros. Isso pode levar a outros conflitos entre eles. Por isso é que eu acho que isto, para ser feito tem que ser muito bem orientado e os miúdos têm de ter bem consciência das suas funções e daquilo que vão fazer.”

(in Protocolo II)

- ✓ os alunos não saberem distinguir o devido contexto de aplicação e as normas subjacentes à prática da mediação

“Eu acho que, no início, é capaz de ser um bocado complicado gerir isso tudo. Não sei até que ponto os alunos conseguirão, dentro da sala de aula, distinguir ... essas situações que se passam fora. (...) Mas o mediador, se pertencer à própria turma, é natural que ele às vezes queira falar na sala sobre um problema que está a ser tratado lá

fora. Acho que no início, até perceberem muito bem as regras, até as regras serem bem definidas, é natural que as coisas estejam um bocadinho confusas. Mas a longo prazo eu acho que o resultado poderá ser bastante positivo.”

(in Protocolo III)

- ✓ os alunos fazerem interpretações extrapolativas e em analogia com ideias veiculadas pela ficção cinematográfica/televisiva

“Se os alunos conseguirem entender o espírito do que é mediar conflitos, se não evoluírem para uma ideia televisiva de polícias a vigiar uns e outros, acho que vai melhorar o ambiente na escola. Agora, se eventualmente eles interiorizarem uma ideia de ... vigilância em vez de (...) se considerarem pares, (...) se se considerarem mais do que os outros, há esse perigo de se instituírem como vigilantes e ... se assumirem acima de ... e de se heroizarem ...”

(in Protocolo IV)

- ✓ existência de uma atitude de reserva; em virtude da resolução dos conflitos entre os alunos, habitualmente, ser da responsabilidade de um adulto

“(...) vai ser inicialmente difícil, tanto aqui na escola como lá fora, porque à partida as pessoas não estão habituadas a que sejam eles a resolver. E vão ficar assim um bocadinho de pé atrás: “Mas como é que é possível? Mas és tu? Não é um professor? Não é o teu Director de Turma?”

“Aí vão ficar assim um bocadinho “Hum não sei se isto vai dar bons resultados – miúdos a resolver problemas de miúdos”. Mas acho que temos de tentar.”

“(...) há pessoas ainda com algumas dúvidas se isso realmente funcionará ou não, se os alunos serão realmente capazes de levar esse projecto para a frente. (...) Acho que

vai haver ainda algumas pessoas que vão colocar ali assim uma barreira para fazer ... não querem que as coisas mudem. (...) E deixar essa missão a cargo dos alunos sem primeiro eles colocarem o seu dedinho (como nós costumamos dizer).”

(in Protocolo VII)

✓ **formulação pouco clara de critérios**

“Sinceramente não sei como é que é feita a selecção dos pares, mas eu penso que ... algumas vezes ponho-me a pensar “Como é que é feita a selecção, quem é que ...” Mas se (e estou-me a lembrar, por exemplo dalguns casos em que se o mediador, para determinada situação que até já está mais ou menos situado, que a gente já conhece) se se escolher um mediador forte, poderá dar-se o caso de ser ao contrário, de o mediador ser ... ser ... puxar, quer dizer, de os miúdos ... uma coisa é vamos envolver os miúdos, e depois dizemos assim “E que bom!”, e depois não conseguimos, pode-nos dar frustração, não é!? A este nível é que, se não houver algum critério, ...”

(in Protocolo VIII)

Quanto à metodologia de avaliação dos efeitos da aplicação da estratégia da mediação entre pares, os entrevistados apontam algumas hipóteses:

1. elaboração de documento avaliativo, construído de acordo com as expectativas que foram sendo formuladas

“Nada melhor do que a parte mais pragmática se manifestar. E a parte mais pragmática será – como é que as coisas correram em relação aos conflitos. Agora, claro,

possivelmente será positivo depois, no final do ano, fazermos uma avaliação. A escola tem de se encarregar de fazer uma avaliação, de ver como é que as coisas correram; se realmente corresponderam às expectativas; se ficaram aquém ou se ficaram além...”

(in Protocolo I)

2. realização de inquéritos aos alunos (talvez sob a forma de questionários) e verificar se houve mudanças de comportamento relativamente aos casos mais graves registados

“Só vejo uma, que dará muito trabalho, que é inquéritos; levantamento de opiniões directas com os miúdos.(...) E ter-se conseguido resolver alguns conflitos (...) também irá ajudar, também dará para perceber. O próprio levantamento de resultados ... positivos ou negativos, quais os casos de sucesso e quais os casos de insucesso (...) mesmo em termos de mudança de comportamento, de atitude, acho que isso já serve também como avaliação.”

(in Protocolo III)

3. observação directa devidamente registada

“Observação directa! Registos daqueles casos que foram levados a bom termo e daqueles que não foram! E tentar explicar por que é que num caso as coisas funcionaram, ou tentar perceber e no outro não. Portanto, ter atenção a todas as variáveis, as mais mínimas, inclusive as de personalidade, variáveis de ... história pessoal, etc.”

(in Protocolo IV)

4. levantamento das ocorrências disciplinares e dos seus efeitos no abandono e insucesso escolar

“(...) a curto prazo (vamos falar num prazo de um ano dentro da escola), eu acho que se poderia, por exemplo, fazer um controle sobre os processos disciplinares ou ocorrências disciplinares, dentro e fora da sala de aula, portanto, dentro da escola. Seria uma primeira avaliação. Para além disso e em termos de um mais longo prazo, por que não comparar os números em termos de desistência e abandono da escola? Comparar o antes e o depois da aplicação desta metodologia.”
(in Protocolo VI)

As hipóteses de avaliação sugeridas, e outras, constituirão com certeza pistas de abertura para possibilidades de reformulação e adequação da estratégia, adaptando-a a cada contexto escolar em que seja aplicada. Adaptação que, nesta escola, nos parece poder ser desenhada de forma congruente, visto registar-se motivação suficiente para um bom desempenho por parte da generalidade deste pessoal docente e desta equipa de gestão em particular.

Da análise do conteúdo destas entrevistas fica-nos a ideia de que todos se sentem bem, em particular os professores, que emitem de imediato a vontade de tudo fazer para conseguir colocação de novo neste estabelecimento de ensino, ainda que residam longe (como é o caso de uma das Directoras de Turma entrevistada, que reside em Coimbra com o seu marido, que aí exerce a sua actividade profissional).

Quanto à equipa de gestão da escola, esta parece desempenhar um papel fulcral para a instauração deste bem-estar. A forma positiva como gerem a sua influência, criando motivações, sobretudo no pessoal docente, através de uma significativa capacidade de resposta, de rapidez de decisão e de adequação às solicitações. Notámos que a eficácia e a eficiência são conseguidas essencialmente por um trabalho em equipa, que fomenta a participação de todos. No que concerne aos alunos, a equipa de gestão

demonstra um esforço no sentido de facultar oportunidades de integração dos diversos alunos nas mais diversas actividades, algumas dinamizadas pelos vários clubes existentes.

Relativamente à gestão de conflitos, observa-se igualmente bastante dinamismo na tentativa de encontrar e de implementar as estratégias que se revelem mais adequadas. São disso exemplo o Gabinete da Tutoria e o Gabinete de Disciplina. E agora o presente projecto de Mediação entre Pares.

Relativamente a este último podemos, desde já, referir que a sua apresentação foi dinamizada pela Prof. Dra. Lúdia Grave-Resendes, numa reunião que contou com a nossa presença, com a de todos os Directores de Turma e respectivos Coordenadores da escola, da futura Coordenadora do Gabinete de Mediação e com a participação da Presidente do Conselho Executivo; assistiram ainda a Coordenadora da Oficina do Bem-estar/Clube Saudável da Escola Secundária do concelho e a animadora cultural dessa mesma escola. Quanto a reacções posteriores a essa reunião, cabe-nos registar que foram de entusiasmo, perante a possibilidade de disporem deste tipo de estratégia; talvez pela novidade da mesma, mas diríamos que também pela abertura à inovação, que uma vez mais acentuamos como característica marcante do corpo docente desta escola. Assinale-se ainda que os comentários informais depois da sessão foram de congratulação com o surgimento da possibilidade de aplicação na sua escola. Facto comprovado pelo número de pré-inscrições (vinte e oito dos trinta e dois presentes) numa acção de formação, a desenvolver logo que possível, sobre esta temática.

Por outro lado, registe-se ainda que a motivação de deveu igualmente, de acordo com os comentários, ao modo agradável como a mesma se realizou e à forma como a dinamizadora permitiu que os trabalhos decorressem, sem grandes formalismos e com apresentações dialogadas e muito actualizadas; facultando uma perspectiva globalizante do que é a mediação e dos resultados que a mesma tem vindo a demonstrar nos países onde tem vindo a ser implementada.

1.3 – Uma dinâmica alternativa

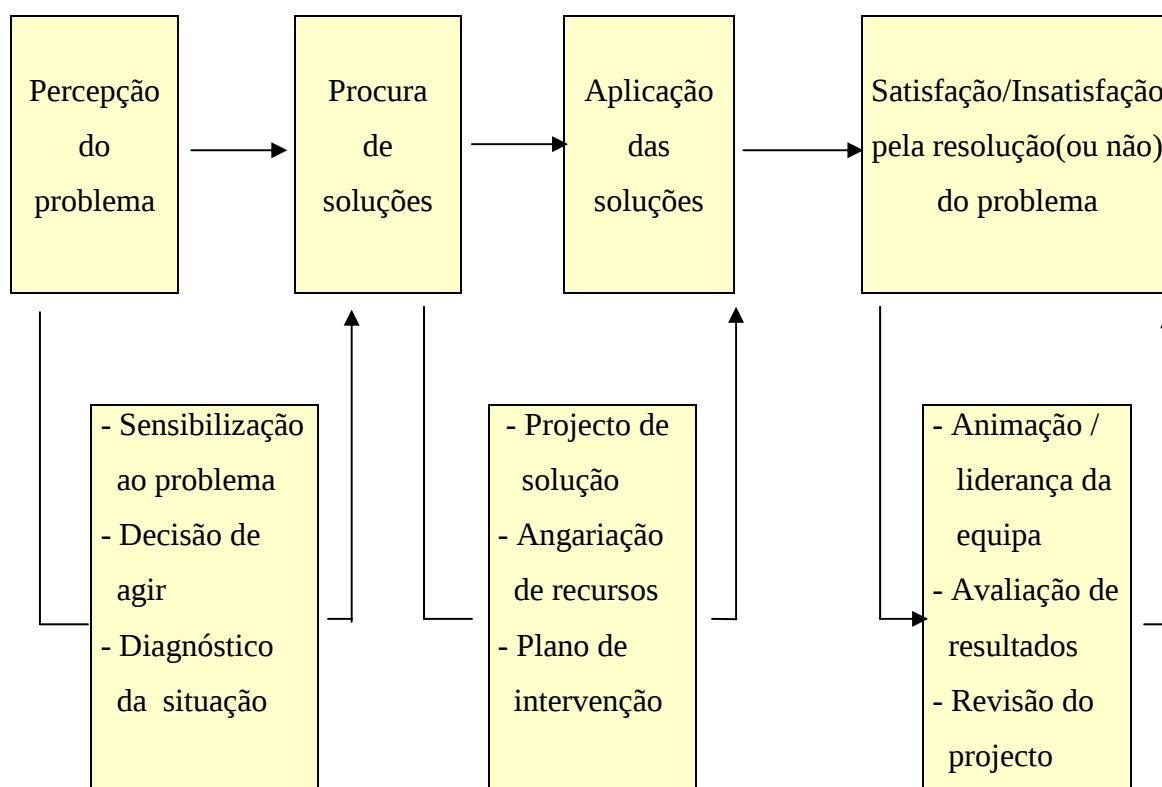
O que terá levado esta escola a viabilizar este projecto?

Antes da resposta a esta questão, importa especificar as razões que nos levaram a nós a propô-lo. Sinceramente, pelo conhecimento da prática de uma dinâmica diferente da habitualmente registada nas escolas com esta tipologia. Esse conhecimento foi primordialmente veiculado através de uma amiga, colega de profissão, que aí exerce a sua actividade profissional. É óbvio que um outro factor, igualmente decisivo, foi a proximidade geográfica, quer de Lisboa, quer do local de residência da investigadora.

A solução óptima para se atingir um grau significativo de qualidade na Educação reside na própria dinâmica das escolas, construindo e provocando os reajustamentos necessários, conseguindo rigor e respostas específicas para cada problema em particular, abandonando o pretexto da demasiada racionalização de meios e recursos como justificação da não exequibilidade de actividades/projectos de intervenção. Semelhante opinião é a de Marçal Grilo, veiculada em declarações na Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, no dia 24/05/2004. Nesse mesmo debate, Filomena Pereira adiantava ainda a sugestão (a propósito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais) da possibilidade de criação de Centros de Competência nas escolas, no sentido de potenciar, identificar e articular os serviços de acompanhamento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Se a primeira opinião é mera tradução de factos observáveis na realidade, a segunda remete para uma solução que acarreta espera e esperança de exequibilidade. Atingir um grau significativo de qualidade é o objectivo de qualquer escola. Vislumbrar possibilidades de conseguir concretizar práticas aí conducentes é tarefa preparatória da dinâmica requerida para se alcançar a qualidade desejada. E a dinâmica que é possível conferir à vivência interna da escola traduz-se num trabalho em sentido transversal de alguns dos grupos (prioritariamente os disciplinares). Esse facto implica, ou é implicado, por um trabalho de equipa do órgão de gestão, mas em especial do conjunto de professores mais dinâmicos e interessados.

Nesta escola, como noutras, esses são os professores habitualmente responsáveis pela criação e dinamização de um certo tipo de actividades, não só com a preocupação de ocupar os tempos livres dos alunos, mas sobretudo com o objectivo de desenvolver projectos facilitadores da aprendizagem curricular. A falta de condições, quer físicas quer financeiras, não tem sido argumento suficientemente forte para demover os agentes mais activos, desenvolvendo esforços para ultrapassar esses (pseudo)impedimentos. A esta acção junta-se uma liderança da parte do principal órgão de gestão da escola contributiva para esta dinâmica de cooperação e de colaboração até onde, dizem, ser possível, por constrangimentos de órgãos/entidades hierarquicamente superiores. Existe, no entanto, um conjunto de professores que aparenta uma certa falta de vontade, que parecem sentir-se algo menosprezados pelos colegas. A base dessa desmotivação aparenta situar-se em níveis de falta de identificação com as actividades protagonizadas pelos outros.

Refira-se que, em termos de práticas do órgão de gestão, esta é uma escola em que não são rejeitadas hipóteses de trabalho *a priori*, sem que antes se proceda à análise comparativa de possibilidade de êxito e sem estabelecer uma ordenação de prioridades. Trata-se, de facto, de uma liderança que parece ser eficaz, até pelo julgamento e assumpção de atitudes face a qualquer um dos outros elementos do dito órgão de gestão. Os papéis dentro da equipa parecem estar bem definidos, não se registando sobreposições, mas colaborações participativas. A partilha daquilo que habitualmente se designa por poder induz consequentemente a distribuição coerente de responsabilidades por todos os elementos educativos. Estamos, então, perante uma gestão dinâmica, que busca incessantemente soluções inovadoras que revelem sucesso educativo. Cabe aqui a propósito o seguinte esquema sintetizador das práticas de gestão:



(in *Actas do Encontro...*, 1988:386)

De facto, o esquema aqui reproduzido espelha exactamente o modelo de práticas seguido por esta equipa de gestão. A abertura à participação dos outros e a procura de correspondência face às expectativas são condições que viabilizam desde logo a execução de projectos e o empenho em atingir os melhores resultados.

Considerando a fase de angariação de recursos devemos ainda fazer notar o esforço desencadeado por esta equipa na tentativa quer da optimização dos recursos existentes na escola, como também pela procura na comunidade local dos apoios necessários, nomeadamente junto da Câmara Municipal. Foi disso exemplo a aplicação do projecto de informatização de todo o trabalho escolar. Este apoio viabilizou-se através de uma série de iniciativas assentes, podemos dizer, nos três factores apontados nas *Actas do Encontro* (1988:390) referidas anteriormente e que são:

- “capacidade de a escola reconquistar o seu prestígio (...)
- dinamismo dos diferentes agentes do poder local (...)
- características das relações interpessoais (...)”

Refira-se que a colaboração verificada entre a escola e a comunidade local, com especial ênfase a que se regista com a autarquia, são relações que também são atravessadas por outras afinidades, visto a escola estar localizada numa zona semi-rural, relativamente pequena em que toda a gente se conhece e em que os laços familiares percorrem transversalmente os elementos de quase todas as instituições. Desta forma é natural que as relações interpessoais dependam basicamente desse factor.

De notar é ainda o facto de, em grande parte dos grupos disciplinares de docentes, existir algum professor com características pessoais de liderança. Facto *aproveitado* desde logo pela Presidente do Conselho Executivo para congregar esses elementos numa equipa de apoio à gestão (que formam, segundo Serge Moscovici, a *minoría activa* – cf Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por este investigador romeno, que aborda a influência social exercida pela maioria e pela minoria); fomentando a motivação e criatividade e, acima de tudo, a instauração de um clima escolar propício à implementação criteriosa de um conjunto de iniciativas.

Quanto aos aspectos mais tecnicistas que envolve um trabalho de gestão e liderança de uma escola, compete-nos afirmar que se nota aqui o decurso de uma *aprendizagem de experiência feita*. Mais do que uma técnica gestora recebida por formação formalizada. A liderança é individualizada (na pessoa da Presidente do Conselho Executivo, reconhecida por todos como a líder por características de personalidade), por um lado, e distribuída por um núcleo alargado, por outro (a tal *minoría activa*). Marcada por esta divisão de poderes de liderança está a cultura que se vive nesta escola, que se assume como, antes de qualquer outro valor moral ou cultural, de mera resposta às necessidades diagnosticadas dos seus alunos.

A motivação dos alunos é conseguida através da já referida variedade de actividades/projectos/clubes; sendo os seus principais destinatários parecem não desempenhar qualquer papel activo na sua planificação, pelo menos de forma directa e a sua mobilização limita-se à sua participação activa na *performance* das mesmas..

Não podemos deixar de focar o *ponto fraco* desta escola, que é o mais apontado pela generalidade dos seus elementos – a relação estabelecida com os Encarregados de Educação. *Fraco* porque questiona qualquer coisa proveniente da classe docente; *fraco* porque a sua participação se limita a esse questionamento, sem sequer propor hipóteses de resolução dos factos apontados como problemáticos; *fraco* porque fazem questão de transmitir esse seu posicionamento aos seus educandos; *fraco* porque as atitudes e

comportamentos mais incorrectos dos alunos são sistematicamente por si desculpabilizados e direccionados para a culpabilização do pessoal docente. Aliás, a propósito da implementação do projecto de Mediação entre pares, foi recorrentemente proposto por muitos dos elementos docentes e não-docentes que se fizesse igualmente um projecto de Mediação destinado a encarregados de educação.

Finalizando esta caracterização da dinâmica observada nesta escola (que é certamente uma boa alternativa e um bom exemplo se se pretender a mudança para uma coerente educação escolar), não podemos deixar de citar Canário, “Segundo Karl Popper (1995) o grande problema da escola actual é o facto de muitos professores aí se sentirem como prisioneiros, possuídos por sentimentos de infelicidade que, inevitavelmente se transmitem aos alunos tornando-os eles próprios infelizes e amargos. **Melhorar a escola passa, então, pela construção de uma comunidade de gente feliz**” (1997:95, negrito nosso).

2. Implementação do projecto

Ao proceder-se à aplicação do programa de mediação escolar tivemos o cuidado de adaptar algumas das fases, já desenvolvidas noutros países, ao contexto sócio-cultural e geográfico desta escola. Esse programa era constituído por um conjunto de procedimentos, de carácter mais ou menos universalista, e por uma série de comportamentos, que é necessário tornar congruente com a realidade das escolas portuguesas. Foram também utilizados documentos construídos por nós, partindo da análise daqueles que já foram experienciados noutros países, para outros níveis de ensino, adaptando-os à nossa realidade (*vidé* Anexos 4 e 5).

Por onde iniciar todo o processo?

Como levar os alunos a descobrir que dispõem de uma possibilidade pacífica de resolução dos seus conflitos?

Acima de tudo, o que importa é que essa descoberta se efectue de um modo natural, que não pareça algo exterior que se impõe, pois a hipótese de imposição enviesaria todo o trabalho e causaria certamente resultados muito diferentes dos desejados, uma vez que a mediação deve partir de um pressuposto de voluntariado, facto imprescindível para a obtenção de resultados positivos.

Da própria experiência de quase duas décadas de actividade docente, fomos buscar iniciativas que pensamos serem propícias ao desencadear da motivação necessária para viabilizar a prática desta estratégia: *inventámos*, assim, (em conjunto com a Coordenadora do Gabinete de Mediação da escola e com a total concordância do órgão de gestão) um projecto que visava a nomeação de um monitor para cada turma (monitor que frequentasse o ano de escolaridade acima da turma em questão e que foi seleccionado mediante a consulta dos respectivos Directores de Turma, do ano anterior, e mediante a análise conjunta dos perfis de cada aluno em questão). Esses monitores foram motivados no sentido de proporcionarem a ajuda e o apoio necessários aos colegas da turma por que ficaram responsáveis. Essa ajuda poderia referir-se a qualquer tipo de questões que estes considerassem útil ou mesmo na resolução dos eventuais conflitos ocorridos nessa turma.

Surge aqui um problema – como se fará a resolução desses conflitos? Da forma habitual? Recorrendo aos tradicionais processos disciplinares? Ou procurando uma solução de diálogo, de comunicação aberta, sem ser necessário recorrer a um adulto; pois se o assunto ficar entre pares, os jovens sentir-se-ão menos constrangidos e a sua atenção será direccionada para a compreensão do outro, tentando chegar a um acordo, aprendendo a ultrapassar as diferenças, reconhecendo-as e conseguindo conciliar perspectivas diversas de um mesmo assunto. Este entendimento irá ser, com certeza, utilizado noutros contextos, escolares, familiares, comunitários, ... O que importa é que sejam capazes de viver com o diferente.

Temos então aqui a oportunidade de sugerir a estes monitores uma formação nesta área de resolução de conflitos. Chamando a atenção para a possibilidade de outros poderem usufruir dessa mesma formação.

É precisamente neste ponto de situação que nos encontramos no momento actual. A escola espera a respectiva formação dos docentes que se mostraram interessados aquando da anteriormente referida sessão de apresentação do projecto. Espera depois a formação dos futuros mediadores, bem como o desenvolvimento de todas as outras fases do processo de implementação (*vidé* Cap. V).

Assim sendo, resta-nos aguardar o desenvolvimento de todo o processo, que iremos acompanhar, no sentido da sua posterior avaliação e eventual tratamento noutro trabalho de investigação.

Ainda assim, será oportuno atentar nas diferentes possibilidades de práticas avaliativas do sucesso que se espera vir a ser revelado por esta estratégia alternativa de resolução de conflitos.

Antes de mais importa definir o âmbito em que desejamos utilizar o conceito de avaliação – “recolha sistemática sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta; 2002:27). Aduza-se também que este processo visa sobretudo a concretização de um procedimento avaliativo que acompanhe o desenvolvimento do projecto, observando e interpretando os efeitos, gerando *refazer*es e reajustamentos ao projecto. Para além disso não nos podemos esquecer de que estamos a tratar da avaliação dos efeitos da aplicação de uma estratégia essencialmente social(izante). Por isso, é indispensável a consideração das perspectivas dos vários elementos envolvidos – utentes/alunos, professores/formadores/supervisores, restante comunidade educativa e a própria investigadora. No sentido de possibilitar essa prática de avaliação directa sugerimos a devida análise dos relatórios que vão sendo preenchidos no decurso de cada caso (*vidé* Anexos 4.4.).

Depois e no que concerne a uma avaliação mais formal e exterior ao processo, há que considerar um percurso de análise com três etapas:

- a programação dos momentos de avaliação
- a selecção dos items e dos métodos de avaliação
- as formas de transmissão da avaliação

Para além destas etapas avaliativas, temos ainda de considerar a complexidade de que a avaliação dos efeitos pessoais/sociais/institucionais se reveste; constituindo uma tarefa bastante prolongada e obrigatoriamente sujeita a uma planificação rigorosa e ponderada. Com vista à facilitação do trabalho, propomos um esquema planificador/sintetizador dos vários *items*, que se poderão considerar orientadores, e nunca limitadores, do trabalho a desenvolver nessa avaliação:

I. Actividades (sua *performance*)

1. Eficiência e eficácia dos meios e dos resultados

- a) realização física
- b) realização financeira

II. Objectivos

1. Implementação e gestão da articulação da programa com as políticas de acção previstas

- a) análise documental
- b) entrevistas – actores / responsáveis / observadores
- c) painéis de actores
- d) estudos de caso

III. Efeitos

- 1. Directos e imediatos
- 2. Indirectos e diferidos

IV. Impacto

1. Grau de concretização e contributo para a mudança pretendida com o projecto

- a) análise documental e estatística
- b) entrevistas – actores / responsáveis / observadores
- c) inquéritos
- d) estudos de caso

Se considerarmos a avaliação directa e individual do sucesso deste tipo de procedimento, sugerimos a utilização do seguinte, ou de outro, instrumento avaliativo (que sugerimos seja preenchido pelo Director de Turma, no final de cada período lectivo, recorrendo à metodologia da hetero-avaliação, com a participação de todos, sobre cada um, na aula de Formação Cívica, por exemplo):

Avaliação comportamental

Itens	Indicadores	Escala de intensidade de observação			
		1	2	3	4
Autoridade	Reconhece os limites admitidos/permitidos por cada um.				
Responsabilidade	Revela conhecimento dos seus direitos e deveres e age de acordo com as regras.				
Respeito	Procura não melindrar os outros, não rejeitando a viabilidade de opiniões diferentes da sua.				
Cuidado	Não danifica o material, nem é agressivo ou impaciente.				
Relação Pedagógica	Aceita as sugestões/críticas do(s) professor(es).				
Relação Interpessoal	Compreende e ajuda os colegas, demonstrando tolerância.				
Espírito Crítico	Assume uma atitude activa na consideração dos comportamentos dos outros.				
Autoconfiança	Acredita no sucesso das suas reacções às diversas situações.				
Entusiasmo/Motivação	Exprime satisfação, exteriorizando os seus sentimentos.				
Colaboração/Participação	Colabora/Participa nas actividades escolares.				
Motivação	Sente-se motivado para a frequência, com gosto, da escola.				

1 – raramente; 2 – pouco; 3 – suficientemente; 4 – bastante

Alargando a análise dessa avaliação à frequência de registo de conflitos em toda a escola, poderemos recorrer ao preenchimento de um quadro de indicadores que nos ajude a esquematizar as ocorrências conflituosas, facultando assim índices de avaliação do sucesso do projecto:

Avaliação Anual da Ocorrência de Conflitos

Ano lectivo: _____ / _____

Data	Intervenientes	Tipo de conflito	Tipo de resolução	Intervenientes na resolução	Conselho Disciplinar?

No final do ano lectivo, poderá também proceder-se a uma avaliação comparativa com os anos anteriores, verificando o número de eventos conflituosos e o número de conselhos disciplinares, para desse modo se analisar igualmente a escala de gravidade desses conflitos, visto, à partida, só os mais graves serem alvo de tal procedimento:

Avaliação Estatística/Comparativa de Ocorrência de Conflitos

Ano lectivo	Nº total de conflitos	Nº de conflitos graves	Nº de Conselhos Disciplinares

Com estas propostas de trabalho finalizamos a apresentação da implementação do projecto, uma vez que, como referimos anteriormente, nos encontramos apenas na fase inicial dessa implementação e, por razões várias, nomeadamente de recursos humanos e financeiros, não foi até ao momento possível concretizar as fases seguintes da prossecução do projecto.

Conclusões e reflexões finais

Impõe-se hoje um processo educativo escolar que vise a formação global. Isso será possível mediante práticas que visem o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e a promoção de valores e atitudes sociais de respeito pelo outro, de tolerância e de liberdade fundada em princípios de democracia. Acima de tudo, temos de construir uma escola que demonstre ter a capacidade, enquanto organização, de *aprender a aprender*, de fazer desenvolver competências, de difundir conhecimentos e de facilitar iniciativas (cf Bolívar, 2005); de permitir a participação e a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo. É que “*Un centro que construye una cultura de diálogo y negociación ante la toma de decisiones, y que dedica tiempo y espacio a ello, es de esperar que sea una comunidad en la que los conflictos interpersonales no se fijen ni paralicen la convivencia*” (Ortega & Rey, 2003:93).

Em suma, será importante verificar a capacidade que a escola revele como instituição de educação formal e, simultaneamente, como instituição facilitadora de outras aprendizagens, mais *informais*; uma escola que seja transmissora de conhecimentos científicos actualizados e que, simultaneamente, consiga promover a formação integral de modo activo e participativo, de onde saiam **peessoas**, não apenas (ex)alunos.

Sumariamente poderemos reunir algumas *ideias* que, julgamos, se deveriam tornar *ideais* de referência das práticas das escolas:

- A escola deverá centrar-se no processo de aprendizagem
- A autonomia começa na cabeça das próprias pessoas e depois na cultura organizacional da escola
- A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de aprender
- As estruturas familiares devem valorizar e ser valorizadas pela escola
- Todos os agentes educativos devem contribuir para o objectivo de tornar viável a motivação para a frequência, com agrado, da escola

É preciso dar sentido à escola! Como defendem muitos investigadores (cf Sampaio, Benavente, ...). “Não se pode obrigar um jovem a estar na escola, condenando-o a um destino de insucesso” (Pedro Sousa Tavares, *Diário de Notícias*, 28/11/2005). Criem-se as condições conducentes ao sucesso de todos à sua medida. Transforme-se a escola numa *sociedade*, como afirma Philippe Meirieu, e não numa *comunidade* (vidé entrevista de António Nóvoa, in *Diário de Notícias* de 28/11/2005). Se entendermos esta perspectiva no sentido de que uma sociedade é o local onde os indivíduos estabelecem relações sociais entre si, independentemente de terem algo em comum, então teremos de concordar inteiramente com este autor francês. Por outro lado, há, de facto, na escola um conjunto de saberes comuns ao dispor de todos. Importante será, com certeza, a oportunidade que a escola ofereça e que torne viável a concretização do *aprender a compreender o outro* e as suas perspectivas para que possamos todos viver em sociedade. A escola fará sentido, nos dias de hoje, se se ensinar cada um a perceber o seu *par*.

Ao aluno deverão, então, ser facultadas oportunidades para aprender estratégias de compreensão e gestão de conflitos; a que possa recorrer sempre que a situação o exigir, qualquer que seja o contexto. Este reconhecimento da importância do entendimento da *diferença* e do *outro* é de tal forma importante actualmente que já existem universidades a promover iniciativas destinadas aos alunos do Ensino Secundário, visando o despertar da consciencialização dos seus hipotéticos futuros alunos. Por exemplo, a Universidade Lusófona está a desenvolver um concurso denominado “Olha o outro e vê-te a ti mesmo”; o qual tem como objectivo exactamente o tema do direito à diferença no sentido da compreensão do outro.

Nesta sequência também se parecem encaminhar as políticas educacionais de alguns países, nomeadamente Inglaterra, que começa a desenvolver projectos piloto de *Literacia Emocional* (vidé BBC NEWS, 28/11/2005) em algumas das suas escolas; através dos quais se promove a instauração de comportamentos positivos, mediante a gestão correcta e atempada das emoções, nomeadamente das mais agressivas.

Importa, portanto, encontrar estratégias que visem a diminuição da ocorrência de conflitos nas nossas escolas. Estratégias que deverão incidir sobre o *controle* dos motivos do conflito e não apenas na anulação dos seus sintomas.

É nossa opinião que a estratégia da mediação escolar poderá constituir uma resposta eficaz; visto ela representar uma metodologia de prevenção (com sucesso duradouro) das possíveis *incompreensões* entre as partes com entendimentos divergentes. Relembrando Grave-Resendes e Caldeira, diríamos que a mediação é “*an important school educational process* [essencialmente porque] (...) *the major objective is the development of a positive culture of conflict resolution*” (cit. in p. 173).

Neste contexto, vejamos uma possibilidade de caracterização sucinta desta estratégia:

MEDIAÇÃO

■ DEFINIÇÃO

Processo voluntário de resolução de conflitos, a que se recorre especialmente quando há interesse que essa acção surta efeitos para além do momento presente; viabilizando a manutenção de relações interpessoais pacíficas ou até mesmo amigáveis.

■ PROCESSO

Procura respeitar as perspectivas de ambas as partes, recorrendo a técnicas semelhantes à conciliação; a ela se recorrendo sempre que se deseja resolver divergências que causem potenciais problemas de ordem relacional. As partes envolvidas não se limitam a agir de acordo com as instruções do mediador, como na arbitragem, elas assumem um papel activo na tomada de decisão, que só a elas compete, embora com o apoio de um terceiro. Esse terceiro – o mediador – auxilia apenas na criação, escolha e avaliação das diferentes possibilidades de solução.

■ EFEITOS

Apresenta resultados mais duradouros, mais justos e mais equitativos do que qualquer uma das outras técnicas (negociação, conciliação, arbitragem e julgamento). Em parte devido ao levantamento e saneamento das causas profundas do conflito; daí resultando efeitos facilmente observáveis no comportamento futuro das partes sujeitas ao processo da mediação (mais imediatos ainda nos jovens que assumem o papel de mediadores).

De entre esses efeitos, salientamos a responsabilização, a cooperação cívica e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a par da recorrente ponderação de perspectivas diferentes da sua em diversos contextos, nomeadamente na interpretação textual em domínios académicos/curriculares.

Acresce ainda que esta é uma metodologia que se adequa a cada caso específico, não sobrevalorizando nada a não ser o esforço para o estabelecimento de um acordo que satisfaça ambas as partes. Através da utilização desta estratégia, pretende-se que os alunos aprendam a viver com os outros ou, como diria Jacques Delors, ao nomear o terceiro pilar do conhecimento, que lhes seja possível “*aprender a viver juntos*” (1996:77); respeitando as regras sociais e gerando um clima de bem-estar na escola, com vista ao sucesso.

Bonafé-Schmitt (um dos grandes investigadores e fomentadores da mediação escolar na Europa) aponta inclusivamente que a mediação escolar tem revelado implicações pedagógicas e tem acentuado a promoção de relações sociais, conduzindo à comunicação efectiva e à consequente resolução do conflito, existente ou subjacente, sem ter de recorrer a acções violentas ou que tenham consequências nefastas para o saudável desenvolvimento do adolescente. Muitos investigadores concluem que, estruturando uma nova abordagem perante o conflito, os alunos aprendem a conduzir as suas relações pessoais e sociais, aprendem a comunicar, a cooperar, a ser mais tolerantes e participativos. Ou seja, são levados ao exercício de uma cidadania consciente e activa. E assumindo o prazer de viver em sociedade, assumem o gosto de ser, de se conhecer e de se descobrir, para melhor compreender o outro.

Desta forma e considerando essas implicações pedagógicas, será congruente que os professores reflectam criticamente sobre a própria acção, tendo como objectivo a melhoria da sua *performance*, num percurso profissional que privilegie sobretudo a formação ao longo da vida (sua e dos seus alunos); visando alcançar um modelo de organização que se adeque continuamente às diferenças, quer de contexto quer individuais ou sociais. Ao professor competirá, assim, ir actualizando os seus conhecimentos e disponibilizando perspectivas de abertura face a novos conceitos e estratégias educativas, que impliquem os alunos na sua própria aprendizagem, levando-os ao envolvimento no processo de aprendizagem e à participação activa no processo de resolução dos conflitos que se lhes deparem no dia-a-dia, que por falta de (in)formação pode originar acções de violência, que poderão provocar insucesso ou mesmo o abandono escolar.

Vemos assim que, para além das consequências directas na conduta dos alunos, a prática profissional dos docentes será igualmente influenciada pela adopção deste tipo de estratégia de gestão dos conflitos. Até porque, para que a implementação se revista de

maior êxito, os professores devem funcionar também como impulsionadores da sua prática.

“Nas escolas (...) os educadores desenvolvem uma acção *importantíssima* na mediação entre pessoas, instituições ou projectos. Assumindo-se como profissionais da relação, trabalham na zona de contacto e de sensibilidade intersubjectiva, ajudando a desenhar uma geografia de proximidade humana, feita de «nós» e de laços comunitários. Deste modo, asseguram que os processos educativos mantenham a ligação ao sentido fundador, ou «centralidade subterrânea», como lhe chamou Michel Maffesoli. Está na hora, pois, de dar visibilidade a esse saber, a essa forma, paciente e discreta, de construir a vida em comum, fundando-a num solo antropológico fundamental.”

(Isabel Baptista, “A Página”, Nov. 2004, consultado na *net*, em 09/09/05)

Esta será uma medicina alternativa para gerir a convivência interpessoal. Só desta forma será possível actuar no sentido da prevenção/resolução do conflito; pois tratar a conflitualidade sem recorrer a uma pedagogia de prevenção que percorra o percurso da descoberta das origens e motivações do conflito não terá, certamente, os resultados desejados. Em suma, poderemos afirmar que essa prevenção passa, sobretudo, por conseguir

-  implementar um clima favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais pacíficas
-  promover a participação de todos na concepção dos normativos locais
-  desenvolver uma capacidade democrática de liderança, percebendo e estabelecendo os limites das obrigações e dos direitos de todos e de cada um

Atingir estas metas contribuirá para uma educação global de todos os alunos; congregando aspectos de educação social em diversas vertentes. Carmo (2005) indica as vertentes de operacionalização desse ideal de educação:

- ❏ “Desenvolver a inteligência emocional
- ❏ Educar para o carácter
- ❏ Educar para a liderança
- ❏ Educar para a cidadania”

Veremos, assim, possibilidades de ocorrência de uma cultura de solidariedade, em que o sujeito aprende a reconhecer as suas emoções e as do outro, aprende a controlá-las em função de si e do outro, estabelecendo objectivos congruentes e mobilizando recursos no sentido de possibilitar a eficácia do seu percurso educativo. Enfim, aprende a gerir convenientemente as suas relações interpessoais/sociais, em especial as que mantém com os seus pares; num percurso formativo assente em aprendizagens sociais proporcionadoras do necessário equilíbrio emocional para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva/académica (cf Amado & Freire, 2002:49).

Criar-se-á, desta forma, um ambiente de prazer na aprendizagem através da diferenciação optimizada em função de cada um. É que programar a formação à medida das necessidades dos alunos deve constituir o grande objectivo de uma escola que se deseja de sucesso, cooperando com a família e com a restante comunidade. Formando, assim, futuros cidadãos de uma sociedade responsável e produtiva. Saliente-se que criar igualdade é, recordemos,

conseguir ensinar *desigualmente*; é direccionar o ensino do professor para a *desigual* aprendizagem de cada aluno; tendo sempre consciência de que “a chave da igualdade real está em não se ser indiferente às diferenças, (...) [está em se] conhecer, aceitar, reconhecer para elaborar as estratégias diferenciadas que, a partir de pontos diferentes possam levar, por caminhos diferentes, os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências” (Benavente, 1994:51). E “diferenciar é organizar as interações e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente

possível confrontado com situações didáticas que são fecundas para si” (Perrenoud, *cit. in Ibidem*:52). Esse será um ensino de sucesso *natural*, diversamente rico.

Poderíamos continuar a nomear investigadores educacionais que corroboram perspectivas semelhantes (*cf* Canário, Cohen, Cabral, Ainscow, Cadima, Wang, ...); mas não podemos deixar de lembrar Delors, que acrescenta a tudo isto o *alargamento* temporal dessa aprendizagem, transportando-a para todo o percurso vivencial, ao longo de toda a vida.

(*cit. in* p.160)

Sobre a escola em estudo ...

A solução óptima para se atingir um grau significativo de qualidade na Educação parece residir na própria dinâmica das escolas; construindo e provocando os reajustamentos necessários, conseguindo rigor e respostas específicas para cada problema em particular; abandonando o pretexto da demasiada racionalização de meios e recursos como justificação da não exequibilidade de actividades/projectos de intervenção.

Nesta escola, como noutras, existe um número significativo de professores que são habitualmente responsáveis pela criação e dinamização de um certo tipo de actividades. Essas actividades visam não só com a ocupação dos tempos livres dos alunos, mas sobretudo atingir o objectivo de desenvolver projectos facilitadores da aprendizagem académica. A falta de condições, quer físicas quer financeiras, não tem sido argumento suficientemente forte para demover os agentes mais activos, que desenvolvem esforços para ultrapassar esses (pseudo)impedimentos. A esta acção junta-se uma liderança da parte do principal órgão de gestão da escola contributiva para esta dinâmica de cooperação e de colaboração até onde, dizem, ser possível, por constrangimentos de órgãos/entidades hierarquicamente superiores. Existe, no entanto, um conjunto de professores que aparenta uma certa falta de vontade, que se diz sentir

algo menosprezados pelos colegas. A base dessa desmotivação parece situar-se em níveis de falta de identificação com as actividades protagonizadas pelos outros.

Ainda assim, poderemos caracterizar o clima desta escola como *bom* ou *muito agradável*, usando as palavras dos professores entrevistados.

➡ A condição indispensável para este ambiente de bem-estar parece ser a da compreensão dos outros e a da participação de todos na construção cíclica e anual da escola. Apesar de se sentir, ocasionalmente, aquilo que uma das entrevistadas denomina de “(...) *conflitos ocultos; são pequenos comentários que se ouvem aqui e que se ouvem além... olhares mais ou menos críticos*” por parte de alguns professores. Este tipo de atitude não é generalizado; reconhecendo-se um trabalho de motivação dos professores, que é desenvolvido essencialmente por parte da equipa gestora da escola.

➡ A postura da generalidade dos elementos docentes da escola aponta para um desempenho assente, sobretudo, numa teia de relações interpessoais *interessantes*, no sentido da optimização/rentabilização do *material humano* de que a escola dispõe e que, por aí sentirem um elevado nível de bem-estar, apesar de alguns residirem em zonas bastante distantes (como é o caso da Directora de Turma T, que mora em Coimbra, com o seu marido), tentam permanecer nesta escola.

➡ Decorrente deste tipo de clima encontram-se também as relações que a escola estabelece com a restante comunidade. Há a registar apenas um “calcanhar de Aquiles”, ou “uma pedrinha no sapato”, como dizem dois dos entrevistados, referindo-se ao tipo de relação que a escola estabelece com os pais. Este é o *ponto fraco* desta escola. *Fraco* porque questiona qualquer coisa proveniente da classe docente; *fraco* porque a sua participação se limita a esse questionamento, sem sequer propor hipóteses de resolução dos factos apontados como problemáticos; *fraco* porque fazem questão de transmitir esse seu posicionamento aos seus educandos; *fraco* porque as atitudes e comportamentos mais incorrectos dos alunos são sistematicamente por si desculpabilizados e direccionados para a culpabilização do pessoal docente. Aliás, a propósito da implementação do projecto de

Mediação entre Pares, foi recorrentemente proposto por muitos dos elementos docentes e não-docentes que se fizesse igualmente um projecto de Mediação destinado a encarregados de educação.

➡ No que concerne à liderança exercida, verificámos que é, efectivamente, a Presidente do Conselho Executivo quem representa o papel de líder da organização escolar em causa. Ela assume directamente esse estatuto, talvez em parte devido directamente ao desempenho desse cargo. Mas também, como os outros elementos entrevistados referiram, porque tem uma personalidade adequada a tal tarefa. Personalidade e papel que são assumidos conscientemente.

Percorrendo o desempenho de todas as suas funções, enfatizando uma ou outra, a líder e a sua equipa assume um determinado estilo, caracterizado pelos entrevistados como “democrático”, mediante a elevada margem de participação que é conferida aos outros. Deixando para última instância a hipótese de uma decisão peremptória, equilibrada tanto quanto possível, sempre *pesando os prós e os contras*.

O planeamento, bem como a resolução dos problemas que vão surgindo (nomeadamente os que respeitam às condutas mais *disruptivas* dos alunos) emerge como um dos principais objectivos da sua conduta; contribuindo para tal a análise sistemática das causas e do contexto sociocultural em que se inserem esses problemas, e dos quais decorrem, tentando assumir a postura que entende ser a mais adequada relativamente a cada situação em particular.

➡ Refira-se que, em termos de práticas do órgão de gestão, esta é uma escola em que não são rejeitadas hipóteses de trabalho *a priori*, sem que antes se proceda à análise comparativa de possibilidade de êxito e sem estabelecer uma ordenação de prioridades. Trata-se, de facto, de uma *liderança de equipa* que parece ser eficaz, até pelo julgamento e assumpção de atitudes face a qualquer um dos outros elementos do dito órgão de gestão. Os papéis dentro da equipa parecem estar bem definidos, não se registando sobreposições, mas colaborações participativas. Corrobora-se aqui a partilha daquilo que habitualmente se designa por *poder*. Consequentemente regista-se uma distribuição coerente e alargada de responsabilidades por todos os elementos educativos.

► Quanto ao tipo de conflitos que mais ocorre nesta escola, eles são caracterizados como essencialmente de tipo verbal (oral ou escrito) havendo uma minoria que se transforma em agressividade física; embora sejam casos raros, de acordo com as opiniões transmitidas pelos entrevistados. Interessante e curiosa é a referência que o primeiro entrevistado faz relativamente à distinção de conflitos, repartindo-os em função do género do seu autor – femininos e masculinos. Transforma, assim, esta questão numa questão de afirmação de espaço e de competência física – delimitação de espaço no que se refere aos rapazes e de qualidade de presença relativamente às raparigas.

► Da análise do conteúdo das entrevistas fica-nos também a informação de que a zona onde acontecem muitos conflitos nesta escola são os corredores do edifício. No entanto, devemos realçar que essa situação é específica e referida como conflitualidade entre alunos e funcionários e não entre alunos e seus pares. O local de maior conflito entre os alunos é indicado como sendo o recreio. Parece, assim, confirmar-se a tese defendida por alguns investigadores deste assunto (*cf* Ortega, 1994, 1995; Fernández y Quevedo, 1991 *cit. in* Fernández, 1998:186), que apontam como local de ocorrência de maior número de conflitos entre pares o recreio, no Ensino Básico, e os corredores entre as salas de aula, no Ensino Secundário. Estamos, portanto, perante um nível *intermédio* de localização conflitual, visto tratar-se de uma escola em que parte dos alunos se encontram numa fase final do Ensino Básico, prestes a ingressar no Ensino Secundário. Estes alunos mais velhos experimentam já situações de conflito no interior do edifício, embora não ainda com os seus pares. Os autores referenciados indicam também que a tipologia de conflitos depende igualmente do nível etário dos alunos, sendo de natureza física e/ou verbal nos mais novos e atingindo mais o nível psicológico nos alunos mais velhos. Facto que é reafirmado pelas declarações prestadas nas entrevistas.

► Tem sido prática recorrente, nesta escola, a procura de estratégias mais ou menos inovadoras que possibilitem uma resposta adequada a cada caso e que seja reveladora de consequências de sucesso no combate à conflitualidade dos alunos. Um desses projectos é a implementação da estratégia da tutoria que, no ano lectivo de 2005/2006, delegava no papel de professor/tutor competências de acompanhamento de casos recorrentes de

alunos com comportamento *anormal*, i.e., fora da normalidade comportamental esperada para a faixa etária e para o contexto sociocultural destes alunos. A influência deste professor/tutor na *correção* dos *desvios* à norma depende da capacidade que este possuir para *mediar* os conflitos que surgirem. Assim, é comum desenvolverem-se, com alguma facilidade, sentimentos de empatia e de alguma cumplicidade e confiança entre o tutor e o(s) aluno(s) acompanhado(s). Quando ocorre um conflito considerado grave, o tutor e/ou o Director de Turma delegam a tarefa de resolução no Conselho Executivo, encaminhando o caso para esse órgão, que desenvolve os procedimentos disciplinares formais previstos nos normativos legais.

Todavia, na prática, a resolução de conflitos percorre, algumas vezes, um percurso inverso, quando os casos, por gravidade ou por ausência do tutor ou do Director de Turma, chegam ao Vice-Presidente responsável directo pelo sector dos alunos. Nesses casos é este elemento que resolve a situação, tendo em consideração a necessidade de resolução no mais curto espaço de tempo. Nele estão delegadas essas funções pelo adequado perfil de personalidade dialogante/ouvinte/negociadora (segundo juízos de valor dos entrevistados e de outros elementos desta comunidade educativa, ouvidos informalmente na Sala de Professores e nos átrios e corredores). Este elemento privilegia portanto a resolução *mediatizada* do conflito. Uma vez que dá especial relevo à comunicação e ao diálogo eficaz nessa resolução, bem como à procura das causas que provocaram o conflito em causa, de modo a possibilitar também a sua prevenção futura. Chega, inclusive, a assumir o papel de mediador (informal e na acepção literal do termo) se necessário e se percebido como viável na resolução eficaz do conflito. A ênfase é dada ao processo de comunicação. Até porque o processo educativo encontra-se pleno de indispensáveis e inevitáveis conflitos, sem os quais o crescimento e maturação seriam quase irrealizáveis. Vemos que, mesmo nestas situações de competição, o conflito é fruto da falta de comunicação ou da existência de comunicação com *ruído*, ou seja, comunicação com interferências que provocam interpretações erróneas ou mal percebidas. A ultrapassagem dessa situação deverá constituir o foco da atenção de qualquer agente educativo e servir de motivação para a implementação de estratégias que visem não apenas a resolução de conflitos, mas primordialmente a sua prevenção.

➡ Para além da já referida estratégia de tutoria, que habitualmente assume um papel menos preventivo e mais *correctivo* (embora possa considerar-se que a sua intervenção

poderá reflectir-se, a longo prazo, numa diminuição de ocorrências de situações conflituosas), esta escola faz questão de desenvolver outros dispositivos e/ou estratégias que se supõem eficazes na prevenção de comportamentos *disruptivos*. Assim, tentam ocupar os tempos livres dos alunos com actividades *extralectivas* – são disso exemplo os diversos Clubes dinamizados e a abertura à criação da figura do *monitor* (vidé Cap. VI, 2). Abertura essa que deixa antever também uma outra – considerar que a resolução de conflitos poderá ser melhor gerida por um par do que por um adulto; embora se apontem algumas reservas. Decorrente desta abertura encontra-se uma outra: a forte vontade de implementação de um projecto de “Mediação entre Pares”; a dinamizar em protocolo com a Universidade Aberta (vidé Cap. VI). Embora se apontem alguns *riscos* que esta estratégia poderá acarretar.

Recordando finalmente as questões que inicialmente surgiram aquando da exploração bibliográfica, pensamos ter sido possível obter resposta a praticamente todas elas ao longo do nosso trabalho. No entanto, algumas dessas perguntas permanecem ainda sem uma resposta satisfatória, em termos da sua aplicação efectiva no contexto escolar/educativo português. A saber:

- Que consequências pedagógicas acarreta, na prática, a aplicação da estratégia da mediação?
- Que efeitos produzirá, de facto, no que concerne à modificação de atitudes em geral?
- Que impacto, real e efectivo, terá na comunidade escolar/educativa?

A procura de resposta a estas questões (e possivelmente a outras que entretanto sejam suscitadas pela prática efectiva) será, com certeza, um bom motivo para desenvolvimento de um trabalho de investigação futuro, mais profundo e obrigatoriamente mais prolongado em termos temporais.

Para, por fim, dar por terminado este trabalho, fechemos com *chave de ouro* recorrendo à sabedoria popular:

Mediação é um termo que nos remete à recordação do ditado

“No meio é que está a virtude”

Reconhecendo a carga simbólica que lhe está associada, construamos uma analogia amplificada

*Na mediação reside a virtude de ficar no meio de duas partes
e de ser capaz de compreender ambas.*

Bibliografia

ABREU, Isaura, et al.(1990), *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*, Lisboa, I.I.E.

Actas da Conferência - Educação para a Tolerância (1995), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Actas do Encontro sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior - Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas (1988), Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

AFONSO, Almerindo Janela (1999), “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”, in «Inovação», nº12, vol.3, Lisboa, Ministério da Educação - IIE, pp.121-137

AFONSO, Natércio (1999), “A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa”, in «Inovação», nº12, vol.3, Lisboa, Ministério da Educação–I.I.E., pp. 45-64

ÁGUEDA, V., et al. (1988), *Organizacion de la Vida Escolar*, Madrid, D.G.E.

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel (1988/89), “Língua materna e sucesso educativo” in *Diacrítica*, nº 3/ 4, Universidade do Minho

ALBARELLO, Luc; et al. (1995), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

AMADO, João da Silva (2000), *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes Teórico-práticos*, Porto, Edições Asa

AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta (2002), *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*, Porto, Edições Asa

ALMEIDA, João F., PINTO, José M., (1982), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença

ALVAREZ, Manuel (1998), *El Liderazgo de la Calidad Total*, Madrid, Editorial Escuela Española, cap. 4 “El liderazgo educativo”

ALVES, José Matias (2000), “Gestão escolar e contratos de autonomia”, in JESUS, Saul Neves de, *et al.*, *Trabalho em equipa e gestão Escolar*, Porto, Edições Asa, pp.39-48

ANDRADE, Júlio Vaz de (1992), *Os Valores na Formação Pessoal e Social*, Lisboa, Texto Editora

APPLE, Michael; BEANE, James (1995), *Escolas Democráticas*, versão consultada na *net*, em 07/10/05

BAGINSKY, William (2004), “Peer mediation in the UK: a guide for schools”, in <http://www.mediationuk.org.uk>

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena Manso (2005), *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, Lisboa, Texto Editores, 3ªed.

BARDIN, Laurence (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70

BARROSO, João (1988), “A autonomia das escolas: uma condição de mudança”, in *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação, pp. 55-62

BARROSO, João (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa, Ministério da Educação

BARROSO, João (1999), “Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais”, in *Inovação*, nº12, vol.3, Lisboa, Ministério da Educação - IIE, pp.9-33

BARROSO, J. (2002), “Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função”, in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º2, pp.90-107

BENAVENTE, Ana (1994), “Estratégias de Igualdade real”, in *Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000* (2), Lisboa, Ministério da Educação, pp.45-56

BENAVENTE, Ana (coord.) (1993), *Mudar a Escola Mudar as Práticas*, Lisboa, Escolar Editora

BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide Pinto (1981), “Obstáculos ao sucesso na escola primária”, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, pp.7-23, texto policopiado

BIRZEA, César (1982), *A Pedagogia do Sucesso*, Lisboa, Livros Horizonte

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora

BOLÍVAR, António (2005), *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*, Porto, Edições Asa

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1989), “La médiation à Boston” in *L’insécurité: la Crise des Mécanismes de Régulation sociale*, Convention de Recherche avec le Plan Construction et Architecture, Lyon, Université Lumière

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1992), *La Médiation: une Justice Douce*, Paris, Syros Alternatives

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre, *et al.* (1992), *Médiation et Regulation Sociale*, Convention de Recherche avec le Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, Lyon, Université Lumière

BONAFÉ-SCHMITT, M. (1994), “Les médiations scolaires en France”, *in* «La médiation a l’école et dans la cité», Lyon, Actes de l’Université d’Eté de Lyon,

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1997), “La Médiation Scolaire: une Technique de Gestion de la Violence ou un Processus Éducatif?”, *in* CHARLOT, Bernard & ÉMIN, Jean-Claude (coord.)(1997), *Violences à l’École:État des Savoirs*, Paris, Armand Colin, pp. 255-282

BOSSA, Eduardo (1981), *Pareceres, Comentários e Críticas sobre a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa, Ministério de Educação e Ciência

BRANDONI, Florencia (comp.) (1999), *Mediación Escolar – Propuestas, Reflexiones y Experiências*, Paidós, Buenos Aires

BUSH, Tony (1995), *Theories of Educational Management*, London, Paul Chapman Publishing

«Cahiers de la Médiation» (1996), “*La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif?*”, n°8, Avril, Lyon, Boutique de Droit de Lyon

CANÁRIO, Rui, *et al.* (1997), *A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo – Estudo de Caso*, Lisboa, Ministério da Educação – D.A.P.P.

CARDOSO, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora

CARITA, Ana (2005), *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*, Porto, Campo das Letras

CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Lisboa, Universidade Aberta

CARMO, Hermano (1998), *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa, Universidade Aberta

CARMO, Hermano (2000), *Intervenção Social com Grupos*, Lisboa, Universidade Aberta

CARMO, Hermano (2005), “Indisciplina: como implicar a comunidade?”, Encontro sobre o *Papel da Comunidade Educativa face à Indisciplina*, Golegã, ISCSP/UTL, Universidade Aberta, diapositivos em PowerPoint

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998), *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta

CARVALHO, Luís Miguel (1992), *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*, Lisboa, Educa

CASAMAYOR, G. (coord.) (2004), *Como Dar Respuesta a los Conflictos – la Disciplina en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, Graó

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel (2002), *Políticas Educativas de Redução da Violência – Mediação do Conflito Escolar*, São Paulo, Editora Biruta

CIRERA, Jesús Viñas (2004), *Conflictos en los Centros Educativos – Cultura Organizativa y Mediación para la Convivencia*, Barcelona, Graó

COHEN, Richard, *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*, in <http://www.schoolmediation.com>

COHEN, Richard, The School Mediator's Field Guide: Prejudice, Sexual Harassment, Large Groups and other Daily Challenges, in <http://www.schoolmediation.com>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Janeiro de 2004), "Projecto de Parecer sobre a Proposta e os Projectos de «Lei de Bases da Educação / do Sistema Educativo»", Lisboa, texto policopiado

CORTESÃO, Irene; MALAFAIA, Reinalda (1993), "Contributos para o desenvolvimento sociomoral dos alunos", in *Olhar e Melhorar a Escola*, Porto, Edições Asa

COSTA, Jorge Adelino (1994), *Gestão Escolar – Participação . Autonomia . Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora

COSTA, Jorge Adelino (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições ASA

COSTA, Jorge Adelino, *et al.* (2000), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro

COSTA, Jorge Adelino, *et al.* (2002), "Gestão Escolar, Autonomia e Participação. Balanço de 25 anos de Política Educativa em Administração Escolar", in *Revista Forum Português de Administração Educacional - Colóquio – 25 Anos de Gestão Escolar*, nº2, pp.64-87

COSTA, Maria Emília (coord.) (2003), *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa, Universidade Aberta

COSTA, Maria Emília, VALE, Dulce (1998), *A Violência nas Escolas*, Lisboa, Ministério da Educação - I. I. E.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1992), *Processos de Autoformação: uma Produção Singular de Si Próprio*, tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia

CULLIGAN, Matthew J. *et al.* (1995), “Mandamentos do líder”, in *Os Melhores Livros de Gestão*, Lisboa, Difusão Cultural – Exame, pp. 83-92

CURTO, Pedro Mota (1998), *A Escola e a Indisciplina*, Porto, Porto Editora

CURY, Augusto (2004), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – como Formar jovens Felizes e Inteligentes*, Cascais, Editora Pergaminho

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, texto policopiado

DELGADO, João M.; MARTINS, Édio (2001), *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: Continuidade e Rupturas*, Lisboa, Ministério Educação, pp. 35-39

DELORS, Jacques, *et al.* (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa, Edições Asa

DEMORGON, Jacques, *et al.* (s.d.), *Guide de l’interculturel en Formation*, Paris, Retz

D’ESPINEY, Rui; CANÁRIO, Rui (org.)(1994), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

DEUTSCH, Morton; COLEMAN, Peter T. (2000), *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers

DIAS, Ester Luísa (1989), *Em Busca do Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte

DIAS, Manuela (2005), *Como Abordar ...A Construção de uma Escola mais Eficaz*, Porto, Areal Editores

DIAZ, Babeth & LIATARD-DULAC, Brigitte (1999), *Contre Violence et Mal-Être. La Médiation par les Élèves*, Paris, Éditions Nathan

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, Lisboa, Verbo, 2001, II vol., pp.2416-2417

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa, Instituto António Houaiss de Lexicografia – Temas e Debates, 2003, pp.2432-2433

Diciopédia 2005, Porto, Porto Editora Multimedia

DINIS, Luís Leandro (2002), “O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar”, in *Revista Forum Português de Administração Educacional*, nº 2, Lisboa, I.I.E.

DOMINGUES, Ivo (2001), *Controlo Disciplinar na Escola. Processos e Práticas*, Lisboa, Texto Editora

DUARTE, Maria Isabel Ramos (2000), *Alunos e Insucesso Escolar. Um Mundo a Descobrir*, Lisboa, Ministério da Educação – I.I.E.

DUARTE, Maria Paula Monteiro da Fonseca (2002), *Inclusividade: uma Forma de Olhar a Diferença*, dissertação de mestrado, Lisboa, Universidade Aberta, texto policopiado

ECO, Umberto (1984), *Como se Faz uma Tese - em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa, Editorial Verbo, 1983, vol.13, col.126-132

Ensayos y Experiências – Mediación Escolar, (1998), nº24, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

Ensayos y Experiências – Conflictos y Violência en los Ámbitos Educativos, (2000), nº35, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

ESTRELA, Maria Teresa (1992), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora

ESTRELA, Maria Teresa (1996), “Prevenção da indisciplina e formação de professores”, in *Noesis*, Janeiro/Março

FARIA, Jorge M. A., et al. (2006), “As componentes da estrutura organizacional, a cultura de partilha de ideias e a gestão pela qualidade”, in *XVI Jornadas Luso-Espanholas Gestão Científica*, Universidade de Évora

FANNING, Elizabeth (2005), “Formatting a paper-based survey questionnaire: best practices”, in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, volume 10, number 12, August, University of Virginia

FERNANDES, Domingos, et al. (1998), “Autonomia – O quê? Como? Para quê?”, in *Análise das Consultas aos Parceiros Educativos*, Lisboa, Ministério Educação – DEB, pp. 59-63

FERNÁNDEZ, Isabel (2001), *Prevención de la Violência y Resolución de Conflictos – el Clima Escolar como Factor de Calidad*, Madrid, Narcea

FERNÁNDEZ, José Luís Carbonell; GALLEGÓ, Ana Isabel Peña (2001), *El Despertar de la Violência en las Aulas – la Convivência en los Centros Educativos*, Madrid, Editorial CCS

FERREIRA, Elsa Dulce (2002), “A mediação em acção”, in <http://www.educare.pt>

FIGUEIREDO, Cândido de (1996), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Venda Nova, Bertrand Editora (25ªed.), vol.III, pp.1658-1659

FONSECA, António José Duarte da (s.d.), *A Tomada de Decisões na Escola*, Lisboa, Texto Editora

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998), “ A administração das escolas no Portugal democrático”, in *Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto Edições Asa, pp. 99-118

FORMOSINHO, João; *et al.* (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa

FREIRE, Isabel (2003), “Violence prevention in school: initiatives and internet resources in Portugal”, in JÄGER, Thomas; *et al.* (eds.), *Violence Prevention in School – Using the Internet: a European Perspective*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, pp. 155-168

FREIRE, José Manuel de Carvalho (2002), *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas de Alunos e Formativas dos Professores* (dissertação de mestrado), Lisboa, Universidade Aberta (texto policopiado)

FREITAS, Anselmo; AFONSO, José António (1999), “Os dilemas da autonomia”, in *Práticas de Organização e Gestão das Escolas no Contexto da Elaboração do Regulamento Interno*, Porto, Edições Asa, pp.7-11

FREITAS, Anselmo; AFONSO, José António (1999), “Autonomia: descentralização ou desconcentração?”, in *Práticas de Organização e Gestão das Escolas no Contexto da Elaboração do Regulamento Interno*, Porto, Edições Asa, pp. 32-36

GAMA, Maria João (2004), “A aprendizagem cooperativa – nota de síntese”, in *Correio da Educação*, Porto, CRIAP-ASA

GILHOOLEY, James; SCHEUCH, Nannette S. (2000), *Using Peer Mediation in Classrooms and Schools. Strategies for Teachers, Counselors, and Administrators*, California, Corwin Press

GOLEMAN, Daniel, *et al.* (2003), *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*, Lisboa, Gradiva

GOMEZ, Maria Teresa, *et al.* (2003), *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*, Porto, Edições Asa

GRAVE-RESENDES, Lúdia; (org.) (1999), *Pedagogia Diferenciada: da Exclusão à Inclusão Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta

GRAVE-RESENDES, Lúdia (2004), “Mediação entre pares”, in *Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 67-73

GRAVE-RESENDES, Lúdia; CALDEIRA, M^a São José (org.) (2003), *Conferência Internacional Prevenção da Violência na Escola*, Lisboa, Universidade Aberta

GRAVE-RESENDES, Lúdia; SOARES, Júlia (2002), *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta

GUEDES, Luís António (org.) (2001), *A Escola e os Actores: Políticas e Práticas*, s.l., Sindicato dos Professores da Zona Norte

GUERRA, Isabel (1994), “Introdução à metodologia de projecto”, Lisboa, Centro de Estudos Territoriais - ISCTE, documento interno policopiado

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002), *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*, Porto, Edições Asa

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003), *Tornar Visível o Quotidiano*, Porto, Edições Asa

GUEST, Robert H. & HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. (1980), *A Mudança Organizacional através da Liderança Eficaz*, S. Paulo, Multimédia-Tecnologia Educacional

HARGREAVES, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Lisboa, McGraw-Hill

HARGREAVES, Andy, et al (2001), *Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*, Porto, Porto Editora

HENRIQUES, Paulo A. G. L. (2006), “A gestão do desenvolvimento de recursos humanos nas organizações: uma abordagem à gestão emocional”, in *XVI Jornadas Luso-Espanholas Gestão Científica*, Universidade de Évora

HEREDIA, Ramón A. S. de (1998), *Análisis y Resolución de Conflictos – una Perspectiva Psicológica*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

HEREDIA, Ramón A. S. de (2000), *Resolución del Conflicto - Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*, Bilbao, Ediciones Mensajero

HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. (1986), *Psicologia para Administradores – A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (s.d.), “A elaboração do questionário”, in *Investigação por Questionário*, pp. 83-166

JARES, Xesús R. (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto, Edições Asa

JESUÍNO, Jorge Correia (1992), *A Negociação – Estratégias e Tácticas*, Lisboa, Texto Editora

JESUS, Saul Neves de (1996), *Influência do Professor sobre os Alunos. Relação Pedagógica, Gestão da Indisciplina, Motivação dos Alunos*, Porto, Edições Asa

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (1996), “Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research”, in *Review of Educational Research*, vol.66, nº4, pp.459-506

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (2002), *Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Paidós Educador

JOHNSON & JOHNSON (1994), “Cooperation and conflict” in *Learning Together and Alone – Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Massachusetts, Allyn and Bacon

Jornadas Calatayud (1987), *Modelos Actuales de Educación Social*, Zaragoza, Universidad Nacional de Educación a Distancia

JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha (1985), *Modelos de Enseñanza*, Madrid, Ediciones Anaya

JULLION, M. Daniel (1989), “Les techniques de la médiation”, in «L’insécurité: la Crise des Mécanismes de Régulation sociale», Convention de Recherche avec le Plan Construction et Architecture, Lyon, Université Lumière

LAFOND, M. André Claude (1998), “ A avaliação dos estabelecimentos de ensino”, in *Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto, Edições Asa, pp. 9-24

LEDERACH, John Paul (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, USA, Good Books

Lello Universal, Porto, Lello & Irmão Editores, vol. segundo, 1991, p.199

LEMOS, Jorge (2000), “O novo regime de autonomia, administração e gestão como instrumento de promoção da inovação das organizações escolares”, in *Percursos*, Centro de Formação Pêro de Alenquer, Alenquer

LEMOS, Jorge; SILVEIRA, Teodolinda (1998), *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação Anotada*, Porto, Porto Editora

Le Nouvel Éducateur – Penser les conflits, penser les recours, (2003), nº152

LIPSET, Seymour Martin (1992), *Consenso e Conflito*, Lisboa, Gradiva

LORCERIE, Françoise (1996), “L’école, lieu de médiation culturelle” , in «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-octobre, France, Centre d’Information et d’Études sur les Migrations Internationales, pp.29-41

LOUREIRO, Maria Sara Quintino (s.d.), *O Director de Turma e a Mediação Relacional Escola-Família*, Lisboa, Universidade Católica, texto policopiado

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária

LUME, Filomena Nóbrega (1997), “Conflitos na gestão escolar”, in *Forum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Câmara Municipal de Loulé

MACEDO, Berta (1992), “ Autonomia, escola e recursos”, in *Gerar e gerir. recursos na escola*, Porto, Ministério da Educação

MACHADO, Fernando Augusto (1995), *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola – Portugal na Viragem do Milénio*, Rio Tinto, Edições Asa

MACHADO, José Pedro (coord.) (1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Edições Alfa, vol.IV, p. 73

MAGALHÃES, Olga (1996), “Indisciplina: poder dos alunos?”, in *Noesis*, Janeiro/Março

MALIK, Leonor Arroio (2003), *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

MALIQUE, Françoise, “Les enseignants et la médiation culturelle à l’école”, in «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-octobre, France, Centre d’Information et d’Études sur les Migrations Internationales, pp.99-102

MARIE, Anne Flye Sainte (1996), “Les enjeux concrets de la médiation scolaire” ”, in «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-octobre, France, Centre d’Information et d’Études sur les Migrations Internationales, pp.43-50

MARTIN, José António San (2003), *La Mediación Escolar – un Camino Nuevo para la Gestión del Conflicto escolar*, Madrid, Editorial CCS

MARUJO, Helena Águeda *et al.* (2001), *Educar para o Optimismo*, Lisboa, Editorial Presença

MARZANO, Robert (2005), *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo – da Investigação às Práticas*, Porto, Edições Asa

MATOS, Margarida Gaspar de (1998), *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições

MENDES, Margarida Vieira, (1989), “O que é que se ensina quando se ensina Português”, in *Diário de Notícias*, 15 de Janeiro

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (1992), *Práticas de Autonomia*, DGEBS, Lisboa, pp. 7-9, pp. 54-58

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (s.d.), *Autonomia, Administração e Gestão das escolas*, Lisboa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995), *Texto de Fundamentação e Dossier Pedagógico*, Projecto Viva a Escola / Programa de Promoção e Educação para a Saúde, DES

MINTZBERG, H. (1999), “Profession: manager, mythes et réalites”, in *Havard Business Review – Le leadership*, Paris, Éditions D’Organisation

MIRANDA, Manuel Pinto (1998), *Uma Escola Responsável?*, Porto, Edições Asa

MUÑOZ, Juan M. Escudero (1981), *Modelos Didácticos – Planificación Sistemática y Autogestión Educativa*, Barcelona, Oikos-tau Ediciones

NETO, Félix Fernando Monteiro (2003), *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e os Outros*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

NORONHA, Zélia de; NORONHA, Mário de (1992), *Escola, Conflitos - Como Evitá-los, Como Geri-los?*, Lisboa, Escolar Editora

NOVAK, Joseph D.;GOWIN, D. Bob (s.d.), *Aprender a Aprender*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas

NÓVOA, António (1990),*Análise da Instituição Escolar*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, texto policopiado, pp. 37-132

ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del (2003), *La Violência escolar – Estrategias de Prevención*, Barcelona, Graó

PAQUETTE, Didier (1991), “La médiation”, in «Migrations Societé», vol.3, nº16-17, Juillet-Octobre, France, Centre d’Information et d’Études sur les Migrations Internationales, pp.15-27

PARASKEVA, João M. (2001), *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*, Porto, Edições Asa

PARREIRA, Artur (1995), *O Processo de Liderança – nos Grupos e Reuniões de Trabalho*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas

PATRÃO, Isaltina (2000), “Mediação combate a violência”, in *Diário de Notícias*, 13/12/2000

PEARSON, Craig (1998), *Como Resolver Conflitos na Aula*, Lisboa, Plátano Editora

PEDRO, Ana Paula (2002), *Percursos de uma Educação de Valores em Portugal. Influências e Estratégias*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

PERALTA, Maria Helena (2002), “Como avaliar competência(s)?”, in *Avaliação das Aprendizagens*, Lisboa, Ministério da Educação - DEB

PEREIRA, Beatriz Oliveira (2002), *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

PERRENOUD, Philippe (2002), *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Lisboa, Edições Asa

PERRENOUD, Philippe (2002), *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Lisboa, Edições Asa

PERRENOUD, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?*, Porto, Edições Asa

PETERS, Tom; WATERMAN, Bob (1995), *Na Senda da Excelência*, Lisboa, Publicações D. Quixote

PIRES, Eurico Lemos (1987), *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*, Porto, Edições Asa

Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, Lisboa, Editorial Verbo, vol.4, 1986, col.162-165

PORTUGAL, Adriano Jorge das Dores (2002), *O Clima de Escola – um Estudo de Caso*, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, texto policopiado

PRENCIPE, Lorenzo (1996), “Pour une école qui n’a pas peur de la médiation”, in «Migrations Société», vol.8, nº46-47, Juillet-octobre, France, Centre d’Information et d’Études sur les Migrations Internationales, pp.111-112

PROST, Antoine, *et al.* (2001), *Espaços de Educação. Tempos de formação - Conferência Internacional*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

QUINTANILHA, Alexandre, *et al.* (2002), *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis – Conferência Internacional*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

REVEZ, Maria Helena Allen (2004), *Gestão das Organizações Escolares – Liderança Escolar e Clima de Trabalho: um Estudo de Caso*, Chamusca, Edições Cosmos

Revista Iberoamericana de Educación – Gestión de conflictos y mediación, (2001)

Revista Iberoamericana de Educación – El rol de los docentes en el desarrollo de los programas de mediación escolar, (2002)

RIBEIRO, António Carrilho (1990), *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa, Texto Editora

RIBEIRO, António Carrilho (1992), *Reflexões sobre a Reforma Educativa*, Lisboa, Texto Editora

ROBINSON, W. P. , TAYLOR, C. A. (1986), “Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária”, in *Análise Psicológica*, pp.105-113

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1988), *Mediatização do Discurso Científico «Análise Social»*, Lisboa, vol. XXIV, pp.1149-1160

RODRIGUES, Maria João (1993), “Avaliação e aprendizagem social – uma proposta de metodologia”, Lisboa, Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica - ISCTE, texto policopiado

ROLDÃO, Maria do Céu (coord.)(2005), *Formação e Práticas de Gestão Curricular – Crenças e Equívocos*, Porto, Edições Asa

ROQUE, Maria de Fátima Teixeira (2002), *Gestão Escolar e o Multiculturalismo* (dissertação de mestrado), Lisboa, Universidade Aberta (texto policopiado)

RUIZ, Rosário Ortega; MORA-MERCHÁN, Joaquín A. (2000), *Violência Escolar – Mito o Realidad*, Sevilla, Mergablum

RUQUOY, Danielle (1995), “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”, in ALBARELLO, Luc, *et al.*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp.84-116

SAMPAIO, Daniel (1996), *Indisciplina: um Signo Geracional?*, Lisboa, Ministério da Educação - I.I.E.

SAMPAIO, Daniel (1996), “Indisciplina no contexto escolar”, in *Noesis*, Janeiro/Março

SAMPAIO, Daniel, *et al.* (2001), *Indisciplina e Violência na Escola*, Lisboa, Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, nº3

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos (s.d.), “A aprendizagem da participação democrática em contexto escolar – a voz dos alunos”, in *A Escola e os Actores*, s.l., Sindicato dos Professores da Zona Norte

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005), *Que Educação?* Tomo I, Lisboa, Santos-Edu

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005), *Que Cidadania?* Tomo II, Lisboa, Santos-Edu

SARMENTO, Manuel Jacinto (1992), *A Escola e as Autonomias*, Porto, Edições Asa

SASTRE, Génova; MORENO, Montserrat (2002), *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional – Género e Transversalidade*, São Paulo, Moderna

SAVIANI, Dermeval (1985), *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, S. Paulo, Cortez Editora

SCOTT, Bill (1988), *A Arte de Negociar*, Lisboa, Presença

SEJO, Juan Carlos Torrego (coord.) (2003), *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*, Porto, Edições Asa

SERRA, Maria Teresa S. et al.(1987), “Avaliar para o sucesso”, in *Palavras*, nº 10

SERGIOVANNI, Thomas J. (1991), “Actual and ideal view of the principal’s job”, in *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*, Boston, Allyn and Bacon, pp.15-40

SHEIN, Edgar H. (1992), *Organizational Culture & Leadership*, in www.tnellen.com/ted/tc/schein.html

SILVA, António de Moraes (1988), *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Mem Martins, Editorial Confluência, vol. III, p. 463

SILVA, Augusto S.; PINTO, José M. (orgs.)(1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento

SILVERMAN, David (2000), “Analyzing talk and text”, in DENZIN , N. K., LINCOLN, Y. S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research*, (2nd edition), London, Sage Publications, pp.821-834

SIX, Jean-François (1995), *Dynamique de la Médiation*, Paris, Desclée de Brouwer

SIX, Jean-François (2002), *Les Médiateurs*, Paris, Le Cavalier Bleu Editions

SOARES, José Vale (2003), *Como Abordar ... a Cidadania na Escola*, Porto, Areal Editores

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew (2003), *Psicologia do Adolescente – uma Abordagem Desenvolvimentalista*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

STEINER, George (2005), *As Lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva

STAKE, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de Casos*, Madrid, Ediciones Morata

STUBBS, Michael; DELAMONT, Sara (1978), “Investigacion en al aula: una crítica y un nuevo planeamiento”, in *Relaciones Professor-Alumno*, Barcelona, Oikos-Tau

TIBA, Içami (2005), *Disciplina, Limite na Medida Certa*, Cascais, Editora Pergaminho

TRIGO, Maria Márcia (1994), “Educação para todos – ameaça ou oportunidade?”, in *Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000* (2), Lisboa, Ministério da Educação, pp.13-19

TYLER, R. N. (1976), “Que objectivos educacionais a escola deve procurar alcançar?”, in *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre, Globo

UNESCO (2000), *O Direito à Educação – Uma Educação para Todos durante Toda a Vida*, Relatório Mundial sobre Educação, s.l., Edições ASA

VALE, Maria Amélia Artiaga Barreiros do (2004), *Histórias de Intervir: «Com licença, posso entrar?» - Contributo para as Boas Práticas de Ensino*, Lisboa, Texto Editores

VARGAS, Cristiana (2004), “Mediação versus violência”, in *Diário de Notícias*, 18/04/2004

VARGAS, Ricardo (2004), *A Arte de Tornar-se Inútil – Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios*, Lisboa, Gradiva

VASCONCELOS-SOUSA, José (2002), *Mediação*, s.l., Quimera

VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.) (2002), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

VILHENA, Teresa (2000) *Avaliar o Extracurricular*, Porto, Edições Asa

VINYAMATA, Eduard (2001), *Conflictología – Teoría y Práctica en Resolución de Conflictos*, Barcelona, Ariel

VINYAMATA, Eduard (2003), *Aprender Mediación*, Barcelona, Paidós

VINYAMATA, Eduard (coord) (2003), *Aprender del Conflicto – Conflictología y Educación*, Barcelona, Graó

VINYAMATA, Eduard (coord) (2003), *Tratamiento y Transformación de Conflictos – Métodos y Recursos en Conflictología*, Barcelona, Ariel

Youth in Action – Want to resolve a dispute? Try mediation, (2000), nº15

ANEXOS

1. Actividades extralectivas

Recorrendo a qualquer dicionário de língua portuguesa, no sentido de obter uma definição de *actividades lectivas*, constataremos que se trata de actividades “*referentes a lições ou ao ano escolar; em que há lições ou aulas*”. Se procurarmos a sua etimologia encontraremos a origem de *lectivo* no latim, no vocábulo *lectu[m]*, de *legere*, ou seja, actualizando, *ler*, o qual por sua vez nos remete para “*interpretar; compreender o sentido de; explicar como professor; adivinhar; descobrir*”.

Assim, e por oposição, *actividades extralectivas* seriam todas as que não apresentassem tais características. Ora isso não corresponde de todo à realidade, uma vez que não se trata de actividades que dispensem tais competências. Utilizam-nas de maneira e com objectivos diferentes daqueles que são característicos das actividades lectivas. Aliás, é muitas vezes mediante a implementação deste género de *actividades exteriores a prática tradicional lectiva*, que os alunos descobrem e compreendem o *sentido completo* daquilo que aprendem ao nível dos conteúdos de cada disciplina curricular. Contribuição esta que se revela válida, porque, desta forma, os alunos atingem mais facilmente o desenvolvimento dessas competências e também se desenvolve um clima de bem-estar em toda a instituição escolar.

Vejamos alguns exemplos dessas competências/capacidades :

- Gostar de aprender
- Saber comunicar
- Estimular a auto-estima
- Ter autodisciplina
- Ser autónomo e responsável
- Estar atento e concentrado
- Treinar a memória
- Ser criativo
- Compreender as diferenças
- Respeitar opiniões alheias

- Cooperar com os outros
- Desenvolver estratégias de resolução de problemas

...

Vejamos alguns exemplos dessas *actividades extralectivas*, algumas delas já por nós implementadas (à excepção do *Gabinete de Mediação*), nas escolas onde desempenhámos a actividade docente:

- *Rádio* (abordaremos esta actividade, em pormenor, na secção seguinte)
- *Jornal* (orientado por um conjunto de professores de várias áreas; divulga acontecimentos de interesse da comunidade educativa, internos ou externos ao espaço escolar)
- *Gabinete de Mediação* (orientado por um professor coordenador e dinamizado por alunos mediadores, apoiados por professores-supervisores, como estratégia de resolução de conflitos)
- *Gabinete de Fotografia* (espaço de apoio ao jornal escolar, na realização de reportagens fotográficas e também na aprendizagem das etapas necessárias à revelação das mesmas)
- *Círculo de Leituras* (visa o a criação/expansão do gosto de ler autores diversificados e poderá ser uma base para o desenvolvimento de competências ligadas à aprendizagem das línguas)
- *Clube de Teatro* (ajuda essencialmente a entender a perspectiva do outro, através do desempenho de vários papéis)

- *Clube dos Poetas Vivos* (é notória a influência do conhecido filme “O Clube dos Poetas Mortos” na designação deste clube, que visa proporcionar espaço de leitura e escrita de poesia)
- *Pintar a Escrita* (leva os alunos a perceber a possível analogia entre a escrita e as técnicas de pintura ou ilustração e oferece a hipótese de praticar tais actividades)
- *Clube Verde* (visa o tratamento e manutenção dos espaços verdes da escola e o incentivo à descoberta de valores ecológicos e de preservação do meio ambiente)
- *Oficina S.O.S.* (da responsabilidade das disciplinas de Educação Tecnológica, de Electricidade, de Informática, ... cobre a resolução dos diversos problemas que surgem no dia-a-dia de uma escola)
- *Clínica da Nutrição* (organizada pelo grupo de Ciências, em colaboração com nutricionistas convidados, prevê a dinamização de sessões de sensibilização e esclarecimento sobre nutricaoismo, indicando preceitos e regras de boa alimentação. Os alunos começam por ser receptores destas acções; mas depois passam à prática dos conhecimentos adquiridos, através da elaboração de receitas culinárias, constituindo ementas para integrar na oferta diária do refeitório da escola. Poderão ainda sugerir o tipo de alimentos a disponibilizar no bar da sala de convívio dos alunos e no bar da sala de professores. Poderão também ser realizadas visitas a alguns restaurantes/pastelarias locais, que serão oportunidade para verificar possibilidades de confecção de alimentos e para tentar que esses estabelecimentos comerciais tenham preocupações de nutrição com o serviço que prestam aos seus clientes)
- *Clube do Pé* (fomenta o mais simples exercício físico: o andar a pé, visitando sítios para admirar paisagens e, eventualmente, para descrever imagetica ou verbalmente)
- *Equipa da Descoberta* (visa a descoberta do mundo que nos rodeia, através do desenvolvimento da atenção, por exemplo, às coisas *normais* do quotidiano)

- *Grupo Pró Desporto* (orientado pelo grupo de professores de Educação Física, tem como objectivo praticar uma série de actividades desportivas, individualmente ou em grupo, oferecendo hipóteses de participação em torneios)

No que diz respeito às possíveis medidas (mais directamente instituídas por este tipo de actividades) para a instauração desse clima de bem-estar no contexto escolar, poderemos referir, por exemplo, a inclusão de jovens monitores para apoio, supervisão e animação de alguns espaços escolares.

O desenvolvimento de actividades da responsabilidade de elementos exteriores à turma, mas de idade próxima, parece ser *meio caminho* para o sucesso de qualquer estratégia de resolução de conflitos; na medida em que a aceitação de algo é mais fácil e rápida se for originária de um par. Estes monitores desempenhariam várias funções, entre as quais salientamos as seguintes:

⇒ dinamizadores de alguns dos espaços de formação:

- interiores:
 - sala de alunos, sala de informática; biblioteca / ludoteca (intervenção específica de aconselhamento à leitura, acompanhamento na pesquisa bibliográfica e na consulta de *sites* na *Internet*)
 - cantina e bar (educação para a saúde e fomento de hábitos de alimentação saudável)
- e exteriores :
 - campo de jogos
 - átrios cobertos
 - zona de entrada/portão
 - recreio

⇒ formadores extradisciplinares / extra-académicos

⇒ observadores de problemas no sentido do seu diagnóstico atempado

⇒ conselheiros

Estes monitores ajudariam, assim, a prevenir comportamentos de risco; a diminuir o desinteresse e a desmotivação; a ocupar os tempos livres (com actividades lúdico-pedagógicas); a detectar e integrar alunos isolados e a operacionalizar a *escola activa* durante as interrupções lectivas.

À semelhança desta medida, podemos estruturar uma outra em que esses monitores seriam alunos da escola, cada um responsável por uma turma do ano de escolaridade imediatamente inferior ao seu. Neste caso teríamos funções de apoio mais directo a cada aluno da turma monitorizada. O desempenho desta tarefa seria demonstrarem uma atitude de voluntariado e disponibilidade temporal e mental para serem *apoiantes* dos colegas mais novos; visto em termos práticos terem a responsabilidade de acompanhamento de uma turma do ano de escolaridade anterior ao seu e, sendo de idade próxima, será facilitado esse apoio em qualquer assunto que os alunos da turma monitorizada sintam a necessidade. Numa primeira fase de implementação desta iniciativa, as funções desempenhadas pelo monitor passariam essencialmente por:

- Acompanhamento / Ajuda
- Observação de problemas no sentido do seu diagnóstico atempado
- Aconselhamento
- Esclarecimento
- Informação

O monitor poderá ainda desenvolver um trabalho em parceria com o Director da respectiva turma e estabelecer, sempre que necessário, a ligação de cada um dos alunos da turma com os diferentes membros da comunidade educativa.

Desta forma poderá iniciar-se um processo conducente à diminuição da conflitualidade verificada na escola; visto tratar-se de uma estratégia que se crê preventiva e geradora de sucesso académico e social; a qual poderá igualmente constituir uma contribuição muito significativa para a abertura à possibilidade de implementação da estratégia de mediação escolar.

1.1. Exemplo de uma actividade de rádio escolar

(O que a seguir se apresenta resulta da reflexão produzida a propósito da implementação de um projecto que foi por nós desenvolvido no âmbito da formação contínua do Projecto “Viva a Escola”, do Programa Vida, em 1995/96, na Escola C+S de Vialonga, no concelho de Vila Franca de Xira.)

A intervenção que se propõe visa, essencialmente, a ocupação de tempos *extralectivos* com uma actividade de *rádio escolar*. É óbvio que se trata de uma actividade que depende muito de condicionalismos externos. A criação de um estúdio dentro de uma escola não é tarefa fácil, especialmente no que diz respeito ao seu apetrechamento tecnológico e à preparação técnica dos professores responsáveis pelo projecto. No entanto, se pensarmos na possibilidade de criação de parcerias com a comunidade local (Câmara, rádios locais, empresas de equipamentos técnicos e outras), será com certeza viável (a nossa prática profissional confirma esse facto). A formação científica específica, de professores e alunos, em jornalismo radiofónico pode, igualmente, desenvolver-se no âmbito dessas parcerias ou poderá emergir da constituição de protocolos com um Centro de Formação ou com uma Universidade.

No entanto, devemos lembrar que é sempre possível a rentabilização de actividades deste tipo recorrendo a esta estratégia como meio de desenvolvimento e aplicação prática de alguns dos conteúdos, de qualquer uma das disciplinas curriculares: preparando uma temática para ser abordada num programa; elaborando guiões para fazer entrevistas; produzindo textos críticos; ... Tal como poderá ser encarada a possibilidade contrária, i.e., sendo uma estratégia de aprendizagem de alguns conteúdos, através da necessidade de preparação de temas para reportagem, por exemplo.

A rádio proporciona, portanto, numa perspectiva disciplinar transversal e interdisciplinar:

- a integração da teoria na prática, criando novos conhecimentos
- a preparação de temas teóricos a serem abordados nas disciplinas curriculares
- o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade
- o gosto pelo trabalho em equipa
- a formação social

Saliente-se ainda a perspectiva de trabalho de índole, digamos que, mais *política*:

- tomada de atitude crítica relativamente a factos do domínio de todo o contexto escolar
- abordagem e tratamento de temas ligados a problemas da comunidade
- sensibilização (dos outros alunos e dos restantes ouvintes) para os problemas da escola e do meio envolvente
- possibilidade de intervir, com vista à alteração dos acontecimentos julgados negativos
- ...

Implicados neste processo estão os alunos que formam cada uma das equipas de trabalho mensal, e outros que a esse espaço de estúdio se desloquem, para dinamizar algumas actividades ou para participar em programas radiofónicos.

Assim e numa perspectiva de formação global, temos de inserir a rádio escolar como exemplo do *learn by doing* – aprende-se fazendo, discutindo, resolvendo problemas, procurando respostas, pelo confronto de ideias em grupo.

Vejamos, então, os objectivos que poderão servir de base de trabalho a um projecto deste tipo:

- Percepcionar a língua materna como instrumento de uso quotidiano
- Desenvolver o gosto pelo uso correcto da língua (especialmente em termos orais)

- Aprender a trabalhar em equipa
- Conhecer os problemas da escola e da comunidade envolvente

Há que preparar os alunos para *falar* se queremos implementar uma rádio escolar. Essa aprendizagem passa, obrigatoriamente e directamente, por dois aspectos:

- reflectir sobre as características do oral (articulação, pronúncia, ritmo, expressividade, entoação...), sabendo adequá-las às diferentes situações
- organizar correctamente os actos de fala

Posteriormente, surge o desenvolvimento do aprender a *escutar* para aprender a *falar*. Competência que leva os alunos a perceber que é preciso dar condições ao interlocutor para este poder falar, nomeadamente tempo (não o podemos interromper constantemente, para que possa expressar o seu pensamento de maneira lógica); leva-os a distinguir, assim, o essencial do acessório e a reconhecer a subjectividade do outro.

Estamos, portanto, não só no domínio linguístico, mas também no domínio cognitivo e no domínio sócio-emocional e afectivo. É que a criação de qualquer actividade *extralectiva* promove um ambiente escolar que favorece o estabelecimento de uma relação de fruição com a língua e também com os *companheiros de trabalho* (colegas, professores e outros intervenientes do processo).

Como avaliar o trabalho produzido pelos alunos no projecto?

E que repercussões terá esse trabalho *extralectivo* na mudança de comportamentos e atitudes mais indesejáveis?

Primeiramente devemos adiantar como indicadores de avaliação mais pertinentes o grau de motivação, a frequência das condutas *agressivas* (físicas ou verbais) e a qualidade da comunicação. Depois, será igualmente pertinente que essa avaliação seja efectuada, de forma directa, pelo aluno e pelo professor que o apoia ou, de uma forma indirecta, por todos quantos intervieram no processo. É útil esse *feed-back*, uma vez que permite julgar o desempenho e a evolução de cada aluno e verificar, de imediato, quais os parâmetros que lhe devem merecer mais atenção nas etapas seguintes. Reajustar, modificar, ampliar, diversificar, reestruturar, actualizar estratégias envolve também, da parte do professor, uma análise contínua e sistemática de todo o trabalho produzido.

Para que isso se torne viável, propõem-se grelhas de registo de observação, relativamente a competências que se pretendem desenvolver, procedendo ao respectivo registo em quadros como os que se exemplificam de seguida:

Mapa de observação do mês: _____

Ano lectivo: 200__ / 200__

Aluno: _____

Elemento da Equipa nº ____

Competências (conhecimentos / capacidades)	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —	Dia —
Sabe ouvir									
. escuta atentamente . não interrompe . toma notas									
Sabe falar									
. emprega vocabulário adequado . faz perguntas pertinentes e oportunas . responde com objectividade . adequa o registo à situação . ordena as ideias . articula bem as palavras . emprega um tom de voz audível . utiliza construções morfo-sintácticas adequadas									
Sabe argumentar									
. contextualiza o assunto . encadeia logicamente as ideias . ilustra as suas ideias com exemplos . suscita reacções . provoca a resposta . tem em conta os valores do receptor									

F – desempenho fraco

S – desempenho satisfatório

B – bom desempenho

Observações: _____

Mapa de observação do mês: _____

Ano lectivo: 200__ / 200__

Equipa nº ____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____	Aluno _____
Competências	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____
Articulação									
Pronúncia									
Ritmo									
Expressividade									
Entoação									

F: desempenho fraco / pouco adequado S: desempenho satisfatório / adequado B: bom desempenho / muito adequado

Observações: _____

Pode ainda observar-se a ocorrência de determinados comportamentos e assinalar-se num mapa semelhante a este:

Mapa de observação do mês: _____

Ano lectivo: 200__ / 200__

Aluno: _____

Elemento da Equipa nº ____

Competências (procedimentos / atitudes)	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____
Confiança									
Autonomia									
Respeito									
Cooperação									
Criatividade									
Autodisciplina									
Responsabilidade									

F: desempenho fraco / pouco adequado S: desempenho satisfatório / adequado B: bom desempenho / muito adequado

Observações: _____

Depois, pode solicitar-se aos professores das diferentes disciplinas que avaliem o desempenho dos alunos que integram as equipas, através do preenchimento de mapas como o que a seguir se apresenta:

Mapa de observação do mês: _____ Aluno: _____	Ano lectivo: 200__ / 200__ Elemento da Equipa n° ____
--	--

Exposição de trabalhos:	Excepcional Boa Média Pouco Satisfatória Insuficiente
Participação oral:	Troça das intervenções dos colegas Intervém sem esperar a sua vez Espera pela sua vez para falar Respeita as opiniões dos colegas
Comportamento na sala de aula:	Está muitas vezes distraído Faz barulho ou fala com os colegas Está atento Contribui para um bom ambiente de trabalho
Colaboração com os colegas:	Nunca colabora Por vezes colabora Colabora e ajuda a resolver dificuldades

Observações: _____

Aqui se apresentou uma actividade extralectiva, experienciada já em muitas escolas portuguesas com grande margem de sucesso, especialmente no que diz respeito à motivação para a aprendizagem, uma vez que as alunos que têm oportunidade de desenvolver actividades de que gostam na escola se sentem mais motivados para a aprendizagem.

1.2. Parcerias

As parcerias são instrumentos de relacionamento voluntário entre entidades e indivíduos, de forma partilhada e cooperativa, numa dinâmica horizontal. É um trabalho assente em relações de pares e, portanto, sem gradações ou hierarquias, sem sistemas de poder ou de diferenciação de níveis.

Assim sendo, com que entidades é possível uma escola estabelecer parcerias?

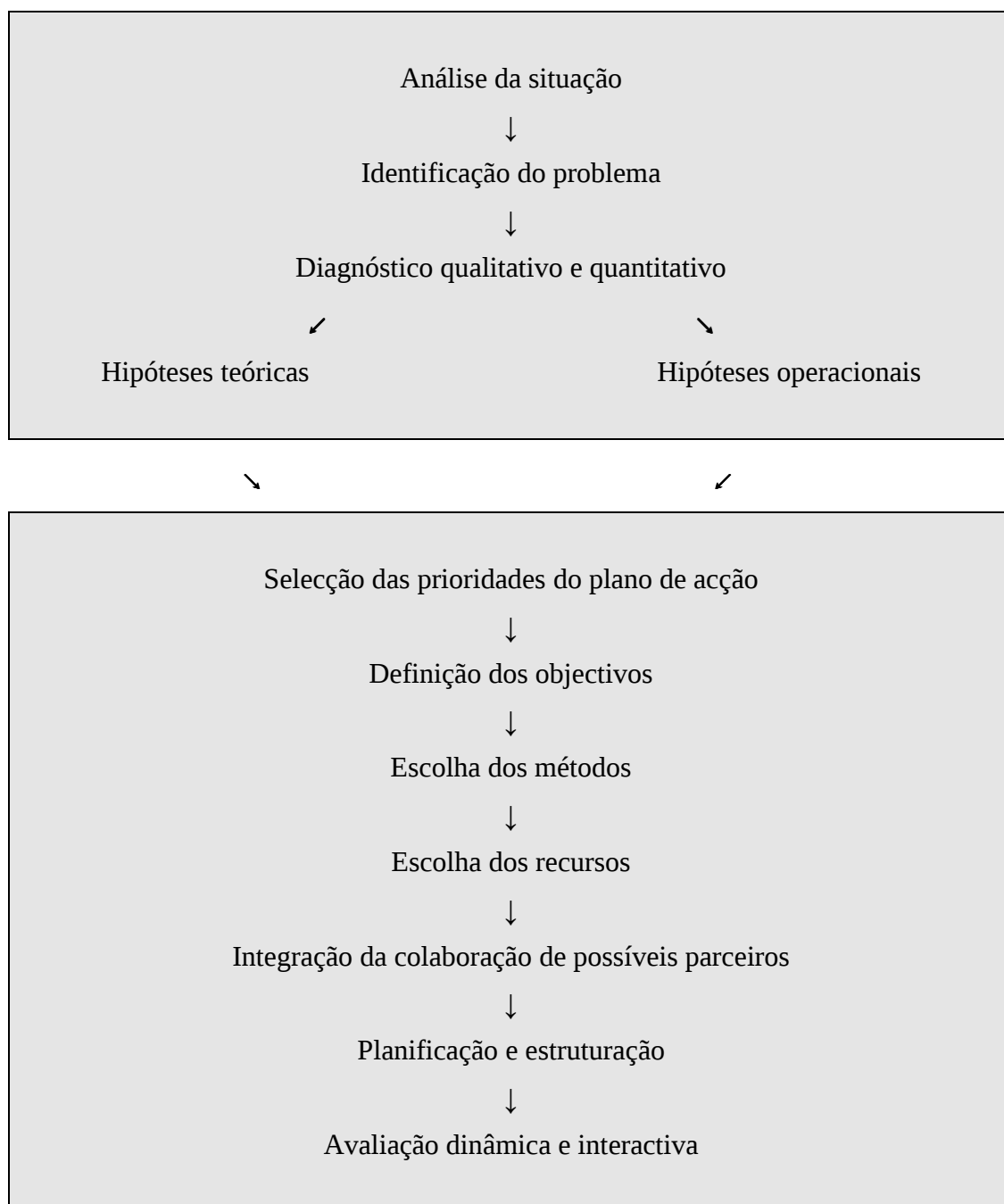
Todas! Ou quase todas! É preciso existir apenas vontade.

Permitam-nos salientar algumas:

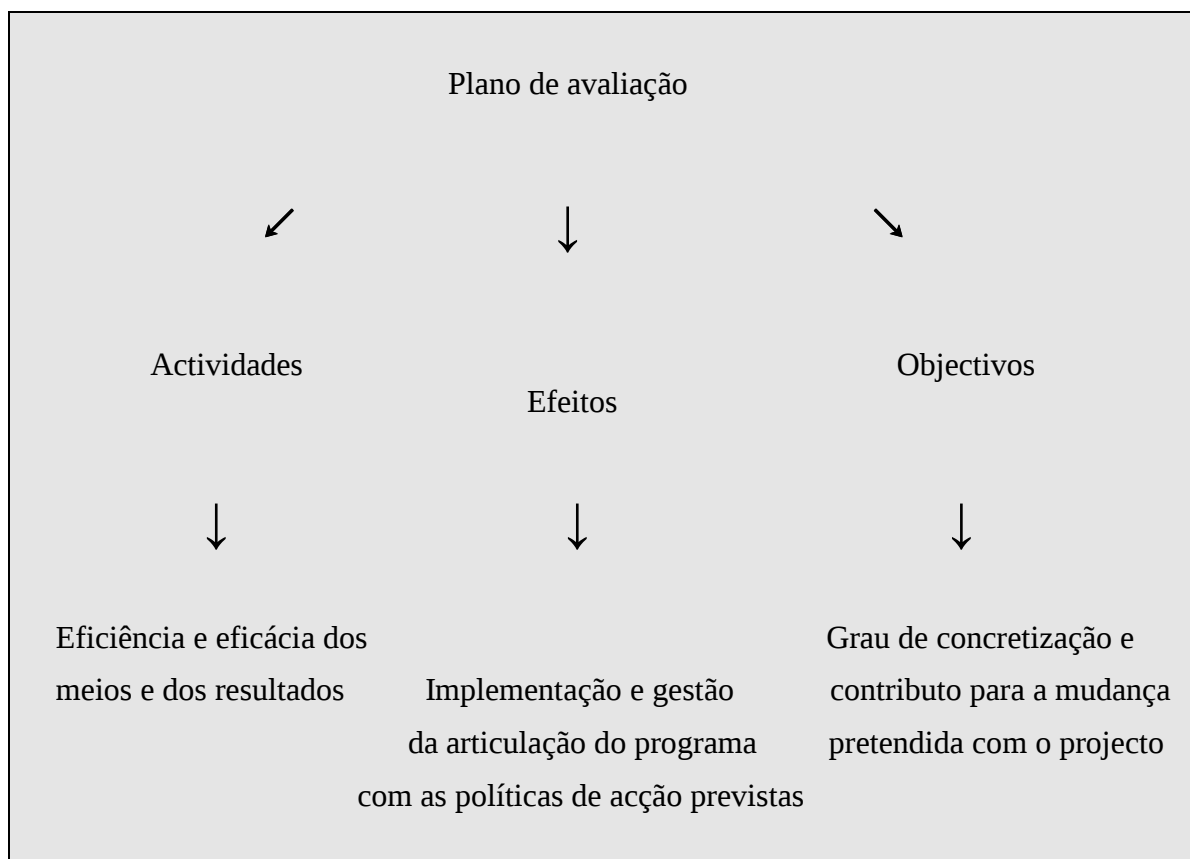
- *Centro de Saúde* (intercâmbio de soluções: por exemplo, realizar as consultas de rastreio dos adolescentes e a sua vacinação no Gabinete Médico da escola)
- *Piscinas Municipais* (alguns conteúdos da disciplina de Educação Física podem usufruir das condições oferecidas por este espaço, bem como o desenvolvimento de actividades *extralectivas*)
- *Tertúlia Tauromáquica*, se existir na região, (possibilidade de aulas de equitação como mais uma actividade *extralectiva*)
- *Lar de idosos e Centro de Dia* (dinamização de sessões de “Histórias do outro século”, contadas pelos mais velhos aos alunos)
- *Escuteiros* (organização de *passeios de descoberta* da Natureza)
- *Escolas do 1º Ciclo e Escolas E.B.I.1/2*, no caso de se tratar de uma escola de 3º Ciclo ou do Ensino Secundário (realização de visitas dos alunos mais pequenos à sua futura escola, com organização e orientação dos mais velhos, como guias das visitas, responsabilizando-se pelos colegas mais novos)

2. Preparação de uma intervenção

Sugerimos aqui um esquema de trabalho que sumaria o explanado (em analogia directa com o que deverá estar subjacente à planificação de um projecto de intervenção ou de uma determinada actividade):



A avaliação dos efeitos da intervenção terá, por sua vez, um plano específico se quisermos que ela seja sinónimo de eficiência e de eficácia, permitindo uma posterior aplicação e a avaliação pretendida do plano que lhe deu origem:



3. Checklist de uma Escola Amigável – OMS

Nota: Documento conforme o original. Não podemos, no entanto, deixar de chamar a atenção para alguns erros de tradução que se verificam ao longo do mesmo.

DEPARTAMENTO DE SAÚDE MENTAL

DEPARTAMENTO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE

SETE PASSOS PARA CRIAR UMA ESCOLA AMIGÁVEL

Depois de ler a introdução, passo a passo, por favor responda às perguntas escolhendo sim ou não. Não esteja muito tempo a pensar na resposta, usualmente a primeira reacção é a melhor. Não há respostas certas, nem erradas, apenas queremos saber o que pensa. Por favor certifique-se que respondeu a todas as questões.

1º passo. A escola proporciona um ambiente amigável, gratificante e de apoio.

O ambiente na escola foi identificado como uma das características mais importantes para uma boa escola (Mac Beath et al 1996). Em última instância, a escola deve ser um espaço atento aos outros, alegre e seguro, onde cada um possa trabalhar e brincar. Quando o ambiente na escola não é suportivo, encorajador e recompensador, a saúde mental, bem como o trabalho de alunos e professores, são gravemente afectados. Tal situação é especialmente prejudicial se esse ambiente negativo persistir por muitos anos. Uma escola “amigável” torna-se um espaço satisfatório e fidedigno para trabalhar, quando professores e alunos se sentem valorizados e confiantes de que estão a fazer um trabalho positivo. Através de uma maior ligação e um sentido de pertença, a escola torna-se um local atractivo, onde as crianças desejam estar. Todas as escolas têm a capacidade de se tornarem numa “escola amigável”, a partir do momento em que dirijam uma atenção significativa para a satisfação das carências sócio-emocionais dos seus alunos e professores.

1.1 Será que a escola tem um ambiente amigável e uma boa recepção a visitantes e novos alunos?

Sim / Não

1.2 Será que os estudantes são encorajados a ajudar os novos colegas?

Sim / Não

1.3 Terá a escola algum procedimento relativamente à integração de novas crianças?

Sim / Não

1.4 É a escola um local interessante para as pessoas que nela trabalham?

Sim / Não

1.5 As pessoas que trabalham na escola encorajam as crianças a preocuparem-se umas com as outras?

Sim / Não

1.6 Os professores ajudam as crianças com problemas?

Sim / Não

1.7 Existe na escola alguma pessoa na qual as crianças tenham confiança para dela se aproximarem quando têm algum problema ou necessitem de um conselho pessoal?

Sim / Não

1.8 As escolas realizam eventos onde os objectivos alcançados pelos alunos sejam reconhecidos e aplaudidos?

Sim / Não

1.9 Serão os comentários negativos em relação ao trabalho de um aluno acompanhados também de comentários positivos e sugestões para melhorar?

Sim / Não

1.10 Estão os professores confiantes de que receberão ajuda quando dela precisarem?

Sim / Não

1.11 Terão os professores oportunidade para desenvolver e manter a sua autoconfiança?

Sim / Não

1.12 Será que as pessoas que trabalham na escola se comportam de forma calma e ordeira?

Sim / Não

1.13 Estão os alunos confiantes de que receberão ajuda quando dela necessitarem?

Sim / Não

1.14 Será que os profissionais e os alunos sentem uma grande ligação com a escola?

Sim / Não

1.15 Profissionais e alunos preocupam-se com o que acontece a cada um?

Sim / Não

2º Passo. A Escola apoia a cooperação e uma aprendizagem activa

A cooperação é uma característica importante da escola “amigável”. Torna-se mais provável que a aprendizagem se faça com sucesso, se os alunos puderem participar durante as aulas em vez de apenas ouvirem. Quando os alunos cooperam uns com os outros gostam mais uns dos outros do que em situações onde estão a competir. Assim, a criação de classes com um número reduzido de alunos e uma regular cooperação entre os alunos, é essencial para um ambiente melhor. Pode reduzir os estereótipos e melhorar as relações das crianças de diferentes meios sociais ou étnias. Quando as pessoas colaboram, os vencedores e os perdedores tornam-se menos óbvios, evitando-se a humilhação de quem perdeu. As crianças com mais dificuldades e as minorias beneficiam deste método. Quando as crianças estão preparadas para participar em projectos e para resolverem problemas em conjunto, elas acham que é estimulante e divertido, para além de também ser uma forma de fortalecer e de os tornar mais responsáveis pela sua aprendizagem. Uma escola amigável permite à criança articular os seus pensamentos como parte do diálogo do pensamento e da aprendizagem. É importante que a criança se sinta apta a procurar clarificação e maior informação perto dos seus professores acerca dos assuntos com os quais está envolvida.

Um trabalho participativo reduz a probabilidade das crianças se sentirem alienadas da escola. A alienação traz grandes riscos para a saúde mental e física.

Eles próprios tomam consciência da importância de partilhar e cooperar e assim é possível trabalhar esse potencial. Demonstrando o valor da cooperação às crianças, estas serão encorajadas a desenvolver comportamentos de cooperação noutros espaços e tempos para além dos limites da escola. Tal situação beneficiará não só a família como a própria comunidade. Uma aprendizagem activa pode ser um novo método para alguns professores e a sua aprendizagem será necessária para os ajudar a modificar a maneira como trabalham. Existem algumas excepções como por exemplo crianças que estão lado a lado, mas que trabalham individualmente. Neste caso o procedimento requer um maior cuidado na sua implementação.

2.1 Existe uma política da escola acerca de como promover uma aprendizagem de cooperação?

Sim / Não

Os alunos ocupam tempo a trabalhar conjuntamente para resolverem problemas?

Sim / Não

2.3 Os alunos são encorajados a colocar questões durante as aulas?

Sim / Não

2.4 Os professores organizam actividades de grupo de forma a que os alunos desenvolvam a sua capacidade de cooperação?

Sim / Não

2.5 Os professores cooperam uns com os outros?

Sim / Não

2.6 Será que os professores colocam os alunos em cada turma, consoante a sua performance escolar?

Sim / Não

2.7 Será que a escola utiliza métodos que conduzam à participação dos estudantes na aula?

Sim / Não

2.8 Será que os estudantes estão aptos a trabalhar em projectos sobre a sua comunidade local?

Sim / Não

3º Passo - Não existe castigo físico e a violência na escola é proibida

O castigo físico nas escolas é desnecessário e inaceitável. É desnecessário pois não funciona e apenas serve para reprimir o comportamento da criança por um curto período de tempo. É inaceitável pois desenvolve na escola um ambiente de trabalho caracterizado pelo medo, tornando-a num espaço desadequado para a aprendizagem efectiva. O aumento da agressividade e o comportamento desviante entre os alunos pode, por seu lado, levar os professores a temer pela sua própria segurança. O rígido e duro tratamento das crianças está associado a elevado número de problemas de saúde mental, incluindo abuso de substâncias e, mais tarde, também enquanto adultos. Existem outras alternativas não agressivas de disciplina que podem ser usadas efectivamente para lidar com o mau comportamento e a fraca realização académica.

Existe alguma evidência que as intervenções ecológicas podem ser o método mais efectivo para lidar com a violência. Uma boa disciplina é fundamental para a manutenção de uma atmosfera de trabalho saudável. A existência de regras claras, justas

e a sua consistente aplicação é vital para instituição de uma boa ordem. Os alunos são unânimes em concordar que uma boa razão para o uso da disciplina é tornar a escola um lugar seguro e os estudantes devem partilhar da responsabilidade na prevenção de situações de violência. As pessoas que trabalham nas escolas precisam de adquirir conhecimentos especializados, para assim lidarem com a indisciplina e com a violência a todos os níveis, desde a agressão verbal, tal como o chamar nomes e caluniar, até à intervenção em agressões físicas (lutas).

3.1 Existe alguma lei que proíba os professores de usarem castigo físico para disciplinarem as crianças?

Sim / Não

3.2 Incentiva-se os professores a não utilizarem o castigo físico?

Sim / Não

3.3 Será que a escola regista os incidentes que ocorrem por dia?

Sim / Não

3.4 Terá a escola um procedimento para ajudar os professores a lidar com a agressão e a violência?

Sim / Não

3.5 Têm os professores oportunidade de adquirir conhecimentos que precisam para desenvolver e manter uma escola segura?

Sim / Não

3.6 As regras de disciplina da escola são claras?

Sim / Não

3.7 As regras da escola são práticas e realistas?

Sim / Não

3.8 A escola tem uma boa disciplina?

Sim / Não

3.9 Os professores e alunos sentem-se seguros na escola?

Sim / Não

3.10 As pessoas responsáveis pela escola são encaradas como sendo pessoas firmes, justas e consistentes?

Sim / Não

4º Passo - As discussões e brigas na escola não são toleradas.

As discussões e as brigas são fortes razões para os alunos não quererem ir à escola. Podem ter efeitos muito para além da sala de aula e podem ser prejudiciais a toda a escola. Sendo uma actividade escondida e secreta torna-se difícil detectá-la, o controlo e a cuidadosa supervisão de toda a área de recreio é essencial.

Se estas ocorrem sistematicamente ao longo de vários anos podem ter uma influência perniciosa no sucesso académico e na saúde mental, podendo conduzir a depressões e mesmo ao suicídio.

Os estereótipos, prejuízos e discriminações ocorrem não só em relação ao género, grupos étnicos e incapacitados, mas também por inúmeras outras razões ligadas à aparência e que podem não parecer relevantes aos adultos. Isto pode fazer com que o ir para a escola se torne numa desagradável experiência. Embora as investigações tenham um enfoque especial na personalidade das crianças agressivas e das vítimas, muito pode ser feito para alterar a forma como a escola se organiza, a sua atitude colectiva e o seu ambiente, no sentido de prevenir as agressões.

As atitudes dos professores são conhecidas por terem uma acção importante no reconhecimento e rejeição das agressões, ou, na sua tolerância. Se não agirem, estarão a prejudicar aqueles que são as vítimas.

Esta questão envolve toda a comunidade e acontece não só nas casas de banho e em muitas partes do recreio, mas também no caminho de casa para a escola e da escola para casa.

As escolas precisam de discutir o problema abertamente e produzir procedimentos claros e planos de acção para lidar com a agressividade e com as suas humilhantes consequências.

Pais vigilantes precisam de trabalhar em conjunto com os professores. Juntos podem prevenir a escalada de comportamentos indesejáveis, como a passagem de ditos jocosos para insultos, seguindo-se a agressão física.

Os líderes estudantis podem transformar-se em tutores, integrando os novos alunos e os que se isolam, prevenindo as fugas e a vitimização.

As intervenções de sucesso constituem um marco na melhoria do clima escolar, especialmente em termos de ordem e disciplina, na atitude mais positiva face à escola e ao trabalho, no menor número de vítimas e de novas vítimas, bem como na diminuição dos comportamentos anti-sociais e de vandalismo.

4.1 A escola tem algum manual de procedimentos, divulgado na escola, onde esteja expresso que as brigas e discussões não serão toleradas?

Sim / Não

4.2 A escola definiu procedimentos para a intervenção dos professores quando acontece uma briga?

Sim / Não

4.3 Os estudantes sabem que a escola desaprova esse tipo de situações, dentro da escola, fora da escola, no caminho de casa para a escola e da escola para casa?

Sim / Não

4.4 Os estudantes sabem que podem procurar ajuda junto dos profissionais se forem vítimas dessas situações?

Sim / Não

4.5 A escola tem algum procedimento para tratar e ajudar os estudantes que já foram vítimas ?

Sim / Não

4.6 Existe algum código de conduta sobre o que a escola espera que seja o comportamento dos alunos?

Sim / Não

4.7 Existe algum código de conduta sobre o comportamento adequado entre estudantes e profissionais?

Sim / Não

4.8 A escola disponibiliza, aos pais, estudantes e profissionais, os seus regulamentos e os seus códigos de conduta?

Sim / Não

4.9 Têm os profissionais algum manual de procedimentos para a melhor forma de incluir os alunos que se isolam das actividades escolares e aqueles que são visivelmente diferentes?

Sim / Não

4.10 Os professores tomam atitudes para prevenir a exclusão sistemática de alguns alunos pelos seus pares?

Sim / Não

4.11 A escola tem algum regulamento sobre os procedimentos disciplinares ?

Sim / Não

4.12 A escola tem algum regulamento em relação à forma como os castigos são aplicados ?

Sim / Não

4.13 A escola regista e monitoriza as injúrias relatadas pelos estudantes enquanto estão no estabelecimento de ensino?

Sim / Não

4.14 Existem alunos consultores capazes de mediar os conflitos quando estes ocorrem?

Sim / Não

5º Passo - A escola apoia e valoriza o desenvolvimento de actividades criativas

A chave para uma escola amigável consiste em ter espaços que os alunos possam usufruir e actividades construtivas para fazerem dentro e fora da aula. Descansar e relaxar são factores importantes para a aprendizagem ser consolidada. Os tempos livres são essenciais para o desenvolvimento da imaginação da criança e do jovem. Assim, o horário lectivo deve incluir a oportunidade de aprender diversas actividades, tais como: dança, teatro, música, etc. Nestas áreas as pressões para um bom desempenho é reduzido. A imaginação e a criatividade também são expressas no recreio. Através de jogos, as crianças descobrem mais sobre elas próprias e como se comportam em diferentes situações. Alguns jogos podem promover os tradicionais papéis sexuais, mas aqueles que estão livres da supervisão dos adultos são os que maiores benefícios trazem no que diz respeito a um comportamento flexível e ao uso de alguns papéis ou papéis especializados. Através dos jogos as crianças podem aprender aspectos importantes da vida, tais como: a organização, a independência, aptidões sócio-emocionais e a negociar em situações de disputa.

As actividades extra-curriculares têm o benefício adicional de tornar os profissionais e os alunos aptos a conhecerem-se melhor como pessoas. Porque os jogos são fonte de imaginação e de divertimento, podem ser utilizados dentro do currículo formal para ensinar as crianças, por exemplo, sobre como adoptar um comportamento saudável.

5.1 Existem regularmente espaços/horários para actividades recreativas e de jogo durante o dia de escola?

Sim / Não

5.2 São esses períodos supervisionados por adultos responsáveis?

Sim / Não

5.3 Existem supervisores suficientes em todas as partes do recreio?

Sim / Não

5.4 Existe algum lugar sossegado onde possam estar estudantes que não queiram partilhar a brincadeira com os outros colegas ?

Sim / Não

5.5 Existe alguma oportunidade para os alunos criarem os seus próprios jogos sem intervenção dos adultos ?

Sim / Não

5.6 Todos os estudantes têm oportunidade de ter experiências de ensino criativo, livres do stress da competição e da avaliação, como por exemplo: música, teatro, dança?

Sim / Não

5.7 São oferecidas aos estudantes actividades construtivas para realizarem no recreio?

Sim / Não

5.8 Existe algum programa extra-curricular do qual todas as crianças possam participar?

Sim / Não

6º Passo - Para fazer a ligação entre a escola e a vida familiar, a escola informa e envolve os pais

Apesar do ensino ser em primeiro lugar para ajudar os alunos a aprenderem não é possível ignorar a família, onde o aluno está inserido, sem riscos para uma efectiva aprendizagem. O contacto entre a escola e a família promove um bom ensino. Se os professores conhecerem as vivências dos alunos, estarão mais aptos a compreendê-las, adequando o ensino às suas necessidades. E sobretudo não entrando em contradição com as tradições e valores familiares.

Os professores devem estar acessíveis, por forma a que os pais se sintam bem-vindos na escola. Os pais que têm uma ideia positiva da escola e se envolvem na vida escolar dos seus filhos, provavelmente serão os melhores defensores dos valores escolares e das suas práticas em casa, quer seja através do encorajamento para a realização dos trabalhos de casa, do apoio à não-violência, quer através do estímulo à cooperação com outros colegas. Quando não existe este contacto escola-família os problemas e as mudanças na vida do aluno podem passar irreconhecíveis pela escola e podem não ser resolvidos da melhor maneira. Mesmo em famílias menos privilegiadas o apoio dos pais e um clima escolar positivo asseguram o desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança.

6.1 Os pais estão envolvidos nos procedimentos, actividades e métodos de ensino da escola?

Sim / Não

6.2 Os pais são encorajados e apoiados pela escola por forma a consolidar a aprendizagem dos seus filhos em casa?

Sim / Não

6.3 Os pais sabem que a escola deverá ter conhecimento no caso de haver uma grande transformação na vida da criança?

Sim / Não

6.4 A escola convida os pais a discutirem o trabalho do seu filho com os professores?

Sim / Não

6.5 Os pais sentem-se bem-vindos na escola ?

Sim / Não

6.6 Os pais são informados acerca das normas de comportamento e procedimentos contra a violência?

Sim / Não

6.7 Os pais sabem que a escola promove activamente a cooperação ?

Sim / Não

6.8 Os pais sentem-se confiantes para irem à escola discutir as preocupações que têm acerca dos filhos ?

Sim / Não

6.9 Toma o director conhecimento de tudo o que se passa na escola?

Sim / Não

7º Passo - A escola promove igualdade de oportunidades e atitudes democráticas

Uma escola amigável dá à criança confiança para falar livremente sobre a escola e sobre a sua vida na escola.

Como os adultos, as crianças e jovens procuram auto-determinação. A escola deve dar-lhes oportunidade para falarem, sem receio, se acreditam que alguma coisa está mal ou quando acham que a escola deve passar por algumas mudanças. Os alunos deviam ter a oportunidade de escolherem os seus próprios líderes. Ajudar as crianças a acreditar nelas próprias encoraja-as a lutar pelos seus direitos. Os alunos necessitam de ser encorajados a serem responsáveis por eles próprios e pela sua comunidade e têm o direito a um tempo em que possam estar dependentes de outro, estando protegidos de situações negativas. O desenvolvimento do sentido de justiça e a tomada de consciência dos seus direitos pode ser ensinado através da sinalização de casos de injustiça, bem como encorajando os alunos a tomar decisões e a usar a moral. É possível dar às crianças (à medida que vão amadurecendo) uma crescente voz, no que diz respeito às tomadas de decisão acerca de regras, direitos e disciplina escolares. Valorizando a sua contribuição e participação na organização da escola, os alunos sentirão a sua escola muito mais atractiva e amigável.

Um dos aspectos mais importantes do nosso bem-estar é sermos aceites como somos. É negativo para a auto-estima de uma criança sentir-se excluída ou inferior, por exemplo, pelo simples facto de ter uma cor diferente dos outros (algo que se torna difícil de controlar). Os alunos que são tratados como iguais pelos profissionais e pelos outros alunos e acreditam que têm as mesmas hipóteses de sucesso, valorizarão a sua escola pelo seu clima de justiça. Demonstrando tolerância para com os outros, as

escolas necessitam de encontrar formas de conhecer e acolher a diversidade cultural e étnica que existe dentro delas. É importante uma deliberada e consciente acção, de forma a incluir, efectivamente, todas as pessoas especialmente aquelas que denotam carências mais importantes.

7.1 Os estudantes têm oportunidade de falar e serem ouvidos na aula?

Sim / Não

7.2 Existe algum procedimento que permita os estudantes expressarem as suas opiniões, sentimentos, pensamentos sobre o trabalho escolar e a vida escolar?

Sim / Não

7.3 A escola tem formas de envolver os alunos na elaboração de regras?

Sim / Não

7.4 Os materiais e recursos usados pelas crianças são livres de preconceitos étnicos, religiosos e de género?

Sim / Não

7.5 As crianças participam em actividades que as ajudam a valorizar as diferenças culturais, religiosas e sociais que existem entre elas?

Sim / Não

7.6 Os alunos diferentes nalgum aspecto são tratados sem discriminação?

Sim / Não

7.7 Há algum aluno na escola que esteja excluído da possibilidade de vir a ter sucesso escolar?

Sim / Não

7.8 Quando as crianças estão a estudar uma segunda língua têm alguma oportunidade, durante o seu dia de escola, de falar na sua língua materna?

Sim / Não

7.9 São os rapazes e as raparigas tratados de igual forma?

Sim / Não

7.10 Os rapazes e as raparigas têm as mesmas oportunidades?

Sim / Não

4. Documentos para o Projecto de Mediação Entre Pares

4.1. Justificação da investigação

***PROPOSTA de DESENVOLVIMENTO
de um
PROJECTO de INVESTIGAÇÃO***

***no âmbito da
Dissertação de Mestrado
de
Florinda Maria Coelho Pacheco***

***a apresentar ao Conselho Pedagógico
do
Agrupamento de Escolas Pêro de Alenquer***

**A gestão de conflitos na escola
a mediação como alternativa**

**Orientadores: Prof. Dra. Lídia Grave-Resendes
Prof. Dr. Hermano Carmo**

Universidade Aberta

Objectivos da investigação

O estudo que se pretende efectuar visa essencialmente dar resposta a uma problemática que actualmente afecta o sistema educativo, principalmente os contextos escolares, e que tem a ver com a intensificação de conflitos e com a forma como eles são geridos, repercutindo-se no ambiente que se vive em toda a escola, levando por vezes a situações graves de violência, facto que vai atingir negativamente o processo de ensino / aprendizagem, conduzindo ao insucesso ou mesmo ao abandono escolar. Os investigadores têm demonstrado que existem *outras* formas de lidar com o conflito, nomeadamente através do recurso à estratégia da mediação. Assim, o estudo que se pretende desenvolver tem como principal objectivo fazer o levantamento exaustivo sobre a gestão do conflito na escola e investigar a viabilidade da aplicação da mediação num contexto de uma escola que opta por desencadear este processo como forma alternativa à gestão tradicional do conflito.

Refira-se também que a promoção de um clima de bem-estar através de uma gestão eficaz de resolução dos conflitos na escola é, certamente, um agente catalisador de ambientes propícios à aprendizagem, a todos os níveis – social, pessoal e académico – e portanto sempre imprescindível no domínio educativo.

Metodologia

O trabalho incidirá essencialmente no acompanhamento/apoio da implementação da estratégia de Mediação Escolar. Para tal será necessário a recolha de dados através de observação directa, entrevistas, questionários, ... a toda a comunidade educativa. Nesta medida e uma vez que o Ministério da Educação concedeu Licença Sabática à docente responsável pela investigação, para o ano lectivo de 2005/2006, recorreremos à

presença efectiva da mesma na Escola, se assim for permitido, sempre que se revelar necessário.

Contribuição do presente trabalho para o desenvolvimento de funções docentes

A contribuição do presente trabalho para o desenvolvimento de funções docentes é desde logo evidente, na medida em que a mediação irá proporcionar novas formas de abordagem dos conflitos na escola, em que se apela a uma participação activa por parte dos alunos no processo de resolução dos problemas, conduzindo os alunos no sentido de melhor responderem aos problemas que surgem no contexto escolar. Factos que, por si só, são (segundo vários autores) desencadeadores do exercício de uma cidadania activa. Tem-se verificado que a mediação possibilita

- “- o desenvolvimento de competências de comunicação;
- o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo;
- o desenvolvimento da tolerância;
- o desenvolvimento de competências de resolução de problemas;
- o desenvolvimento de uma interacção positiva entre os alunos (...).

[Regista-se uma significativa] melhoria a nível geral das escolas: (...)

- contribui para que [os alunos] assumam uma maior responsabilidade na resolução dos próprios problemas;
- motiva a partilha de sentimentos (...)

[e apresenta um grande número de] benefícios: (...)

- um menor número de processos disciplinares;
- diminuição do tempo de resolução de conflitos;
- melhoria da comunicação na escola”¹.

¹ GRAVE-RESENDES, Lúdia (2004), “Aprender a prevenir e a gerir conflitos”, in *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*, Conselho Nacional de Educação, (no prelo)

Os professores devem reflectir criticamente sobre a sua própria acção pedagógica, tendo como consequência a melhoria da sua *performance*, num percurso profissional que privilegie sobretudo a formação ao longo da vida, com o objectivo de alcançar um modelo de organização e gestão que se adeque continuamente às diferenças, quer de contexto quer individuais ou sociais. Ao professor compete ir actualizando os seus conhecimentos e disponibilizando perspectivas de abertura a novos conceitos e estratégias educativas, que impliquem os alunos na sua própria aprendizagem, levando-os ao envolvimento no processo de aprendizagem e à participação activa no processo de resolução dos conflitos que se lhes deparem no dia-a-dia, que por falta de (in)formação pode originar acções de violência, que provocam por vezes insucesso e abandono escolar.

Estruturando uma nova abordagem perante o conflito, os alunos aprendem a conduzir as suas relações pessoais e sociais, aprendem a comunicar, a cooperar, a ser mais tolerantes e participativos, ou seja, leva-os ao exercício de uma cidadania consciente e activa. Assumindo o prazer de viver em sociedade, assumem o gosto de ser, de se conhecer e de se descobrir, para compreender o outro. Pretende-se que os alunos aprendam a viver com os outros ou, como diria Jacques Delors ao nomear o terceiro pilar do conhecimento, que lhes seja possível “aprender a viver juntos”², respeitando as regras sociais e gerando um clima de bem-estar na escola, com vista ao sucesso ao longo da vida. Portanto, o seu desempenho académico e social serão certamente afectados, numa dimensão deveras positiva.

Vemos assim que, para além das consequências directas na conduta dos alunos, a prática profissional dos docentes é igualmente influenciada pela adopção deste tipo de gestão dos conflitos. Ao analisarmos estudos sobre este assunto, verificamos, desde logo, que esta nova abordagem do conflito – a mediação escolar – tem vindo a revelar-se eficiente e eficaz a nível internacional³. Verifica-se um aumento do número de escolas europeias que estão a aplicar a mediação; começando Portugal, em 1998, no âmbito do projecto GESPOSIT (Management of Conflict through Social Mediation –

² Jacques Delors (1996), *Educação – um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa, Edições Asa, p.77

³ *vidé* Jean-Pierre Bonafé-Schmitt (1992), *La Médiation: une Justice Douce*, Paris, Syros Alternatives

School and Family), a experimentar a utilização desta estratégia de mediação escolar. Bonafé-Schmitt (um dos grandes investigadores e fomentadores da mediação escolar na Europa) aponta inclusivamente que a mediação escolar tem revelado implicações pedagógicas e tem acentuado a promoção de relações sociais, conduzindo à comunicação efectiva e à consequente resolução do conflito existente ou subjacente, sem ter de recorrer a acções violentas.

4.2. Proposta de implementação

De entre as possibilidades de implementação seleccionámos aquela que nos parece ser a mais adequada ao contexto escolar – a Mediação entre Pares – e que se concretiza através da criação de um Gabinete de Mediação, o qual terá os seguintes objectivos:

- Prevenir o insucesso escolar/educativo
- Promover a participação activa de todos os intervenientes educativos
- Apoiar os jovens no sentido de desenvolverem capacidades de prevenção de conflitos com os outros
- Assinalar atempadamente “situações de risco” para as poder “resolver”
- Promover o sucesso das relações interpessoais e, assim, contribuir para a instauração de um clima de bem-estar em todo o espaço escolar
- Desenvolver estratégias de inserção eficaz na comunidade
- Estabelecer parcerias frutuosas com todos os agentes educativos

Pretendemos, acima de tudo, verificar o nível de sucesso que esta estratégia alcança no contexto escolar português, no sentido da anulação da violência (física e verbal) e, conseqüentemente, da melhoria do clima educacional.

Vejamos, então, algumas possibilidades de resposta a questões já por vós, certamente, formuladas:

O que é a mediação?

É um processo através do qual se resolve um conflito, de forma voluntária, com a ajuda de um (ou dois, no caso da mediação entre pares) terceiro que *medeia* e que deve ser neutro e competente (*i.e.* com formação específica) para esse papel.

O principal objectivo da mediação escolar é a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e/ou remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos nos diferentes contextos escolares.

A mediação escolar deverá ser construída por pares (2+2), desenvolvendo, assim, para além de outras, as competências inerentes à audição e ao acordo mútuo.

Na mediação não há adversários, há sim a criação de um ambiente favorável ao encontro, comunicação e entendimento entre as partes em conflito. A mediação pode acontecer em diversos contextos, normalmente directamente relacionados com o meio em que se deu o conflito: familiar, escolar, comunitário, ... Na escola, por exemplo, ocorrem conflitos visíveis, declarados ou subjacentes e ocultos ao nível dos jovens alunos.

Como funciona a mediação?

Como já referimos, a mediação necessita de alguém que permeie, que sirva de meio para se encontrarem as premissas que irão validar a relação de não-conflito. Esse(s) mediador(es) controla(m) o processo pelo estabelecimento de regras de comunicação e pelo encontro de temas e interesses comuns às partes; ajudando à construção de acordos voluntários através da implementação de mudanças de

comportamento para reduzir o conflito e favorecer a amizade. Cria-se, deste modo, também para o(s) próprio(s) mediador(es), uma situação de aprendizagem muito significativa a todos os níveis. É que com a prática, verificamos que este modelo produz efeitos positivos em todos os alunos que desenvolvem o papel de mediadores. Sendo, por isso, importante que se proceda a uma rotação de papéis, com vista à generalização dos resultados mais positivos. Lidar com o conflito de forma construtiva e levando ao seu entendimento, à comunicação efectiva, à compreensão das razões da diferença (saber lidar com tudo isso) forma o conjunto das potenciais aprendizagens, efectivadas através da implementação da estratégia da mediação.

Sendo, então, um processo educativo tão abrangente em termos de reacções desencadeadas por parte dos alunos que a experienciam, a mediação poderá, e deverá, ser considerada como um modelo pedagógico, na plena acepção do termo. Até porque recorre a uma técnica que poderá ser utilizada com modelo pedagógico (*role play*) e que contribuirá para o incremento de relações interpessoais de sucesso, uma vez que conduz a uma crescente compreensão da perspectiva do outro.

Porquê a mediação?

De entre os inúmeros benefícios directos e indirectos que a mediação transporta, salientamos os seguintes:

- reduz o número de processos disciplinares
- ajuda a desenvolver as capacidades de diálogo e de respeito
- favorece a melhoria das relações interpessoais, fomentando o entendimento
- ajuda a reconhecer o valor dos sentimentos e interesses do outro
- reduz a violência
- contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas

- diminui o número de intervenções dos adultos
- favorece a autodisciplina
- tem rápidas resoluções
- evita litígios, através da procura de compreensão da opinião do outro
- apresenta satisfação mútua, sem vencidos nem vencedores

Consequentemente, é criado na escola um ambiente mais positivo (através do incentivo ao desenvolvimento de relações de amizade) e mais propício ao ensino e à aprendizagem com sucesso.

O processo de implementação da *Mediação entre Pares* terá as seguintes actividades:

1. Sensibilização da comunidade educativa
2. Formação de professores
3. Sensibilização dos alunos, pelo respectivo Director de Turma, na aula de Formação Cívica
4. Distribuição e preenchimento de questionários (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respectivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar)
5. Abertura de concurso para alunos-mediadores
6. Análise das candidaturas e selecção dos alunos (recorrendo à técnica do *role-play* – jogo de papéis)
7. Formação dos futuros mediadores
8. Constituição de equipas de mediadores de dois elementos cada (um de cada sexo)
9. Abertura do Gabinete de Mediação
10. Acompanhamento da Mediação
11. Comunicação/partilha de resultados

Adaptado de GRAVE-RESENDES, Lúcia (2004), “Mediação entre pares”, in *Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação

4.3. Proposta de instalação do Gabinete

Objectivos:

- Prevenir o insucesso escolar/educativo, bem como o abandono
- Promover a participação activa de todos os intervenientes educativos
- Apoiar os jovens no sentido de desenvolverem capacidades de prevenção de conflitos consigo próprios e com os outros
- Assinalar atempadamente *situações de risco* para as poder *encaminhar*
- Promover o sucesso das relações interpessoais e, assim, contribuir para a instauração de um clima de bem-estar em todo o espaço escolar
- Desenvolver estratégias de inserção eficaz na comunidade
- Estabelecer parcerias frutuozas com todos os agentes educativos

Actividades preparatórias para a criação do Gabinete de Mediação:

- Sensibilização da comunidade educativa
- Formação de professores
- Inscrição de alunos-mediadores
- Selecção dos alunos-mediadores
- Formação dos alunos-mediadores (recorrendo à técnica do *role play* – Jogo de Papéis)
- Instauração do Gabinete de Mediação

Recursos (necessários no decurso dos processos de mediação):

- Uma sala (de dimensões pequenas)
- Uma mesa para reunião

- Uma mesa de trabalho
- Seis cadeiras
- Doze dossiers, papel, lápis, borrachas
- Um armário
- Dois computadores (opcional)

Metodologia:

- A Coordenadora do Gabinete distribui as equipas dos alunos-mediadores pelos professores-supervisores (cada um será responsável pelo acompanhamento de 2 equipas de alunos-mediadores). A Coordenadora assumirá igualmente a responsabilidade de 2 equipas.
- Depois do conhecimento e solicitação voluntária para a resolução de um conflito, os dois mediadores marcam um encontro com cada uma das partes em conflito, depois com ambas em simultâneo, entre os 2+2.
- Nesses encontros os mediadores devem:
 - Ouvir objectivamente
 - Esclarecer mal-entendidos
 - Ajudar as partes a chegar a um patamar comum de entendimento – um acordo
- Segue-se o trabalho de registo de toda a sequência de ocorrências (mediante o preenchimento dos impressos a esse fim destinados). Essa documentação será depois devidamente arquivada nos respectivos dossiers, para análise posterior.
- Avaliação dos efeitos directos e indirectos da aplicação desta estratégia de resolução de conflitos mediante pequenos questionários, distribuídos à comunidade educativa.

Intervenientes:

- Coordenadora do Projecto de Mediação Escolar (elemento exterior à escola – da Universidade Aberta)
- Coordenadora do Gabinete de Mediação (a quem será atribuída uma carga de, no mínimo, 4h de trabalho semanal)
- Alunos-mediadores do 3º Ciclo – 7º e 8º anos – 10 equipas, formadas por 2 elementos cada – um do sexo feminino e outro do sexo masculino (que apresentarão a sua disponibilidade horária comum, não coincidente com as horas lectivas)
- Professores-supervisores – 4 – que poderão cumprir as 2h de AO no Gabinete, orientando as suas equipas de mediadores

Parcerias possíveis:

- Associação de Pais
- Câmara Municipal / Junta de Freguesia
- Empresas locais
- Instituições / Organizações locais

Duração:

- Um ano lectivo, com possibilidade de prorrogação pelos seguintes

4.4. Relatórios

RELATÓRIO DO CONFLITO

Equipa de mediadores: 1. _____ 2. _____

Alunos envolvidos:

_____ Ano/Turma: _____

_____ Ano/Turma: _____

I . Descrição do conflito:

- Dia: ____/____/____ Hora: _____ Local: _____
- Fonte/participante da informação: _____
- Ocorreu entre
 - ☐ indivíduos
 - ☐ um indivíduo e um grupo
 - ☐ grupos
- Relação das partes (anterior ao conflito)
 - ☐ amizade ☐ confiança
 - ☐ hostilidade ☐ desconfiança
- Duração do conflito
 - ☐ muito prolongada
 - ☐ pouco prolongada
 - ☐ um momento/episódio apenas
- Motivado por
 - ☐ razões sócio-económicas e/ou culturais
 - ☐ divergência de interesses/necessidades
 - ☐ cedência/posse de materiais
 - ☐ realização de actividades/tarefas
- Trata-se de
 - ☐ agressão física
 - ☐ agressão verbal
 - ☐ agressão “indirecta” (devida a boatos, por exemplo)

II. Breve resumo do conflito:

Causas:

Posição defendida por A:

Posição defendida por B:

III. Propostas de resolução do conflito:

Parte A:

Parte B:

IV. Acordo:

Data do relatório: ____/____/____

Assinaturas

Mediadores

Partes

1. _____

A. _____

2. _____

B. _____

COMPROMISSO DE ACORDO

Nós, _____ e _____ ,
concordamos em resolver o actual conflito e comprometemo-nos a evitar os
actos/sentimentos que lhe deram origem.

Mais, sempre que surgirem desentendimentos, em qualquer situação, resolvê-
los-emos através do diálogo.

Ao assinar este Compromisso de Acordo, asseguramos que o respeitaremos na
íntegra.

Data do Relatório do Conflito: ____/____/____

Data do Compromisso de Acordo: ____/____/____

Assinaturas

Mediadores

Partes

1. _____

A. _____

2. _____

B. _____

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES
(pelas partes)

Identificação do conflito:

Data de ocorrência: ____/____/____ Local: _____

Partes em conflito:

A. _____ Ano/Turma: _____

B. _____ Ano/Turma: _____

Equipa de mediadores:

1. _____ 2. _____

I. Os mediadores

☐ fizeram a sua apresentação. ☐ apresentaram as fases do processo de mediação.

☐ explicaram as regras. ☐ souberam ouvir as partes.

☐ trabalharam em equipa. ☐ utilizaram um estilo adequado.

☐ mantiveram-se neutrais. ☐ propuseram soluções viáveis.

☐ conduziram à assinatura do Compromisso de Acordo.

II. Avaliação global do processo:

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões para melhorar o processo de mediação (o que mudarias e porquê): _____

Data do relatório: ____/____/____

Assinatura da Parte ____

**RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES**

Equipa de mediadores:

1. _____ 2. _____

Identificação do conflito:

Data de ocorrência: ____/____/____ Local: _____

Partes em conflito:

A. _____ Ano/Turma: _____

B. _____ Ano/Turma: _____

I. Nós

☐ fizemos a nossa apresentação. ☐ apresentámos as fases do processo de mediação.

☐ explicámos as regras. ☐ ouvimos as partes.

☐ trabalhamos em equipa. ☐ utilizámos um estilo adequado.

☐ mantivemo-nos neutrais. ☐ propusemos soluções viáveis.

☐ promovemos a assinatura do Compromisso de Acordo.

II. Avaliação global do processo:

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões para melhorar o processo de mediação (o que mudariam e porquê): _____

Data do relatório: ____/____/____

Assinaturas

1. _____

2. _____

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO
DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES
(pelo professor-supervisor)

Professor-supervisor: _____

Equipa de mediadores:

1. _____ 2. _____

Identificação do conflito:

Data de ocorrência: ____/____/____ Local: _____

Partes em conflito:

A. _____ Ano/Turma: _____

B. _____ Ano/Turma: _____

I. Os mediadores

- ☐ cumpriram todas as fases do processo de mediação com sucesso.
- ☐ comunicaram oportunamente o conflito ao professor-supervisor.
- ☐ adoptaram as orientações fornecidas pelo professor.

II. Avaliação global do processo:

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões:

Data do relatório: ____/____/____

Assinatura

5. Questionários

(Não se apresenta o questionário a aplicar aos alunos uma vez que nos encontramos a trabalhar nesse questionário, no âmbito do Projecto de “Mediação de Conflitos”, do Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação desta Universidade.)

Encarregados de Educação

 **Responda, por favor, às questões que se seguem com a maior sinceridade.**

- Não assine este inquérito. Indique apenas o que é pedido abaixo:

Género: masculino ☐ feminino ☐

Idade: menos de 25 ☐ 25 a 34 ☐ 35 a 44 ☐ mais de 44 ☐

Tem filhos nos seguintes anos de escolaridade: 5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐

Habilitações académicas: _____

- Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, usando uma escala de 4 pontos, em que

1 = discordo completamente
2 = discordo em parte
3 = concordo na generalidade
4 = concordo plenamente

- Inscreva uma cruz no quadrado a que se refere a sua opinião:

Frases	1	2	3	4
1. Em geral, o ambiente na escola é agradável.				
2. O relacionamento entre todos os elementos é amistoso.				
3. O tipo de liderança (Conselho Executivo) exercido na escola revela-se adequado.				
4. As questões de equipamento e outros materiais são geridas de forma a rentabilizar o existente e a procurar a aquisição do que for necessário, na medida do possível.				
5. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola não são de carácter muito grave.				
6. São os conflitos verbais que mais acontecem.				
7. É no espaço do recreio ou nos corredores entre as salas de aula que mais ocorrem esses conflitos.				
8. A intolerância e a incompreensão são as causas principais dos conflitos.				
9. A solução passa pelos habituais procedimentos disciplinares.				
10. Deviam procurar-se outras medidas mais pacíficas de resolução desses conflitos.				

Se desejar, diga, de forma resumida, o que pensa da escola.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Professores

Este questionário é anónimo, por isso não escreva nunca o seu nome. O seu principal objectivo é proporcionar a análise do tipo de conflitos que mais ocorrem na escola.

- *Apenas é necessário que forneça os seguintes dados:*

Idade: _____ anos

sexo feminino ☐

sexo masculino ☐

Ciclo de docência:

2º ☐

3º ☐

 ***Assinale apenas uma opção de resposta para cada pergunta.***

I

1. *Genericamente, como caracteriza esta escola em termos de ambiente de trabalho?*

☐ Muito bom

☐ Bom

☐ Mau

☐ Muito mau

2. *Isso é devido essencialmente a que tipo de factores?*

☐ Relacionamento humano

☐ Questões materiais

☐ Tipologia de liderança

☐ Outros

1. *Considera que, em geral, as relações entre os professores aqui na escola são*

☐ muito boas

☐ boas

☐ más

☐ muito más

2. *A existirem, as más relações entre professores provocam, na escola, consequências*

☐ directas no comportamento dos alunos

☐ no desempenho profissional dos professores em geral

☐ apenas no comportamento pessoal dos professores em conflito

☐ são passageiras, não se reflectindo em nenhum sector em especial

3. O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nas instituições escolares, agudiza-se actualmente de forma

☐ muito severa

☐ severa

☐ pouco severa

☐ não tem importância nenhuma

4. Os conflitos que se dão com mais frequência aqui na escola acontecem

☐ entre alunos

☐ entre alunos e professores

☐ entre alunos e funcionários

☐ entre professores

☐ outros. Quais? _____

II

1. Que tipo de agressões são mais recorrentes entre os alunos nesta escola?

☐ agressões físicas

☐ agressões verbais: insultos, ...

☐ isolamento “provocado”

☐ pressão psicológica

☐ chantagem

☐ roubos

☐ outros. Quais? _____

☐ não existem agressões de importância

2. Qual é a principal causa dessas agressões?

☐ racismo

☐ intolerância

☐ personalidade

☐ classe social/económica

☐ outra. Qual? _____

3. Onde ocorrem com mais frequência esses conflitos?

☐ no recreio

☐ na sala de aula

☐ à saída/entrada da escola

☐ nos corredores, entre salas de aula

☐ ocasionalmente num sítio ou outro

☐ em todo e qualquer local

II

1. *Quando, na sala de aula, um aluno assume um comportamento disruptivo (de carácter leve) como considera que o professor deve actuar?*

- ☐ expulsando-o da sala
- ☐ elaborando uma participação ao Director de Turma
- ☐ falando com ele
- ☐ tentando ignorar o acontecimento e prosseguindo a aula
- ☐ não tenho problemas desse tipo nas minhas aulas

2. *Qual a solução mais adequada para resolver os conflitos na escola?*

- ☐ Aplicando sanções punitivas
- ☐ Individualizando os casos e usando estratégias formativas de comunicação eficaz
- ☐ Incluindo o tema nos Projectos Curriculares de Turma, para tratamento transversal
- ☐ Outra. Qual? _____

Muito obrigada pela colaboração!

6. Entrevistas

6.1. Guião

Objectivo Geral:

Recolher dados sobre a tipologia de conflitos existente na escola e sobre os motivos que levaram à opção pela mediação como uma nova metodologia para a sua resolução.

BLOCOS	OBJECTIVOS	TÓPICOS PARA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
I - Legitimação e motivação	- Revelar o interesse do estudo e explicitar os objectivos do mesmo - Solicitar a colaboração da entrevistada, salientando a importância do seu contributo para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação - Assegurar o anonimato das suas opiniões - Pedir autorização para gravar a entrevista	
II – Caracterização do ambiente e da gestão da escola	- Obter a opinião do(a) docente entrevistado(a) relativamente ao ambiente que se vive na escola - Caracterizar o estilo de liderança - Saber os motivos que fazem desencadear o dinamismo verificado	- Caracterização do ambiente da escola - Estilo de liderança do gestor desta escola - Medidas tomadas que visam a motivação do corpo docente para dinamizar projectos - Razões do dinamismo da escola -Tipologia de projectos dinamizada

III – Tipologia de conflitos e estratégias de resolução	- Saber da existência de conflitos entre os alunos - Indicar o tipo de conflitos que mais ocorrem - Identificar o tipo de estratégias adoptadas até aqui na resolução dos conflitos e a sua adequação - Distinguir o carácter dessas estratégias	- Tipo de conflitos que mais ocorrem, principalmente no que diz respeito aos alunos. Exemplos específicos - Estratégias habitualmente adoptadas na resolução dos conflitos - Descrição dos procedimentos - Porquê esses procedimentos e não outros - Carácter dessas estratégias
IV – Intervenientes no processo de resolução dos conflitos	- Identificar os actuais intervenientes na resolução de conflitos - Sinalizar os que o seriam idealmente	- Director de Turma / Tutor / Outros - Papel de um adulto na resolução de um conflito entre alunos - Outros intervenientes que contribuíram de forma eficaz para a resolução dos conflitos entre alunos
V – Adopção de uma estratégia alternativa - a mediação	- Identificar os motivos da opção pela estratégia da mediação - Clarificar os possíveis efeitos da mediação - Avaliar do sucesso da aplicação dessa estratégia	- Razões que levaram à opção pela mediação - Efeitos esperados da aplicação dessa estratégia - Possibilidade de correlação entre a mediação e a motivação para as actividades lectivas / frequência da escola - Contribuição dessas técnicas para a instauração de um clima de bem-estar na escola - Modo como poderá ser avaliada a utilização dessa estratégia
VI - Informações complementares	- Recolher dados relevantes não explicitados anteriormente	- Expressão livre de qualquer aspecto que não tenha sido abordado anteriormente

6.2. Protocolos

Os protocolos que apresentamos em anexo constituem a transcrição integral das entrevistas realizadas; tendo a primeira delas sido a mais longa de todas as que efectuámos e também a que mais percalços registou (disso damos conta ao longo do registo escrito da mesma através das respectivas observações, quer “sobre o comportamento do entrevistado”, quer “sobre o ambiente em que decorreu a entrevista” (Carmo & Ferreira, 1998:133).

I - Vice-Presidente do Conselho Executivo

A

P.: Genericamente, como é que caracterizas esta escola em termos de ambiente de trabalho?

R.: Se bem me lembro ...

(A frase foi interrompida por uma gargalhada, em virtude de nos encontrarmos na segunda tentativa de gravação áudio da entrevista, pois a primeira não ficou devidamente registada por avaria técnica)

... em relação ao ambiente de trabalho, penso que é muito agradável, positivo. As pessoas desenvolvem as suas tarefas da maneira que eu penso que é a mais agradável. Enfim, acho que, pelo menos os ecos que nós temos em relação a quem trabalha aqui neste momento e também em anos anteriores, é que efectivamente se sentiram bem. Estiveram reunidas as condições. Podemos começar pelo órgão de gestão, a partir do próprio Conselho Executivo, passando pelo pessoal auxiliar e administrativo, pessoal que está nos outros sectores, são os chamados lugares fixos – reprografia, bufete ...

penso que houve efectivamente, ... que foi criado por toda essa massa de gente, que compõe a estrutura básica aqui da escola, ... que fizeram com que as pessoas se sentissem bem.

P.: Atribuis portanto isso apenas a factores humanos.

R.: Em conjunto, sobretudo. Penso que a escola tem, em termos de meios físicos, algumas lacunas; essencialmente falta de espaço. Mas acho que o chamado calor humano que existe aqui na escola é condição básica para que efectivamente as pessoas se sintam bem e para que haja esse clima.

P.: Já que estás a falar em equipa de gestão, podes caracterizar o estilo de liderança que existe aqui dentro? Será ... não queria *chamar-lhe nomes* ...

R.: Aproveito a fase das eleições ...

(A entrevista foi realizada aquando da ocorrência das eleições nacionais)

... eu penso que a liderança é uma liderança democrática. Ou seja, existem os órgãos, cada um desempenha a sua função, mas em termos internos ou específicos de cada ordem e pegando por exemplo no órgão de gestão, a I é a Presidente, tem uma liderança que eu penso que é a correcta . Daí estar a trabalhar com ela há tantos anos, mas que em simultâneo, e no nosso grupo mais restrito de quatro pessoas, é extremamente aberta. As coisas nem sempre ... fazemos aquelas reuniões que nós gostaríamos, porque as coisas são faladas mais ...

(A referência a um grupo de quatro pessoas deve-se ao facto de existirem nesta escola três Vice-Presidentes e a Presidente do Conselho Executivo)

P.: ... mais informalmente?

R.: ... mais de forma informal do que especificamente ficar definida uma data e vamos reunir àquela hora. Isso é muito raro nós conseguirmos, aproveitamos às vezes algum momento mais à tarde, quando há menos colegas, para falarmos sobre aquelas coisas que no momento são mais pertinentes e que são mais urgentes em termos de funcionamento da escola.

P.: Estás a falar especificamente da I? Consideras ser ela a líder?

R.: Sim, exactamente! Enquanto Presidente. Não é só por ser Presidente, mas ela é a líder. Tem um carisma especial. Tem um perfil especial. Mas é o que eu dizia, não invalida que, efectivamente, a participação dos Vice-Presidentes seja também uma participação, penso eu (é uma leitura que eu faço em relação à minha pessoa e em relação aos outros colegas), que seja também activa.

P.: Em termos de equipa?

R.: Em termos de equipa de trabalho.

P.: Já agora, como é que consideras ser a influência dela? Já que ela é a líder deverá ter com certeza alguma influência sobre os outros, mais especificamente sobre o restante corpo docente, que tipo de influência é que ela exerce? Consciente ou inconsciente?

R.: Eu penso, face às práticas dela, que inclusive em relação ao Conselho Pedagógico (já tinha referenciado antes mas repito) que ela é apologista de uma consulta bem *íntima*, entre aspas.

(A referência a esta repetição deve-se à repetição da gravação da entrevista)

P.: Pormenorizada ...

R.: Sim, aos membros do Conselho e em pormenor. Portanto isto prova que efectivamente ela tem uma liderança que é aceite e, sendo aceite de bom grado pelas

peessoas, penso que seja uma liderança correcta, em que as pessoas também se pronunciam; em que sempre que é necessário termos uma postura muito mais directiva também a temos. Mas acho que explicamos bem as coisas às pessoas e elas compreendem e por isso deixam-se ...

P.: ... deixam-se influenciar.

R.: Exactamente. Temos gente bem participativa e, portanto, se alinham nessa sensibilização que é feita no sentido de se fazerem as coisas, é porque estão a ser conduzidas de uma forma que não está a pôr em questão a inteligência deles nem os está a chocar. Pelo contrário, acho que é uma maneira correcta de se fazerem as coisas.

P.: Portanto, as decisões também são tomadas nessa linha de democraticidade.

R.: Exactamente. Não é só em termos do órgão de gestão. Como já disse há bocado, embora não tenhamos reunião, as coisas são faladas. E depois, enquanto Presidente, ela tem um particular apreço pelo Conselho Pedagógico e gosta de fazer consultas em profundidade a esse órgão.

P.: Existem medidas específicas para essa, digamos, *motivação* dos restantes professores? Por exemplo, achas que essa consulta é uma das medidas de que ela tem consciência que poderá motivar os professores?

R.: Eu penso que sim. Aliás, eu foquei como exemplo o Conselho Pedagógico, mas quer em relação à Assembleia, quer em relação a outros órgãos, quer em relação às pessoas, aos colegas, aos funcionários ou seja quem for, à pessoa mais comum aqui da escola, eu penso que se consegue, não só da parte da própria I (neste momento estamos a falar só dela) mas também os outros membros, conseguimos fazer com que efectivamente as pessoas tenham uma compreensão do que é que se pretende e ... depois é a parte prática. Não há assim nada de transcendente. É uma grande abertura, claro ... há uma grande abertura também da nossa parte. Nós assumimos o cargo com a noção de que estamos num serviço público e que, portanto, temos que ter uma *entrega*;

não somos iluminados mas temos que ter uma prática que seja da máxima compreensão e que resolva os problemas que as pessoas aqui nos apresentam. Não só os docentes, não podemos só estar a referenciar o plano dos docentes, mas até o cidadão comum vem cá ... o Encarregado de Educação. Há uma grande abertura da nossa parte em relação a todos esses sectores.

P.: Portanto, o clima é, genericamente, um clima de abertura às coisas novas que aparecem, às inovações, às outras perspectivas ... Será?

R.: É. É evidente que de vez em quando pode surgir um atrito ou outro que eu creio seja até normal. Como por exemplo, no Conselho Pedagógico, surgiu uma questão em relação à Associação de Pais, porque são pessoas que estão inseridas num outro contexto e que surgem no Conselho Pedagógico, que foi criando regras ao longo dos anos (bem ou mal, a verdade é que essas regras estão criadas com espírito, digamos, cooperativo, mas a verdade é que as regras estão criadas) e isso, parecendo que não, cria algum *friction* quando eles expressam o pensamento e surgem com alguma inovação. Não estou a dizer se é no sentido positivo ou negativo, mas a verdade é que surgem com algumas ideias novas sobre o próprio funcionamento não só do órgão em si – do Conselho Pedagógico – como também da própria instituição no seu conjunto, da própria escola.

P.: Nesse caso, os Encarregados de Educação. E depois como é que gerem essas novas ideias?

R.: Não tem sido assim muito fácil; porque causa das sensibilidades, é evidente. Criam-se situações de um certo atrito.

P.: Sensibilidades dos outros elementos do Conselho Pedagógico, neste caso?

R.: É. É porque as pessoas ... podemos dizer que criam-se, às tantas, no fundo dois blocos: gente que trabalha no Agrupamento (a ver se eu não me esqueço de dizer que é agrupamento não é escola e há outros colegas, que são representantes do Jardim de

Infância e do 1º Ciclo). Portanto, pessoal que pertence ao Agrupamento e depois há os chamados corpos exteriores que, neste caso especificamente, é a Associação de Pais e Encarregados de Educação. Aí penso que terá que ser ultrapassado. Isso aí compete sobretudo à I – tentar gerir a questão de forma a que, efectivamente, onde nós temos razão, mantém e onde não temos, não custa nada reconhecer que eles têm razão. Porque vendo e analisando algumas das propostas que eles fazem, estão profundamente carregados de razão. Portanto, não vejo qual seja o problema. É uma questão de sensibilidades.

P.: E em termos de projectos, já que estamos a falar de coisas novas ... são dinamizados alguns projectos aqui na escola, de acordo com aquilo que sei. Como é que normalmente são aceites? Como é que são escolhidos?

R.: Poderá eventualmente surgir alguma sugestão nossa, da parte do órgão de gestão, mas habitualmente são as próprias pessoas.

P.: O corpo docente?

R.: Exactamente o corpo docente, que surge então com propostas acerca de clubes ou de projectos.

P.: Vocês aceitam todas? Têm alguns critérios para ... ?

R.: Sim, sim. Há evidentemente alguns projectos que é necessário enviar-se o respectivo pedido para a DREL e depois ficamos sujeitos ao parecer favorável, ou não, das altas instâncias. Mas isso aí ...

P.: Há algum tipo específico de projecto que vocês gostem mais de ver dinamizado aqui na escola ou aceitam mesmo tudo?

R.: Eu penso que aí não há problema. Penso que as pessoas têm que surgir com os projectos, não podemos estar também com uma pré-censura em relação aos projectos.

Isto é como os miúdos em relação à escrita, eu acho que é a mesma coisa – é comum achar-se que um erro é uma barbaridade, e como é uma barbaridade as crianças quando escrevem estarem condicionadas. E aquilo que há de mais positivo e interessante nelas (que seria expressar as suas ideias e deixá-las voar) elas ficam condicionadas. Porque entretanto não sabem escrever a palavra, fica a frase cortada. O que é que isto tem a ver? Tem a ver que a apresentação de projectos é a mesma coisa: as pessoas podem ser castradas nesse empenho que possam ter. Apresentam os projectos e depois entretanto logo se vê se isso é ...

P.: De acordo com as condições que existem...

R.: Claro, pois isso é tudo ponderado. Não é com as condições físicas que temos, é com os horários, com o possível interesse que os alunos possam demonstrar ... enfim ... há uma série de princípios que nós temos sempre em conta.

P.: Há bocado falavas na relação que existe entre o Pedagógico e um Encarregado de Educação ... ou um representante de Encarregados de Educação.

R.: São dois, neste caso costumam vir dois.

P.: Como é que é desenvolvida a relação, quer com Encarregados de Educação, quer em termos mais alargados, com a restante comunidade local?

R.: Como é que é feita?

P.: Como é que é essa relação? Se há cooperação, se não há cooperação? Se a escola é aberta a coisas que venham por exemplo da Câmara, se a Câmara colabora com a escola...

R.: Sim, isso acho que temos uma relação *estreita* com a Câmara. Estranhámos um bocado. Temos que ser sinceros, porque estivemos habituados a um vereador que entretanto faleceu este ano e estávamos habituados a um indivíduo que fez sempre

questão de respeitar as escolas. Tinha um grande respeito pela classe docente, por tudo o que envolvia a escola e isso foi logo, digamos, que uma premissa importante para depois se desenvolverem as coisas. Enfim, sempre a boa vontade que ele tinha ao longo destes anos que esteve em contacto connosco. Neste momento não posso dizer que haja alguma atitude crítica em relação à Câmara; eles são solícitos também, só que têm uma postura um bocado diferente na forma como abordam as questões. Porque existe na Câmara (isto é uma leitura que eu faço não sei se tem interesse se não ...)

P.: Claro que tem interesse!

R.: A Câmara teve sempre uma ligação muito mais intensa com as escolas do 1º ciclo e criou-se uma relação “tu cá tu lá”. Quando eu digo “tu cá tu lá”, era uma relação que muitas vezes roçava uma certa vulgaridade. Era mais uma relação de rateio: “Têm que me dar ...” e “Dão-me isto ...” e “Não damos, vocês é que têm ...”, do que propriamente haver uma certa compreensão do que é o papel que desempenha a escola, do que é uma escola; saber qual é a obrigatoriedade que terá a Câmara enquanto legítima representante da comunidade, qual é o papel deles no meio disto tudo. E eles vieram habituados, alguns, dessa relação “tu cá tu lá” com as colegas do 1º ciclo. É evidente que, quando isto passou a Agrupamento, penso que se tenha notado alguma alteração em relação ao comportamento de algumas pessoas que estão na Câmara. Porque aí, então, houve uma mistura, houve uma *mélange* dos vários graus de ensino e eles penso que deduziram que o esquema se calhar era aquele que deveria funcionar; visto que entretanto o 1º ciclo estava já agregado a nós. Portanto, em relação à autarquia penso que existe uma boa relação, não há nada ...

P.: Apesar disso tudo e apesar do aparente conflito, ou pseudo-conflito, chamemos-lhe aquilo que quisermos...

R.: Sim, apesar dos estilos diferentes, de uma linguagem diferente, tirando a excepção para esse vereador que era impecável. Em relação aos restantes membros da comunidade – os pais – penso que terão questões pontuais a apontar à escola, evidentemente, porque seria estranho se assim não fosse. Mas há uma porta aberta, o

Conselho Executivo recebe os Encarregados amiúde até – os Directores de Turma não estão presentes, por isto ou por aquilo, ou porque estão a faltar, ou porque não é naquele horário – recebemos sempre os pais. Não me lembro, efectivamente, de nos termos negado receber um Encarregado. Não digo que isso seja só o ponto mais interessante e que isso é que vai definir as relações, nossas com os pais, mas penso que não têm ... são coisas mínimas que nos podem apontar nesse sentido. Não é por falta de diálogo. Isso eles não podem dizer que nunca foram recebidos, porque são. São sistematicamente recebidos, não há problema nenhum ...

P.: Sentes que eles próprios também percebem o papel da escola e quando há alguma coisa de que gostam menos, compreendem também ...

R.: O único senão é que certos pais não têm bem a noção do que é que a escola poderá oferecer. Ou seja, eles sabem só exigir; não dão contrapartidas também. Isto é um processo comum. O processo educativo tem de ser bem comungado. “Cada macaco no seu galho”, como se costuma dizer, mas tem de haver compreensão recíproca das várias partes intervenientes. E às vezes poderá não haver, eventualmente. As pessoas habituaram-se ... (isto também ainda só há trinta anos de democracia e há uma selvajaria nesse sentido) as pessoas habituaram-se só a exigir, a exigir. Quero dizer, as pessoas não têm a noção de que têm de partilhar, elas próprias também têm que dar. Exigem. As coisas são exigidas e enfim ... a partir daí, não se consegue chegar realmente a conclusão nenhuma. Mas, pronto, digamos que são os pais que temos, é a comunidade que temos.

P.: Essas exigências passam também para os alunos? Ou seja, os alunos também exigem?

R.: Exigem também às vezes, porque eles constataam que os pais têm um certo comportamento. É evidente que a partir daí começam a ter o mesmo tipo de comportamento. Às vezes adquire tons de alguma insolência. E, pronto, fazem ver à escola, aos professores, ao Conselho Executivo, alguns direitos que, por acaso, não são

bem direitos que teriam, seriam situações em que as coisas têm de ser faladas e têm de ser também reflectidas; não podem ser oferecidas assim.

P.: Essa insolência de que me estás a falar é entre os próprios alunos, ou é para com os professores?

R.: Às vezes também. São casos pontuais, não estou a generalizar, a dizer que são todos os alunos assim. Mas às vezes há casos pontuais, que são reflexo daquilo que são os pais também.

P.: Mas entre os alunos ou ... ?

R.: Para com os próprios professores, também acontece. Também há casos em que os professores se queixam de uma certa insolência de linguagem. Também não sei se nesses casos o professor também foi insolente (quando não deve ser) para com o próprio aluno. Mas pronto, estou a dizer o que eles dizem.

P.: Já agora que estamos a falar em alunos, penso que és o responsável por esse sector no órgão de gestão ...

R.: Também sou.

P.: Tens, com certeza, conhecimento de conflitos entre os alunos.

R.: Tenho. Têm surgido alguns conflitos ...

P.: Ou nem lhes chamarias sequer conflitos?

R.: Sim, não tenho qualquer problema. Eu só não gosto nada é de *tolerância*, no sentido de: “Eu é que sei e vá lá ... deixa lá ... então este, também, coitado ...” Percebes a ideia? Acho que é uma palavra de que eu não gosto muito, porque parece que quero assumir que eu é que tenho razão e vou lá *tolerar* o outro: “Ah coitado, deixa lá, também ...”.

Agora em relação a *conflito* não tenho problema absolutamente nenhum. Acho que é uma palavra legítima, acho que é interessantíssima. E se fôssemos a decompô-la tem muita coisa no seu interior. A própria palavra em si choca um bocado. E é precisamente isso que ela representa – é os choques que existem entre as pessoas. Entre alunos haverá também, é evidente. Esta fase da vida deles não é fácil. Temos alunos com a faixa etária de 9,10 anos, outros com 14,15,16. É evidente que terão que existir esses choques. Não é só com esses. Essa discrepância que existe não é só em termos de faixa etária, mas também entre aqueles que são da mesma faixa etária. Isto é um universo de 700 crianças, mais os adultos. E tudo aquilo que são espaços onde o ser humano estiver existe conflito; quando muito não existe conflito na praia, dentro de água, porque é um espaço aberto por completo ... Agora em edifícios, seja na escola, em casa, seja onde for, é evidente que existem conflitos.

P.: Que tipo de conflitos é que há mais aqui? Aqueles declarados, normais, aqueles mais agressivos ... ?

R.: As raparigas, questões de roupa e passionais.

P.: Portanto, divides em género.

R.: Exactamente. Eles, coisas que têm a ver mais com a “urina” que não se pôs em determinado sítio e que é ...

P.: A “urina” ?

R.: Exactamente. A “urina” que não se pôs em determinado sítio e que é o espaço animal em que ele vai reinar. Pronto, é mais isso. Nelas é mais pensado; é mais reflectido; é mais “assimptoso”. E neles é a força.

P.: Que consequências é que esses conflitos têm?

R.: Nelas são conflitos que se vão arrastando durante dias e dias a fio, porque envolve as tais paixões e envolve as roupas, que são coisas um bocado complicadas de resolver. Eles são coisas que se expressam de forma bem directa, às vezes, a força física e que fica resolvido. Resolve-se logo ali, naquele segundo.

P.: Então as estratégias de resolução são ...

R.: Deles é uns com os outros. Habitualmente é assim.

P.: E nunca há a necessidade da intervenção de um adulto?

R.: Não. Claro que há! Eu estava a fazer um apanhado daquilo que está na génese dos vários conflitos deles. O que é que é mais habitual? É evidente que depois há outras coisas ... questões pontuais

P.: Lembras-te de algum em especial?

R.: Em relação a eles, à questão da força, é sempre de espaço. É curioso que eu, quando me lembro deles, lembro-me logo de espaço, daí eu estar a referenciar os animais e a “urina” e aquela coisa toda. Ao fim e ao cabo é uma questão de espaço: coisas simples, por causa até dos cacifos ou de andarem a jogar futebol. Amiúde me aparecem ali. Porque apareceram os mais velhos e porque tiraram a bola; ou porque entretanto “Estava a abrir a porta lá do cacifo e o outro encostou-se ...”, coisas que habitualmente ...

P.: Os miúdos aparecem ali e és tu que resolves?

R.: Às vezes sou. Outras vezes é a colega M, que é nossa assessora e é uma das pessoas que também se ocupa da área dos alunos. Habitualmente é o bom senso.

P.: O que é que queres dizer com isso?

R.: O bom senso é ter uma conversa profunda com eles, envolvendo uma série de valores, em que se tenta demonstrar o que é que é justo ou não, e que eles muitas vezes, mesmo contrariados, acabam por reconhecer. Porque são miúdos bem formados sabem o que é que é justo e o que é que não é. Portanto, acaba por haver algum reconhecimento em relação ao que esteve na base daquela questiúncula. Sabem que aquilo que fizeram mal, não deviam ter feito e o outro, a outra parte, saberá eventualmente se está no pleno uso da sua razão ou não está.

P.: São recorrentes as idas ao Director de Turma ou são mais vocês, na equipa de gestão...

R.: Também. Não estou a dizer que seja mais, mas às vezes, porque os Directores de Turma não estão (pelos mais variados motivos), eles gostam de ir lá.

P.: Ao Conselho Executivo?

R.: Sim!

P.: E em termos de Conselhos Disciplinares (dos procedimentos disciplinares previstos pelo Ministério), vocês têm alguma recorrência a ...

R.: Eu sou um bocado crítico em relação a isso. Porque eu acho que, se calhar, dos três ou quatro que se fazem por ano, se calhar não havia necessidade de fazer tantos. Se calhar, só um Conselho Disciplinar seria suficiente. Porque muita da solução em relação à conflitualidade, eu acho que se resolve falando. Não conheço melhor método do que se ir falando, apelando àquilo que se disse há bocado, àquele chavão, ao tal bom senso, que se demonstra através de uma conversa sincera, franca, fazendo com que eles compreendam. Porque eles compreendem. Então com a geração com que nós estamos a trabalhar, compreendem perfeitamente a noção do que é que está bem e do que é que está mal. E tentando fazer ver que, efectivamente, há *outras* coisas mais importantes na vida. É muito melhor estar-se em paz consigo próprio e a pessoa sentir-se bem, com ele e com as pessoas que o rodeiam, do que depois andar aí mal disposto. E depois não

estuda bem. E depois vai para casa e os pais querem saber o que é que se passa ... pronto ...

P.: O conflito alarga-se ...

R.: Alarga-se e começa a ter uma dimensão que talvez até aquele momento não tivesse. Evidentemente que não estamos a falar daquelas coisas que abrangem ou que tenham já uma gravidade mais intensa, mas daquelas coisas que são as mais triviais e que nos aparecem no dia-a-dia. Penso que ...

P.: Lembras-te de alguma dessas mais gravosas (já agora que falaste nisso) e que queiras relatar? Que tenha tido os tais processos disciplinares.

R.: Às vezes acontece é que os processos disciplinares surgem também mais na sequência de respostas que dão aos professores e das chamadas *idas para a rua*. Enfim, é mais nessa sequência.

P.: Entre alunos ?

R.: Sim. Eu penso (não quero ser gratuito a dizer isto, não tenho nenhum fundamento científico a dizer isto, nem fiz nenhuma análise bem reflectida)... penso que, na sua essência, às vezes os Conselhos Disciplinares são mais baseados nisso. Às vezes, quando muito, o que pode despoletar a *machada final* será o facto de haverem as *participações*. E depois chega uma que é com um aluno, mas como entretanto já há participações de outros professores ... digamos que é o corolário lógico que vai conduzir aí.

P.: Há bocado falámos que preferes as outras estratégias ...

R.: Eu acho que sim. Enquanto puder eu recorro às outras estratégias.

P.: Por algum motivo em especial? Serão mais preventivas? Serão mais formativas? Não sei ...

R.: Eu acho que são preventivas e são formativas.. Porque, ao fim e ao cabo, quando eles fazem alguma coisa mais disparatada (que *nós* entendemos que é mais disparatada, que *nós* entendemos) há algum motivo, há alguma razão. E isso é que interessa decompor. Saber o que é que esteve na origem. E depois logo se vê o caminho que a conversa toma. Porque estas coisas jogam um bocado também com intuição que se tenha daquilo que eles nos dizem na altura. Não pode ser tão premeditado. É um jogo. Eles conseguem dar a volta ao texto e às vezes não assumem aquilo que fizeram. Nesses casos depois é mais complicado.

P.: Consideras então que é importante ser um adulto a resolver esses casos?

R.: Eu acho que é importante. É claro que se for alguma questão ... (isto é um exemplo, se for algum miúdo que tinha um gelado e o outro passou e tirou-lho) ... as coisas assim mais simples, que eu considero simples, é evidente que se houver um colega (mais velho, que tenha alguma aceitação junto deles, que eles considerem uma referência) acho que sim, que pode também desempenhar um papel importante. Eu acho que sim. Não vejo qual seja o problema. Porque aí *matamos os tais dois coelhos*, não é? Por um lado, os mais novos são chamados à razão e, por outro, os mais velhos vão criando um perfil de cidadão, que faz com que (depois quando transitam para a escola Secundária, que é depois o processo seguinte) vão já com uma série de referências e valores que façam com que sejam muito melhor estruturados enquanto pessoas, enquanto seres humanos.

P.: Então, já agora, a propósito, clarifica por que é que esta escola resolveu adoptar outra estratégia, mais especificamente, a estratégia da mediação. Porque, pelos vistos, tu quase utilizas essa estratégia.

R.: Mas não se utiliza! Porque, como em todo o lado, há técnicas para tudo, não é? Há gente que está muito especializada, muito abalizada. É evidente que não quero fazer crer

que há um cenário em que não acontece nada, que está tudo bem, que não há nenhum problema, que é uma poção mágica, que nós resolvemos logo as questões. E não é isso. Isso não corresponde... Acho que, em grande parte, isso não é resolúvel assim. Há situações que pensamos que quem esteja mais abalizado (havendo um projecto com ideias bem definidas, bem concretas, que não seja tão baseado, como eu disse há bocado, em instintos) claro que vai trazer algo de novo e de positivo, para que se possa ser uma escola melhor. Porque é isso que nós pretendemos – uma escola melhor, com um clima de escola que efectivamente seja bem melhor.

P.: Portanto é por aí. Prevê uma melhoria do clima de escola em termos de consequência directa dessa estratégia de mediação.

R.: Acho que soma. Quando vem alguém, se vem com um projecto desses, acho que vem somar àquilo que nós já estamos a fazer. Não no sentido de dizer: “Pois muito bem, somos uns nabos, nós aqui não fazemos nada, nem nos sabemos relacionar com eles”. Não, não é nesse sentido. Bem pelo contrário – estamos a fazer o que é possível; estamos a trabalhar; mas tudo o que for somar (tudo o que acrescentar algo de novo, uma componente diferente, um outro prisma, uma outra visão) eu acho que é extremamente positivo. E daí termos avançado então com o projecto, embora tenhamos sido apanhados um bocado de surpresa. Não estávamos à espera ...

(A implementação do projecto partiu de uma proposta nossa, através de uma docente a leccionar nesta escola, nossa amiga)

P.: Vislumbras alguns efeitos pedagógicos, em termos da aplicação desse projecto? Achas que poderá haver uma transposição dessa estratégia que eles aprendem para a frequência da escola?

R.: Eu penso que sim. Porque o projecto está bem fundamentado. E a partir do momento em que começa a ser posto em prática, eu acho que tem todas as condições. Quem já trabalhava com os miúdos é quem está encarregue do projecto e acho que, trabalhando em conjunto, acho que é extremamente positivo. Podemos fazer com que as

coisas corram ainda melhor do que efectivamente têm corrido até à presente data. Acho que nesse aspecto estamos perfeitamente *identificados*. Não há qualquer ...

P.: Prevês alguma medida especial para depois se fazer a avaliação desse projecto? Achas que ele se poderá avaliar de alguma maneira especial ou a simples melhoria do clima da escola será importante ...

R.: Logo aí já é exemplificativo. Nada melhor do que a parte mais pragmática se manifestar. E a parte mais pragmática será – como é que as coisas correram em relação aos conflitos. Agora, claro, possivelmente será positivo depois, no final do ano, fazermos uma avaliação. A escola tem de se encarregar de fazer uma avaliação, de ver como é que as coisas correram; se realmente corresponderam às expectativas; se ficaram aquém ou se ficaram além ... Enfim, seria interessante.

P.: Estamos no final da entrevista, não poderia terminar sem te perguntar se queres acrescentar mais alguma coisa.

R.: Não. Só agradecer a paciência que tiveste comigo. Mas ainda repito, a minha postura é muito baseada em termos de escola: há uma parte, que é a tal parte que nós costumamos dizer que é a parte científica (são aqueles dados, aqueles conhecimentos que nós temos de ter adquirido) que é suposto ter-se ... para quem está à frente de uma escola. Por outro lado, há uma outra parte que eu prezo muito (e que espero mantê-la durante muitos e bons anos) que é a outra minha visão da vida – que extravasa a escola, que tem a ver com a sociedade em geral e que eu tento não esquecer e que tento trazer aqui para dentro também.

P.: Consideras que te ajuda essa vivência, essa experiência que tens anterior?

R.: Ajuda muito. Ajuda-me a compreender as pessoas; a ser humano e, portanto, mesmo que eu eventualmente e circunstancialmente às vezes tente ter alguma irascibilidade, eu acho que consigo já torneá-la. A vida ensinou-me que, embora por dentro ou de forma interior, possamos estar num mar de emoções negativas, temos de ter algum controlo

sobre elas também, de forma a que sejam positivas e depois tenhamos um resultado também positivo. É isso que se passa na minha relação com os colegas em geral e com os funcionários. E com os alunos. Era só isso. Acho que, pela minha parte, tenho desempenhado ... eu faço muita autocrítica, acho que é uma coisa que as pessoas se esquecem de fazer. Não é por falta de confiança em mim, na minha pessoa; pelo contrário, é uma forma de eu até a alimentar. Eu faço muito autocrítica. Como faço viagens longas, vou pensando se falei bem com o miúdo; se e devia ter logo resolvido o assunto ... se devia ter chamado o pai ou a mãe ... pronto, essas coisas. Eu questiono-me bastante. Não de maneira obsessiva, porque senão assim não estava a fazer um trabalho tão bom quanto a isso, mas ...

P.: Já agora que falaste nisso, recorres frequentemente a chamar frequentemente o pai ou a mãe?

R.: Também acontece, já tem acontecido. E às vezes, quando eu vejo que não estou a resolver tão bem quanto eu pensava a questão, também falo nisso: “Olha que então só saís daqui quando eu chamar o pai ou a mãe. Isto tem que ficar aqui resolvido”. Às vezes é mais ... não digo que seja ameaça, que eu não considero que isto o seja. Mas às vezes acontece. Sei lá. Aconteceu para aí uma vez ou duas, não foi assim tantas vezes que houve necessidade de se estar a chamar os pais ...

P.: Portanto, são mesmo resolvidos os casos mais ...

R.: São. Há bocado esqueci-me, quando me mandaste o repto em relação aos casos graves: há anos atrás é que houve uma questão, por causa de umas cartas anónimas que circulavam. Aí os pais tiveram que ter uma intervenção bem forte, porque de forma alguma conseguimos descobrir quem é que foi. E passaram-se estes anos todos e existem ainda apenas suspeitas ...

P.: Não conseguiram resolver de facto.

R.: Não, não. Eram cartas que eram postas num cacifo de uma miúda, injuriosas, em linguagem bastante vulgar, ordinária. E nós nunca conseguimos saber ...

P.: ... quem era o autor.

R.: Não. Isso foi uma questão. E houve o caso de um outro aluno que aí andava (já que não ficou gravado da outra vez, digo agora) ...

(Nova gargalhada pela mesma situação da ocorrida no início da entrevista)

... Era um caso complicado. Chegaram aí a vir a mãe (que o pai nunca quis vir à escola) e os tios. Esse miúdo ... (eu assumo pessoalmente como uma das minhas derrotas) ... levou anos a fio, ou tempos a fio (parece que andou cá até velhote ... pronto ... percebes a ideia ...) a não ir às aulas. E nós não conseguimos. Porque tentava-se e arrastava-se ..., mas ele recusava-se: ia a uma aula e depois de seguida já não ia. E como temos outras actividades e temos outras coisas a fazer, não podíamos passar o nosso tempo permanentemente ...

P.: Era a própria equipa de gestão que fazia esse papel?

R.: Éramos nós e funcionários e Directores de Turma e família ...

P.: Não conseguiram dar conta.

R.: Exactamente. Foi ... assim ... uma personagem ... Era um miúdo simpático até, afável, mas a escola para ele não lhe dizia absolutamente nada. E, pronto, recusava-se terminantemente a ir às aulas.

P.: Não conseguiram encontrar uma estratégia correcta ... para o motivar para ...

R.: Por isso eu digo, reconheço, é uma derrota! Porque senão eu dizia que não era derrota, teria sido um empate. Não é?

P.: Mas é só uma, não é?

R.: É, acho que sim. É aquela que me marcou mais. Porque fiquei com pena de realmente não ter conseguido ... realmente resolver o problema de ele passar aqui o dia inteiro na escola ...

P.: ... e não ia às aulas!?

R.: Vinha para a escola ... sem ir às aulas. Quer dizer, para ele era uma aula. A verdade é que era uma aula.

P.: Ele gostava da escola, não gostava era das aulas.

R.: Ele gostava da aula era no exterior. Gostava de estar debaixo do pinheiro e fumar um cigarrinho ...

P.: Se calhar era essa a estratégia adequada ...

R.: Era ...

P.: ... ter as aulas no exterior.

R.: Pois, mas eu é que não me apetecia, nem aos outros apetecia ir agora para debaixo do pinheiro ... e passarmos ali o dia. Mas, pronto, de resto não houve assim mais questões, assim em termos de derrotas ...

P.: Todos os outros são um sucesso?

R.: Acho que sim. Mais ou menos foram. Foram sempre. Sempre que se *toca*, lá se consegue resolver. Pelo menos depois não temos vozes a dizer: “Olhe, afinal...”

P.: O *feedback* não tem sido negativo.

R.: Não. Não há nenhum *feedback* negativo. Não tem sido. Até à data! Até à data!

P.: É então uma escola de sucesso.

R.: Sim. Acho que sim. Acho que, no fundo, sim. Temos aqui as nossas falhas enquanto órgão de gestão, são as coisas pequenas.

P.: Pequenas?

R.: Exemplo: temos de afixar uma folhinha ... convém uma semana antes, porque é com reuniões. É sempre afixada só dois ou três dias antes. Não é uma semana antes como as pessoas gostariam que fosse. São essas coisas assim. Não custava absolutamente nada afixar antes as folhas com as reuniões e não *brilhamos* por isso. Somos precisamente questionados porque não pusemos as coisas atempadamente.

P.: Se calhar também porque dão mais importância às questões relacionais do que às questões burocráticas.

R.: É ... às coisas burocráticas. Pelo menos essas burocráticas, sim. Porque depois há outras, também burocráticas e complexas ...

P.: ... que têm mesmo de ser ...

R.: É evidente que aí nós temos de actuar de forma atempada. Porque senão seríamos cilindrados pela população escolar e pelo Ministério. Mas, pronto, agora aquelas coisas mais triviais e assim mais simples às vezes falhamos, é verdade. Ou os horários a que começa o Conselho Pedagógico, que nunca começa a horas. Isto é um exemplo. Daí que os pais se insurjam e com toda a razão. Pronto ...

P.: Então esse conflito de que falámos há bocado era por aí ?

R.: Também. Também tem a ver. As questões que eles levantam ... uma delas é essa – o facto da reunião estar marcada para as três e meia e começar meia hora ou uma hora depois. Quer dizer, não é justificável. É erro nosso! Falhamos nessas coisas, pronto. Não é nas coisas de carácter mais pedagógico, é nessas coisas de funcionamento. É um descuido, um desleixo.

P.: Que depois, se calhar, tem consequências em termos, por exemplo, da relação que vocês estabelecem com os pais, não é?

R.: É. E depois supostamente é uma coisa que não tem tanta importância quanto isso, mas que é *uma pedrinha no sapato*. É o suficiente para gerar logo *bad temper*. Gera logo *bad temper*.

P.: Queres acrescentar mais alguma coisa?

R.: Não, foi só isto. Só agradecer a gentileza da jornalista.

II - Presidente do Conselho Executivo

I

P.: Genericamente, como caracterizas esta escola em termos de ambiente de trabalho?

R.: É um bom ambiente, acho eu! Embora agora com a história destas mudanças nos horários dos professores, andam todos um bocado revoltados. Mas o ambiente, apesar disso tudo, continua a ser bom.

P.: Isso é devido essencialmente a que tipo de factores? De recursos humanos, materiais, ou outros?

R.: Em geral, as pessoas dão-se bem. Os factores materiais também são importantes, mas o ambiente depende essencialmente do factor humano, do facto das pessoas se sentirem bem aqui. Agora em termos de condições materiais, temos alguma coisa, por exemplo no que respeita a material informático. Vai-se tentando gerir as coisas de maneira a que se consiga trazer para a escola o que é preciso. Vão-se fazendo projectos e concorrendo a algumas iniciativas do Ministério e vamos *inventando* outras medidas.

P.: Para que tudo isso resulte é necessário que alguém consiga gerir tudo convenientemente ...

R.: Sim, claro.

P.: A propósito, como consideras ser a liderança que aqui existe? Como caracterizas o seu estilo?

R.: Eu faço tudo como posso, da melhor maneira que sei. Acho que num estilo que permite a participação de todos. Pelo menos tento. Penso que tenho uma liderança ...

(Houve aqui uma interrupção, devida à entrada de elementos exteriores – uma Directora de Turma necessitava da sala para receber alguns Encarregados de Educação – obrigando-nos a sair daquele espaço e a continuar no único disponível naquele momento – a própria Sala do Conselho Executivo.)

P.: Podemos agora retomar a entrevista. Já me disseste que tipo de liderança tens, achas que essa liderança se exerce através de uma influência que tens sobre os outros? Tens noção de que exerces influência de alguma maneira específica?

R.: Sim, acho que sim. Pelo menos com o poder de argumentação. Pronto, as pessoas confiaram em mim, penso eu. Confiam. Até agora têm confiado.

P.: Por algum motivo em especial?

R.: Não sei .

P.: Não tens consciência de trabalhares exactamente no sentido da obtenção dessa confiança?

R.: Talvez.

P.: Ou fazes alguma coisa em especial para ...

R.: Não. Ajo normalmente, mas é a minha maneira de ser, penso eu.

P.: Dizias-me, então, que tomas as decisões em termos de ouvires os outros...

R.: Sim.

P.: E se essas decisões forem contra a tua vontade? Ou seja, se não estiverem de acordo com aquilo que tu pensas?

R.: Sim, aí às vezes sou um bocadinho autoritária. Isso eu admito. Se for *mesmo* contra a minha vontade, geralmente a minha vontade prevalece.

P.: Olha, eu sei que esta escola tem um corpo docente algo motivado para as actividades escolares. Tens consciência de que motivas os outros?

R.: Cada vez menos.

P.: Cada vez menos por aqueles motivos que me dizias há bocado ...

R.: Isto começa a ser desmotivador até para mim, para toda a gente. É verdade!

P.: Portanto, neste momento consideras que os comportamentos estão a ser alterados por razões exteriores?

R.: Sim, penso que sim. De alguma maneira, embora não haja assim, ainda, não posso dizer que é uma contestação muito aberta, mas as pessoas sentem-se insatisfeitas. Eu noto que as pessoas estão insatisfeitas.

P.: E depois isso tem reflexo no trabalho que desenvolvem?

R.: Penso que sim.

P.: Directamente em termos pedagógicos? Ou nas outras actividades e projectos de que há bocado me falavas?

R.: Não. Eu acho que a maior parte das pessoas são profissionais e, em termos pedagógicos, fazem o melhor. Isso aí, tirando excepções, que há sempre, não é? Mas a maior parte delas, penso que tentam fazer o melhor. E, aliás, nós aqui na escola, eu acho que isso tem sido apanágio nosso – é tentarmos melhorar as coisas de modo a que pedagogicamente os alunos tenham o melhor possível. Penso que temos trabalhado para isso. Não sei se conseguimos plenamente ou não, mas temos trabalhado para isso. Por isso é que nós, em Conselho Pedagógico, tentamos (que em Projecto Educativo, quer em todas as actividades que fazemos na escola), pensarmos sempre primeiro nos alunos.

P.: E então que tipos de actividades são essas que achas que os alunos gostam mais?

R.: Mas eu não estou a falar em actividades de que os alunos gostam mais. Eu estou a falar das actividades que os alunos têm de ter para, a nível escolar, terem um rendimento melhor.

P.: E que actividades são essas?

R.: A aposta que fazemos é, por exemplo a nível do Português e da Matemática. Damos sempre reforço de Estudo Acompanhado nessas disciplinas e até na Área Projecto: estamos a reforçar algumas disciplinas que achamos que era importante que eles

tivessem. Porque esta reorganização curricular reduziu em algumas horas o número de horas das disciplinas. E nós estamos a tentar compensar de alguma maneira essas horas para não prejudicarmos a nível ... porque no final do ano eles acabam por ter exames e depois vão para o Ensino Secundário e têm de estar preparados. E nós pensamos um bocadinho nisso.

P.: Portanto, os projectos que gostas de ver desenvolvidos aqui na escola são essencialmente esses projectos, que depois implicam uma maior rentabilidade em termos...

R.: Sim, embora se desenvolvam Clubes ... em várias áreas, mas eu acho que o reforço principal deve ser a nível curricular, disciplinar... regras disciplinares ... que eles têm que ... que os miúdos têm que perceber que têm que trabalhar. Isto não pode ser levado como uma brincadeira. Têm que perceber que isto tem que ser feito com trabalho. Sem trabalho não fazem nada. E portanto acho que nós temos que apostar um bocadinho... porque eu acho que ... facilitou-se um bocadinho no ensino. Então a nível do Ensino Básico, as coisas começaram a ser muito facilitadas. E aí, em algumas coisas, eu concordo com a ministra, apesar de não concordar noutras, mas concordo que não se pode facilitar. Porque os miúdos têm que saber que, para fazer as coisas, têm que trabalhar. E sem trabalho nunca lá chegam. Enquanto facilitamos ... e os pais facilitam ... e os próprios pais acham “Ai o menino tem muitas horas.”, “ Ai o menino faz muita coisa.”, “Ai tem muitos trabalhos de casa”. E depois, com este tipo de discurso de facilitismo, eles acabam por interiorizar isto e acham que isto aqui ... que passam por aqui e faz-se e está despachado.

P.: Já que falaste dos pais, que tipo de relacionamento é que a gestão da escola tem com os pais?

R.: Não é fácil. Porque os pais não estão muito ... eu acho que não compreendem bem a função dos professores. Devem achar que os professores são mais para tomar conta dos meninos e não há *aquela* ligação professor/família. Não há muita. Os pais, quando vêm cá, é sempre para contestar qualquer coisa, ou para dizer mal de qualquer coisa. Não me

lembro ... ou são raras as situações, em que eles vêm cá para apoiar qualquer coisa ou para ajudar em qualquer coisa.

P.: Para colaborar convosco na educação dos filhos ...

R.: Quando vêm, vêm sempre para matar, sempre para contestar alguma coisa e depois temos que os acalmar e fazer ver como é que são as coisas. Geralmente saem daqui depois mais calmos e compreendem, mas quando entram é sempre ...

(Expressão irónica e silêncio posterior.)

P.: Portanto, consegues também por aí resolver, com algum sucesso, esse ...

R.: Sim, embora aí, eu admito, que quem é o mestre disso é aqui o meu colega A, porque ele é que é o *psicólogo* cá da casa. Ele é que ... tenta acalmar as pessoas e ... eu já fui pior. Com ele, com a influência dele, já tento resolver as coisas da melhor maneira, de maneira a acalmar as pessoas e fazer-lhes ver como é que as coisas são e as situações como é que ocorrem ou não. Porque a princípio, quando eles começavam ... entravam aqui a matar, a minha vontade era responder na mesma moeda. Agora também já estou mais calma nesse aspecto.

P.: Já consegues dosear um bocadinho isso .

R.: Sim, já, já.

P.: Já que estamos a falar em pais, falemos também no resto da comunidade – têm algum relacionamento específico com a restante comunidade local? Com a Câmara, com as instituições, com as empresas, ...

R.: Com a Câmara temos uma boa relação, mas já foi melhor, efectivamente. Porque há um vereador que infelizmente faleceu e que dava muito apoio às escolas. Agora não tem sido tanto. Estamos um bocadinho mais afastados. Não sei, pode ser que com o tempo

... também a mudança não foi há muito tempo; pode ser que as pessoas comecem a integrar-se. Mas esse era uma pessoa que sabia ouvir e tentava resolver os problemas e, pronto, era uma relação mesmo quase de amizade já.

P.: Já disseste que foi por motivos do seu falecimento, este agora também está num cargo novo ...

R.: Sim, também não posso estar a julgar já, porque também não sei.

P.: E com a restante comunidade?

R.: Isso é muito pouco. A nível de empresas não ... já tentámos pedir alguns subsídios, algum mecenato, mas não. A escola não é lucrativa e, não sendo lucrativa, não interessa muito. Penso que é mais por aí. Não podemos oferecer nada em termos monetários. Penso que é mais por aí.

P.: Há bocado falavas nalguns conflitos que estão a começar a acontecer entre os professores ...

R.: ... e os sindicatos.

P.: Esses são conflitos declarados. Com os pais também já deste alguns exemplos. Entre os alunos, achas que há conflitos?

R.: Nós temos apostado bastante no controlo da indisciplinabilidade. E portanto temos alguns projectos que são mesmo para ver se eles são acompanhados a nível de ... os casos mais complicados têm acompanhamento de professores que os vão orientando, vão guiando. Mas já foi complicado. Já tivemos situações ... Houve anos em que tínhamos casos complicados. O ano passado e há dois anos ... desde que iniciámos esse projecto da tutoria e de acompanhamento dos alunos é um pouco diferente ... mas há casos complicados, porque há miúdos complicados. Mas não é assim a nível geral ... não é uma escola com muita indisciplina.

P.: Estavas a falar em casos complicados, a que nível? Queres dar algum exemplo?

R.: Há miúdos com famílias completamente *desestruturadas* e que têm problemas que às vezes não nos passa a nós pela cabeça do que eles têm antes e depois se reflecte aqui ... sabemos que há casos de tabaco escondido; drogas, pensamos que sim, pelo menos a nível de haxixe escondido, mas não sabemos. Uma das nossas colegas, a M, anda sempre por aí a controlar e tentando descobrir. Sabemos que há miúdos, pelo menos miúdos do Ensino Secundário ... há ali miúdos que trazem coisas cá para dentro. São mais velhos e depois vão aliciando os mais novos ... isso às vezes é complicado.

(Esta escola ocupa um espaço contíguo ao da Escola Secundária do concelho.)

P.: Portanto, eles têm uma relação *aberta* com os mais velhos.

R.: Sim, contactam uns com os outros.

P.: E notas algumas *querelas*, digamos, aqui com os *vizinhos* da frente?

R.: Não em termos de querelas, de brigas, não. Ao contrário, é mais o aliciamento para coisas que ...

(Pausa prolongada por tentativa de expressão verbal sem encontrar termo adequado.)

P.: Não há propriamente conflitos entre os alunos daqui e os alunos da Escola Secundária?!

R.: Não! Graves, não.

P.: Graves não. Então é porque existem sem serem graves?!

R.: Sim, às vezes há. Os outros mandam os *putos* para este lado e ... mas não há assim nada de especial.

P.: Conseguem resolver as situações. E em termos dos alunos aqui da escola? Quando há um conflito, como é que vocês os resolvem?

R.: Geralmente é o Director de Turma a primeira pessoa a tomar conhecimento. E depois vê, se a situação é grave participa ao Conselho Executivo. Nós avançamos com os procedimentos disciplinares.

P.: Estás a falar na generalidade dos casos!? Mais graves ou menos graves?

R.: Mais graves, claro. Os menos graves o Director de Turma consegue *dar a volta*. Depois há um tutor – este ano nós vamos arranjar um tutor por turma, que vai acompanhar esses casos e os vai seguindo, para ver como é que eles estão a ser ...

P.: Os casos que já estão ...

R.: ... identificados, dando mais problemas. Portanto, vão seguir esses miúdos e vamos esperar que eles consigam não causar problemas muito graves. Para ver se não chega ao ponto ... de termos de fazer processos disciplinares.

P.: Queres evitar chegar ao ponto dos processos disciplinares?

R.: Sim, sim, quando for possível.

P.: Por algum motivo em especial? Não concordas com os processos disciplinares?

R.: Não! Concordo! Quando é impossível resolver de outra maneira ... agora eu acho que os miúdos ... acho que se tem de se conversar com os miúdos, tem de se tentar perceber o que é que se passa com eles. O que é que os leva a agir dessa maneira; antes de se partir para o castigo, não é ? Por isso é que nós tentamos ver antes quais são as causas.

P.: Portanto consideras que uma conversa com os meninos é bastante mais formativa, ou se calhar preventiva, de outras ocorrências do que propriamente ...

R.: ... castigar logo. É evidente que muitas vezes a conversa não chega e tem que se partir depois ...

P.: Quando é que achas que a conversa não chega?

R.: Quando os comportamentos se repetem.

P.: Quando há novas ocorrências do mesmo comportamento ... consideras que só um adulto é que consegue resolver o conflito entre os alunos? Ou será que ...

R.: Até agora a experiência tem sido assim. Têm sido os adultos a tentar resolver os problemas. Vamos ver se, de futuro, com novas experiências, vamos ver os resultados que vamos ter, não é?

P.: Daí terem estado abertos à implementação da estratégia da Mediação entre Pares.

R.: Exactamente!

P.: Querem experimentar uma coisa nova ...

R.: Para ver qual é o resultado.

P.: Para ver se tem mais resultado do que as que têm usado até aqui. Tens algum conhecimento da estratégia da Mediação? Com certeza que sim senão não terias ...

R.: Tenho algum, algumas noções. Mas prática ainda não.

P.: Também é uma estratégia nova cá em Portugal. Portanto prevê algum tipo de efeitos que essa estratégia terá (se calhar são melhores, não sei, ou piores do que aquela que tem sido utilizada).

R.: Eu acho que tem alguns riscos.

P.: Que são ...

R.: Eu acho que tem que ser muito bem orientada porque os riscos são alguns alunos poderem achar que já são mais importantes ou que têm uma importância maior em relação aos outros e porem-se num papel de superioridade em relação aos outros. Isso pode levar a outros conflitos entre eles. Por isso é que eu acho que isto, para ser feito tem que ser muito bem orientado e os miúdos têm de ter bem consciência das suas funções e daquilo que vão fazer.

P.: Achas que, por outro lado, em termos de efeitos benéficos, esses efeitos chegarão ao nível pedagógico? Será que eles vão conseguir?

R.: Acho que sim. Se conseguirmos minimizar cada vez mais a indisciplina, é evidente que a nível pedagógico todos têm a ganhar.

P.: Eles conseguem depois aprender ...

R.: Até a nível de educação cívica ... eu acho que é importante ... dos comportamentos cívicos ... tudo isso faz parte da aprendizagem.

P.: Há bocado dizias-me que o clima não é assim *muito* bom neste momento. Será que a Mediação vai ter algum papel aí, acrescentando uma melhoria do bem-estar na escola?

R.: Não sei! O que está em causa não sei se ... é um descontentamento mesmo, a nível interior do professor e da sua função e da desvalorização da sua profissão. Eu acho que se está a desvalorizar a função do professor.

P.: E vai chegar com certeza aos alunos esse sentimento, não é?

R.: Sim. Não sei se a Mediação entre os professores ... é um descontentamento interior. A pessoa sente-se descontente, sente essa frustração e se calhar transmite-a aos alunos, ou não, não sei. Espero bem que não! Que consigam ser profissionais o suficiente para não chegar aos alunos. Mas às vezes pode acontecer.

P.: Pode acontecer que se a pessoa não está motivada para estar a dar aulas; se calhar não ensina da mesma maneira. Digo eu, não sei.

R.: Pois, eu espero que não aconteça. Mas isso aí não posso garantir.

P.: Em termos da estratégia da mediação, vais ter de fazer uma avaliação depois no final, para ver se atingiu as expectativas ou não.

R.: Claro!

P.: Há alguma metodologia que estejas a pensar adoptar para fazer essa avaliação?

R.: Não, ainda não pensei nisso.

P.: Queres acrescentar alguma coisa que desejasses dizer em relação a este assunto?

R.: Não. Acrescentar sobre quê?

P.: Em termos de conflitos, dos alunos por exemplo.

R.: Nós tentamos fazer o melhor que podemos e cada vez estamos a fazer mais para ver se conseguimos melhor ainda.

P.: Esse fazer mais é experimentar outro tipo de estratégias?

R.: Sim, é não parar.

P.: A abertura é suficientemente grande para receberem novas coisas?!

R.: Sempre!

P.: Novas coisas em termos gerais? Tudo?

R.: Tudo o que achamos que possa ser benéfico. Penso que sim.

P.: Benéfico para o clima? Para os alunos? Para os professores? ...

R.: Para o clima e logicamente para os alunos, não é? Se melhorarmos o clima da escola, melhoramos o ambiente de trabalho ... e melhoramos tudo!

P.: Ok! Muito obrigada!

R.: Nada.

III - Coordenadora dos Directores de Turma

S

P.: Como é que caracterizas, em termos de ambiente de trabalho, a escola?

R.: Acho que tem um excelente ambiente de trabalho. Toda a gente se conhece; toda a gente trabalha em conjunto num espírito de entreatajuda; os materiais, na medida do possível, são fornecidos atempadamente algumas coisas um bocado em cima dos prazos, mas faz-se o que se pode e, de um modo geral, para mim é bastante positivo.

P.: Portanto, consideras que esse bom ambiente é motivado pelas relações humanas e também pela disponibilidade de recursos materiais.

R.: Mais pelas relações humanas do que pela disponibilidade de recursos materiais. Mas na medida do possível, em termos de materiais, acho que, comparativamente com outras escolas, conseguimos ter mais material, nomeadamente computadores (conseguimos ter uma sala de trabalho em que há cinco computadores a funcionar, seis se contarmos com o que está sempre avariado, mas de vez em quando funciona). Portanto, acho que os humanos, sem sombra de dúvida, sobrepõem-se aos materiais. Mas os materiais satisfatórios e os humanos bons.

P.: Ainda assim, porque é que achas que esta escola tem essa disponibilidade de recursos materiais e as outras não?

R.: Porque esta escola, há dois anos creio eu, resolveu fazer um investimento a título individual. Ou seja, fez um investimento, desistiu de esperar pelo Ministério e tentou arranjar alternativa para disponibilizar mais material, neste caso concreto, material informático.

P.: Não conheces quais foram essas estratégias?

R.: Não sei ao certo. Não quero arriscar porque tive acesso só à primeira informação, não sei se foi alterada ... Por exemplo, fizemos um arraial com o objectivo de angariar dinheiro. Mas não sei para além do arraial que mais foi feito para arranjar dinheiro.

P.: Esse arraial foi aberto à comunidade?

R.: Exactamente. Foi geral. Foi organizado por professores com a colaboração de alunos e aberto à comunidade, em que os Encarregados de Educação foram convidados a participar e a adquirir produtos.

P.: Que papel desempenhou o Conselho Executivo no meio de tudo isso?

R.: Na medida do possível, o Conselho Executivo procura distribuir, delegar tarefas e orientar os Coordenadores, que são quem lida mais directamente com os professores. Portanto, neste caso o Conselho Directivo passa a informação para os Coordenadores que depois vão organizando as coisas.

P.: Falas do Conselho Executivo no geral, em termos de equipa, ou há alguém no Conselho Executivo que assume mais a liderança?

R.: Destaca-se mais a I, pelas razões óbvias e até por uma questão de personalidade – ela gosta de centrar as coisas nela. Mas nota-se, principalmente de há dois anos para cá, uma enorme distribuição. Por exemplo, o L trata de toda a parte informática e o A da parte dos alunos e de funcionários. Nota-se mesmo essa divisão. Se nós queremos falar mais de um assunto informático, não vou à I. Por exemplo, enquanto Coordenadora vou ter directamente com o L. Se quero falar de um problema ocorrido numa sala ou de um problema com um aluno vou directamente ao A. Nota-se uma divisão de tarefas.

P.: Portanto há de facto um trabalho de equipa, no sentido de se atribuírem tarefas específicas a cada um?!

R.: Sim! Creio que sim. Na minha opinião sim.

P.: Ok! Portanto não há um líder específico. Só apenas ... há bocado dizias que a I gosta de ...

R.: Nota-se que é o líder.

P.: Porquê?

R.: Principalmente porque, por exemplo, há coisas que se eu perguntar a um, ele gosta sempre de saber o que é que ela pensa do assunto. Mas nesse aspecto continua-se a notar que ela é o líder. Acho é que, nos seis anos que cá estou, se notava muito mais no

início, tudo muito mais centrado nela e agora distribui mais as coisas. Nesse aspecto, eu acho que se nota a diferença. (Desculpa lá. Pára lá, senão...)

(Tivemos de interromper a entrevista, visto a docente ter sido chamada por uma funcionária para receber um Encarregado de Educação; tendo a entrevista continuado logo a seguir.)

P.: Há bocado falavas em trabalho dos Coordenadores. Como é que esse trabalho é ... como é que o líder ou a equipa de liderança motiva os Coordenadores a trabalhar, a desempenhar as tarefas propostas?

R.: Não é uma questão de motivação, é uma questão de imposição. Os coordenadores têm que fazer isso! Sabem que está inerente às suas funções, não têm hipótese de dizer que não querem fazer.

P.: E sentem de facto essa imposição? É uma influência positiva ou negativa?

R.: É com carácter positivo. Aliás, eu acho que nesse aspecto foram de um modo geral bem atribuídos os cargos de Coordenadores, porque se nota que são pessoas que, primeiro que conhecem bem o ambiente e que gerem bem as coisas dentro da escola e depois a relação com o órgão executivo é bastante positiva. E assim é mais fácil as coisas funcionarem. Mas dizer “Olha, queres fazer isto?”, isso acho que não. Acho que é mesmo uma questão “Olha tem que ser isto!”. E automaticamente se distribuem, se estipula quem faz o quê.

P.: Portanto, nessas medidas de dinamização de coisas, de projectos, são então muito impositivos!

R.: Não. São impositivos na realização. *Impositivos* não seria bem o termo, mas é ... têm esse carácter no fundo, mas se calhar a palavra é um bocado forte, seria *demasiado direccionados*, digamos assim. Não sei explicar muito bem.

P.: Como é que elas depois são dinamizadas? Com obrigatoriedade? Sente-se isso? Ou depois as pessoas começam a trabalhar nos projectos que lhes são distribuídos com boa vontade?

R.: Depende do tipo de projectos! Há projectos que se nota ... por exemplo, não se pode chamar projecto, no fundo foi um plano de trabalho – as aulas de substituição. Foram claramente impostas (não pela escola), mas acabaram por ser impostas. Agora se falares dos Clubes, não. Pelo que eu percebo, foi a título opcional. As pessoas o ano passado, no final do ano passado, propuseram-se a trabalhar em diversos Clubes. Ou seja, eles é que escolheram, primeiro se queriam trabalhar nalgum Clube e qual o Clube no qual gostariam de participar.

P.: Portanto, propuseram trabalho. Depois a resposta foi afirmativa, por parte da equipa de liderança, do Conselho Executivo. E como é que se arranjam condições necessárias para se desenvolverem os projectos?

R.: Eu acho que o grande problema desta escola é exactamente esse. É a parte de gestão de recursos materiais. Porque não há salas. Eu acho que os Clubes, embora alguns deles tenham ideias muito giras e que poderiam (se fosse realmente postas em prática como deve ser) poderiam ter resultados muito bons. Mas eu acho que, quando chegar à parte da concretização, vão chegar à conclusão de que não há espaço para funcionarem os Clubes...

P.: Espaço físico, neste caso?

R.: Sim, pelo menos todos os Clubes – eu sinceramente tenho dúvidas que consigam funcionar. Porque eu acho que a escola não ... a não ser que usem os gabinetes para isso.

P.: Ou seja, há de facto muita dinâmica na escola.

R.: Eu acho que sim.

P.: Pelos vistos não há é espaços ...

R.: Sim, mas pelo menos há boa-vontade, não é? Se depois se concretizam ou não ... eu acho que boa vontade há.

P.: Olha já agora como Coordenadora dos Directores de Turma, queria perguntar-te também como sentes as relações da escola com os professores, com os pais, ...?

R.: Esse, eu acho que é o nosso “calcanhar de Aquiles” – a relação com os pais. Ela acaba sempre por ser complicada, porque primeiro os pais não compreendem que o Director de Turma deve ser o único e exclusivo meio de comunicação entre a escola e os Encarregados de Educação. Por exemplo, acontecem situações em que os pais vão falar directamente com o Conselho Executivo, ultrapassando completamente a hierarquia, ultrapassando a hierarquia de Directores de turma ... vão ao órgão de gestão e para além disso ... para além disso ... (perdi-me com o colega. Espera!) ...

(Tinha entrado um colega na sala, que “meteu conversa” com a docente.)

R.: ... portanto, primeiro passam completamente por cima do Director de Turma e depois tentam falar (e alguns conseguem falar directamente) com os professores. Embora saibam que não o podem fazer, insistem e acabam por conseguir. Muitas vezes à revelia quer do professor, quer do Director de Turma e dos Coordenadores, que são completamente contra isso. Já tivemos situações de conflito com o órgão de gestão por esse motivo: por um professor ir falar com o Encarregado de Educação dentro do espaço do Conselho Directivo. Mas, para nós enquanto Coordenadoras, achamos que não será a melhor a melhor maneira. Achamos que quem deve falar é o Director de Turma. E nem sempre isso acontece.

P.: Nesses conflitos de que estás a falar, quem são os intervenientes?

R.: Normalmente parte do Encarregado de Educação. Quando não obtém a resposta que gostaria de obter vai depois para o Conselho Executivo e o grande conflito, para mim, existe entre Encarregados de Educação e professores das diferentes disciplinas; não propriamente com o Director de Turma, mas com professores de disciplinas diversas.

P.: Já agora que estamos a falar de conflitos, em termos de conflitos entre os alunos, notas que há alguns conflitos específicos? Se calhar não há nenhuns, não sei!

R.: Não. Eu acho que há conflitos. São mais de carácter pessoal e de personalidade, de laços afectivos, do que propriamente razões de raça, ou de ... crenças religiosas. Acho que tem vindo a notar-se cada vez mais essa situação mais turbulenta.

P.: E esses conflitos são verbais? Levam a situações de agressividade física?

R.: Na maioria são verbais. Um ou outro caso chegam à agressão física, que são separados depois por um funcionário ou por um professor que na altura vê. Mas na maioria dos casos são verbais.

P.: Essa é a resolução mais directa e depois, mais em termos de longo prazo, como é que esses conflitos são resolvidos?

R.: A longo prazo, há um gabinete que trata desse tipo de situações, que é o Gabinete de Tutoria. Este ano foi introduzida a modalidade do professor-tutor. Ou seja, foi seleccionado um professor pertencente ao Conselho de Turma e para cada turma é um professor diferente que irá acompanhar esses casos, portanto, de alunos que se note que têm mais conflitos do que o normal ou que são mais conflituosos para com os colegas. Esses alunos irão ter um acompanhamento especial. Mas isso é ... novidade, digamos assim.

P.: Então quando há um conflito cá na escola, digamos que o percurso é ir ter com esse professor ou há outro percurso?

R.: Depende do conflito. Por exemplo, se for dentro da sala de aula, é o professor da turma que toma conta da situação, encaminha o aluno para a Tutoria ou para ... , neste momento, Gabinete de Apoio Disciplinar, ...

P.: Não é a mesma coisa?

R.: Não, não é a mesma coisa que a Tutoria. Vai para uma sala com uma actividade pré-definida; é elaborada uma participação disciplinar; é entregue ao Director de Turma; que depois inicia o processo de inquirição das testemunhas ... e vai falar com o Conselho Executivo para ver se é necessário Conselho Disciplinar ou não. Às vezes é só conflitos verbais simples entre eles, que o Director de Turma conversa com os dois e resolve o problema. Ou seja, até aqui quem fazia essa função de professor-tutor era o Director de Turma. Agora está-se a tentar que um professor, para além do Director de Turma, acompanhe, de forma mais sistemática, esses alunos.

P.: *Sentes* algum objectivo específico nessa tentativa de arranjar outra estratégia para resolver os conflitos?

R.: Eu acho que é para minimizar e evitar mais a existência desses conflitos. E também para procurar os motivos que estejam por detrás dessa ... dessa aparente agressividade. Ou seja, tentar descobrir ... eu acho que é para o aluno se sentir mais acompanhado e assim criar um amigo especial, em que ele sinta que pode confiar e desabafar. Também porque, como nós temos ... quando temos psicólogo, ela já tem tantos casos que não consegue tratar de tudo. E às vezes pode ser só a situação do aluno querer falar com alguém e o Director de Turma, numa turma com vinte seis alunos, torna-se mais difícil muitas vezes.

P.: Portanto está a tentar-se enveredar por uma linha mais ... formativa do que punitiva? É isso?

R.: Exacto. Eu creio que sim.

P.: Vês alguma ... *vantagem* nessa linha mais preventiva?

R.: Sim, se nós considerarmos a longo prazo, sim. Porque se eles forem formados e compreenderem que esse tipo de comportamentos tem demasiados aspectos negativos, que não beneficiam nada. A longo prazo, acho que o resultado será bastante mais satisfatório do que o punitivo. Embora não abdique do punitivo. Acho que às vezes há mesmo só uma maneira que é punindo e penalizando o aluno.

P.: Queres dar um exemplo dessas vezes, dessas situações em que de facto é melhor haver uma punição?

R.: Olha, sei lá, por exemplo, aconteceu na minha direcção de turma, o ano passado. Um aluno com um comportamento sistemático, irregular, em que foi necessário ... e que chegou mesmo ... passou da agressão verbal para com colegas à agressão física. Depois de ter falado várias vezes com o Conselho Executivo e de ter falado com o aluno, não ficou resolvido. Foi necessário elaborar uma repreensão registada. E, na realidade o comportamento dele acalmou e, neste momento, pelo que eu percebo (embora seja um aluno que tenha chumbado) pelo que eu tenho ouvido falar e pelo que falei com ele, as coisas estão mais calmas este ano. Se calhar há alturas em que funciona.

P.: Outro aspecto – tem-se adoptado até aqui que a resolução desses conflitos cabe a um adulto.

R.: Sim.

P.: Vês alguma vantagem que sejam antes os pares, outros alunos, a resolverem os conflitos entre eles?

R.: Eles às vezes acham mais fácil falar com uma pessoa da mesma idade do que falar com alguém mais velho. E acham que ... com a pessoa mais velha não têm tanto à vontade, ou que depois ela irá contar aos pais. Entre os colegas têm sempre a noção de

que as coisas são mais confidenciais, que poderão desabafar melhor. Se for uma pessoa responsável e que seja capaz de adquirir essa função eu acho que é uma boa opção.

P.: Nesse sentido, parece que a escola está a tentar implementar a estratégia de mediação entre pares, que vai exactamente por aí. Vês algumas consequências em termos de ... por exemplo, de efeitos nas aulas ...

R.: Eu acho que, no início, é capaz de ser um bocado complicado gerir isso tudo. Não sei até que ponto os alunos conseguirão, dentro da sala de aula, distinguir ... essas situações que se passam fora. Ou seja, conseguir imaginar ... acho que não é possível. Mas o mediador, se pertencer à própria turma, é natural que ele às vezes queira falar na sala sobre um problema que está a ser tratado lá fora. Acho que no início, até perceberem muito bem as regras, até as regras serem bem definidas, é natural que as coisas estejam um bocadinho confusas. Mas a longo prazo eu acho que o resultado poderá ser bastante positivo.

P.: Até em termos de aprendizagem de outro tipo de estratégias para lidar com os conteúdos, será? Se ...

R.: Eles podem descobrir coisas que nós ainda não imaginávamos ser possível resolver. Até porque estão dentro da faixa etária, será mais fácil para eles, se calhar, compreenderem os problemas dos colegas.

P.: Por exemplo, as consequências que isso poderá ter em termos de vir para a escola, da motivação da frequência da escola, achas que é positiva, ou negativa? Eles poderão sentir-se mais motivados para vir para a escola se virem que há outro tipo de clima?

R.: Eu acho que sim. Porque, por exemplo, há alunos que são demasiado isolados e que, também por isso, acabam por ser mais agressivos. Porque não conseguem expressar aquilo que sentem. E se calhar sabendo que têm uma pessoa em quem podem confiar da mesma turma ou pelo menos da mesma idade se calhar têm mais vontade pelo menos

pensam – “Eu assim nos intervalos posso estar com esse colega e conversar com ele”. Se calhar as coisas poderão ter melhores resultados.

P.: E depois? Volto outra vez aos efeitos pedagógicos – achas que isso terá consequências, por exemplo, em termos do sucesso educativo?

R.: Eu acho que, a partir do momento em que um aluno se sente bem consigo próprio e com a comunidade escolar, já tem criadas mais condições para o sucesso escolar, neste caso, e para uma pedagogia mais eficaz e estar mais receptivo às coisas que lhe são ministradas.

P.: Em termos de ambiente, será que melhora?

R.: Eu acho que sim. Espero bem que sim. É esse o objectivo para termos aceite o projecto, acho eu.

P.: Olha, em termos, por exemplo, de podermos avaliar se o projecto está a ter consequências positivas ou negativas, vêes alguma ...

R.: Só vejo uma, que dará muito trabalho, que é inquéritos; levantamento de opiniões directas com os miúdos.

P.: E ter-se conseguido resolver alguns conflitos ...

R.: Isso também irá ajudar, também dará para perceber. O próprio levantamento de resultados ... positivos ou negativos, quais os casos de sucesso e quais os casos de insucesso ...

P.: Mesmo escolar?

R.: Sim. Mas mesmo em termos de mudança de comportamento, de atitude, acho que isso já serve também como avaliação.

P.: Estamos já a chegar ao final, queres dizer mais alguma coisa que, a propósito deste assunto, não tenhamos afluído aqui?

R.: Não, que me lembre assim ... não. Poderei lembrar-me depois, depois te digo. Não sei relacionado com o quê ...

P.: Com a gestão de conflitos de que temos estado a falar. Com algum conflito em especial de que te lembres!?

(Registou-se um silêncio algo prolongado, acompanhado de uma expressão pensativa. Acrescentando depois, ainda com alguma dúvida:)

R.: Eu sei que é uma situação complicada. Eu já estive, há uns anos, num projecto de tutoria e, enquanto mediador de conflitos, é uma situação muito complicada. A minha esperança é que o facto de serem pessoas da mesma idade seja mais fácil eles conversarem e desabafarem. E resolver-se as coisas. Porque uma das dificuldades que eu notava era que tínhamos de estar tipo saca-rolhas para conseguir tirar a informação dos alunos. Tenho esperança que, sendo pessoas da mesma idade, isso não seja assim tão difícil.

P.: Portanto, entendes o tutor como um mediador, mas ao nível dos adultos? Entendes esse papel de tutor ...

R.: ... dos adultos, sim. Embora com um aspecto de criança, mas já com um perfil mais crescido, digamos assim. Achando que são alunos já com mais maturidade.

P.: Então vês vantagens em adoptar ou pelo menos experimentar ...

R.: Sim! Eu acho que pelo menos experimentar. Até para podermos dizer se é bom ou não, temos que experimentar as coisas, não é? É a única maneira de sabermos se tem sucesso ou não. Não podemos falar daquilo que funcionou noutra escola; pode não

funcionar aqui. E o contrário, o que funciona aqui pode não funcionar noutra sítio. Portanto, acho que só mesmo experimentando. No final do ano saberemos mais qualquer coisa. Espero eu.

P.: Ok! Muito obrigada por esta entrevista.

R.: Nada!!!

IV - Directora de Turma

T

P.: Gostava que, se pudesses, caracterizasses a escola em termos de ambiente de trabalho.

R.: Genericamente, acho que é um bom ambiente de trabalho... resta saber o que é que se entende aqui por “um bom ambiente de trabalho”.

P.: Podes especificar?

R.: Entendo que um bom ambiente de trabalho é um ambiente em que as pessoas se ouvem umas às outras, em que trocam impressões ... (não impressões quotidianas, de *faire divers*, ... domésticas, por exemplo), mas impressões de experiências pedagógicas. Isso não acontece exactamente em ambiente formal; ou seja, nem sempre o ambiente formal de reunião, digamos assim ...

P.: É propício?

R.: Sim, é propício para; porque há sempre uma série de assuntos, seja burocráticos ou organizacionais, que é preciso tratar nas reuniões. Portanto, no fundo acaba por sobrar muito pouco tempo para essas tais trocas de experiências pedagógicas. Mas

informalmente (e isso acontece com frequência) trocamos impressões sobre (falo naturalmente do meu grupo disciplinar) métodos: como é que nós resolvemos esta situação, ... como é que imaginámos determinada actividade, porquê, o que pretendemos com isso, ... Trocamos material, cedemos material umas às outras, sem qualquer tipo de prurido (p'lo menos falo da minha parte) e também não tenho qualquer prurido em pedir material às minhas colegas. Falo em termos de grupo disciplinar. Ambiente de trabalho... é nesse aspecto que eu o entendo.

P.: E em termos de clima mais geral? Do clima que se vive aqui na escola, de facto??

R.: O clima da escola... eu gosto muito de estar nesta escola!

P.: Porquê?

R.: Porque acho que é uma escola afectuosa. P'lo menos foi isso o que eu senti: uma escola afectuosa. Senti-me extremamente bem recebida.

P.: Por parte de alguns elementos em especial?

R.: Por parte do Conselho Executivo, por parte das minhas Coordenadoras, por parte de algumas das minhas colegas que não são exactamente do grupo, não têm exactamente essa relação directa ao meu trabalho... Portanto, genericamente, o ambiente da escola é bom. Agora ... acho-o acolhedor. Acho que é essa a palavra. Agora, transparecem sempre conflitos, que eu considero serem conflitos de personalidade. E isso acontece em todas as escolas. Há sempre uma clivagem entre colegas do 2º ciclo para o 3º ciclo. Eu acho que isso seria hipócrita não o referir e há sempre uma clivagem entre colegas mais velhos e colegas mais novos. Esta clivagem... não a entendo sequer em termos de crispação. Os conflitos nunca são conflitos abertos. São...

P.: Ocultos?

R.: São conflitos ocultos; são pequenos comentários que se ouvem aqui e que se ouvem além... olhares mais ou menos críticos... isso sente-se. Não é assim... um dado objectivo, mas isso sente-se. Mas volto a dizer, não é diferente nesta escola de outras escolas. Acontece um bocado em todas as escolas.

P.: Portanto, essa caracterização é apenas em termos de relações humanas!? E em termos de recursos materiais, por exemplo?

R.: Em termos de recursos materiais... Se eu tenho o material disponível para as minhas aulas como desejaria?

P.: Também tem alguma influência no clima que aqui se vive, não? Aqui ou noutro sítio qualquer, não?

R.: Sim. Relativamente ao material que eu utilizo nas minhas aulas, não considero que haja impedimento material... para que eu desenvolva determinadas actividades, objectivamente. Não quer dizer que se eu tivesse outros recursos disponíveis não desenvolvesse outras actividades.

P.: Claro!

R.: Não quer dizer que se eu pudesse *inventar* determinada actividade e pudesse ter na sala *aquela* instrumento pedagógico... Claro que isso seria muito mais produtivo. Mas de resto acho que a escola tem condições básicas para desenvolver um bom trabalho. Em termos de espaços físicos, nesse aspecto (e já deves ter ouvido falar!) estamos com alguns problemas em relação ao espaço – temos muitos alunos e poucos espaços. Há espaços que estão a servir de salas de aula que não têm condições para isso. Mas isso acho que é um bocado *jogar com o que temos*, porque não podemos dar aulas na rua. Há um trabalho (e esse trabalho é difícil) – o trabalho de mentalização dos alunos; porque isso, quer se queira quer não, influencia imensamente o ambiente de trabalho numa sala de aula, entre os alunos. começa logo se a sala não agrada, começa logo o relambório das críticas à sala...: “E por que é que é esta sala?”; “E esta sala não tem jeito

nenhum!”... Portanto, tem de haver um trabalho de consciencialização dos alunos, para que eles possam... enfim, encaixar essas dificuldades de espaços físicos. Não sei o que é que entendes mais por condições materiais...

P.: Posso perguntar, por exemplo, quem é que faz essa consciencialização das limitações de espaços físicos em relação aos professores; se há alguém que a faça!?

R.: Eu acho que essa questão nem sequer... se poria. Quer dizer, a partir do momento em que nós temos uma determinada situação e que temos mais turmas do que espaços, qualquer um (suponho eu!) seria... teria a ginástica mental suficiente para compreender que só não há porque não se pode fazer. Quer dizer, estas coisas... em termos de espaços físicos, as coisas não dependem exactamente da escola, dependem das entidades superiores à escola e que gerem essas coisas.

P.: E as outras condições de que falámos há bocado, em termos de relacionamento humano, consideras que há também necessidade de fazer alguma consciencialização para algumas actividades ou para algumas... coisas (chamemos-lhe assim, mais genericamente)?

R.: Eu acho que não deveria ser necessário!

P.: Sim, mas a minha pergunta é se é necessário, aqui na escola, claro.

R.: Se é necessário ou não... a partir do momento em que o problema existe, torna-se necessário fazer qualquer coisa.

P.: E existe algum problema?

R.: Para além daquele ambiente de clivagem, ténue, latente, enfim... não é patente, é latente...

P.: Define melhor essa *clivagem*.

R.: Isso agora... são... são... Essa clivagem, o que é que eu entendo? Essa clivagem – entendo que, primeiro, há sempre... uma certa desconfiança das pessoas que já cá estão na escola há muito tempo em relação às pessoas que vêm de novo. Há sempre um olhar... avaliativo. Esse olhar avaliativo passa também pelo ar das tuas feições. Quer dizer... às vezes eu pergunto-me quantas rugas é que eu tenho que ter para mostrar que sou competente... É tão simples como isso! E essa atitude irrita-me um bocado. Não é só um bocado, irrita-me bastante. Porque as coisas não se definem assim; não se definem pelo ar das pessoas. Mas eu acho que as pessoas não se despem desse tipo de preconceitos. Volto a dizer que não deveria ser preciso estar a fazer este tipo de... reparo. Porque eu entendo que alguém que trabalha no ensino, alguém que trabalha no campo das relações humanas, alguém que lida com pessoas todos os dias deveria ter, deveria contemporizar esse tipo de preconceitos, conseguir afastar-se deles para ter um juízo mais objectivo, ou para nem sequer ajuizar antes das provas.

P.: Agora vou aqui meter mais uma variável: em relação, por exemplo, ao Conselho Executivo, notas alguma diferença? Notas também alguma “clivagem” relativamente a alguma coisa, para utilizar a tua expressão?

R.: Não! Não noto clivagem. Nesse aspecto eu devo dizer que não noto clivagem absolutamente nenhuma, em relação a mim. Em relação às pessoas mais novas, nesse aspecto acho que... não há nenhuma avaliação prévia feita. P’lo menos eu não a senti, pelos elementos do Conselho Executivo, no sentido de que esta pessoa é capaz ou não, se é capaz antes das provas dadas. Pronto, nisso eu não considero... não considero que seja assim. Considero até que o trabalho aqui é bastante valorizado. Não há medalhas, é certo! Não há... prémios, mas há... aquilo que se entende por reforços positivos; que eu acho extremamente compensadores.

P.: Da parte da equipa gestora?!

R.: Sim, da parte da equipa gestora.

P.: Que tipo de reforços positivos? Queres exemplificar alguma situação específica?

R.: Quer dizer, são pequenos comentários – “Olha, fizeste bem assim!”; quando te pedem uma opinião...

P.: E depois ela é tomada em consideração de facto?

R.: Se te pedem é sinal de que ela tem alguma importância. Isso acontece. Isso acontece. Acontece pedirem-me. Acontece alguém do Conselho Executivo pedir-me uma opinião, sobre uma forma de resolver determinada situação, de redigir determinado documento... quando eu, directamente, não tenho que a dar, naquele contexto. Ou seja, isto são os contextos informais. Estava a falar dos contextos formais.

P.: Olha, consideras então que a equipa que está a gerir a escola neste momento tem, de facto, uma influência positiva sobre os outros?!

R.: É assim... (eu só posso falar por mim!)

P.: Sim!?...

R.: Eu acho que tem uma influência positiva. Como em qualquer relação, é preciso conquistar essa influência. Mas isso ou as pessoas se metem ao trabalho... Se estão à espera que as coisas caiam do céu, não acontecem.

P.: Então consideras que eles “se metem ao trabalho” para conquistar essa influência ou confiança dos outros!?

R.: Considero que têm uma capacidade louvável, sobretudo para pessoas que estão à frente e que têm uma responsabilidade de poder... têm uma capacidade louvável de ouvir. Por exemplo, acho numa coisa tão simples como esta – a porta estar sempre aberta. Raras são as vezes em que (a não ser que haja uma reunião específica que não

podem ser interrompidos) muito raras são as vezes em que a porta está fechada. A porta está sempre aberta!

P.: E essa é a atitude genérica de todos os elementos do Conselho Executivo ou há algum mais do que outro...?

R.: Há, naturalmente, as afinidades que nós temos; que são afinidades de personalidade. Há naturalmente pessoas a quem nós reconhecemos... um patamar de... inteligência (vou ser... directa) e que, ao reconhecermos esse patamar de inteligência – inteligência sensível, estamos a falar de um tipo de inteligência que não é exactamente a inteligência de QI...

P.: Inteligência emocional?

R.: Inteligência emocional! Ao falar desse tipo de inteligência, ao reconhecer esse tipo de inteligência, dizia eu, reconhece-se alguém... com o qual se pode dialogar...

P.: Queres especificar? Já agora...

(Registou-se um silêncio algo forçado e muito controlado, parecendo evitar uma resposta directa a esta questão; pelo que reforçámos a pergunta, no sentido positivo de designação.)

P.: Inteligência de algum elemento em especial?

R.: Algum elemento em especial... Pretendes que eu designe concretamente pessoas?!

P.: Exactamente!

R.: Isto é a minha opinião! Salvaguardo – a minha opinião! E... saliento que isto tem a ver com... questões de personalidade!

P.: Exactamente!

R.: Há duas pessoas com quem eu consigo dialogar, por razões diferentes. Este dialogar... com quem eu consigo ter uma troca de ideias, por razões diferentes. Uma delas é a I. Outra é o professor L. Estas são as pessoas que eu considero privilegiadamente em termos de... Quando eu pretendo resolver alguma coisa, é com estas duas pessoas que eu falo. Porque sei que são as pessoas que me entendem... de uma forma mais célere e... entendo que são as pessoas que agem de uma forma mais rápida em relação àquilo que eu digo, àquilo que eu peço, àquilo que eu eventualmente ache.

P.: Portanto, em termos apenas de rapidez de capacidade de resposta. Ou em termos de, por exemplo, capacidade de liderança?

R.: Em termos de capacidade de entendimento e consequente capacidade de resposta.

P.: Sim!...

R.: Eu considero que a capacidade de entendimento vai muito para além (volto a dizer) do QI.

P.: Sim!...

R.: Do ponto de vista humano, do ponto de vista humano... (eu vou ser, volto a dizer, vou ser directa) – acho o A muito boa pessoa!... Mas não acho que tenha capacidade de resposta imediata.

(Houve aqui uma interrupção, por motivos de aproximação dos tempos lectivos desta docente. Interrompemos então, tendo recomeçado a entrevista num outro dia em que a entrevistada tinha alguma disponibilidade temporal.)

P.: Ora bem, retomando a nossa entrevista, que sofreu este intervalo obrigatório. Vamos lá então! Qual é a tua opinião sobre a relação que a escola tem com a comunidade local? Mais especificamente, com os Encarregados de Educação, com a Câmara Municipal, com as empresas locais, ...

R.: Bom, em relação às entidades locais administrativas... autárquicas – não tenho muito conhecimento em relação a isso. Portanto, não me posso manifestar, porque são coisas sobre as quais... com as quais eu não trabalho directamente e com quem eu não trabalho directamente. Portanto, a partir daí não tenho grande coisa a dizer. Em relação à relação mantida com os Encarregados de Educação, há um reflexo de uma coisa que se passa no país inteiro, que é uma cisão entre a escola e os Encarregados de Educação. Por muitas e variadas razões – de origem social, razões de opinião pública, razões de comunicação social também, de determinadas ideias que passam através da comunicação social. Portanto, há um fosso entre a escola e os Encarregados de Educação. O que eu considero triste. Normalmente a posição mais comum dos Encarregados de Educação, de uma forma geral, é estar contra a escola.

P.: Sim!...

R.: Portanto, acho que não entendem que, no fundo, estamos todos do mesmo lado. E aquilo que nós fazemos em relação aos nossos alunos fazemo-lo também em relação aos filhos deles. E é para o mesmo objectivo: para o sucesso pessoal, para educá-los, etc ... Há uma postura ... de conflito, por parte dos Encarregados de Educação, de pôr em causa várias coisas, de desconsiderar ... a formação dos professores, de desconsiderar a autoridade dos professores, de desconsiderar a justiça com que os professores agem em determinada situação ... disciplinar, por exemplo.

P.: E notas isso aqui nesta escola de igual forma?

R.: Noto! Noto! Só que do outro lado. Ou seja, do lado do corpo docente também há uma ... incapacidade de enquadrar este tipo de actividades. Ou seja, eu considero que é possível contornar estes conflitos, basta fazer sentir aos Encarregados de Educação que

nós estamos do lado deles. Os Encarregados de Educação são pessoas como outras quaisquer. Têm problemas em casa; estão preocupados com os filhos; têm naturalmente uma postura tendenciosa, porque sempre são os filhos deles, não é? Nem sempre é fácil, para eles, manterem a objectividade em relação a determinado tipo de atitudes dos filhos, ou a determinado tipo de comportamentos. E nós, às vezes, não os sabemos ouvir e às vezes ... aquilo que eu julgo ... é assim – o horário de atendimento deveria ser mais alargado, porque às vezes são coisas que não interessam directamente, não são coisas objectivas, mas que o Encarregado de Educação precisa de falar ... de determinado problema que tem em casa ... Isso pode-me dar uma pista para eu entender por que é que o filho é assim. Pode-me dar uma pista para eu entender por que é que a relação entre o filho e o Encarregado de Educação é assim, por que é que ... reage desta forma, por que é que tem determinada ideia ... Mas é preciso saber ouvir e é preciso deixá-los falar, porque ... e não estar constantemente a cortar, ou porque temos pressa, ou porque vamos ter uma aula, ou porque temos outro Encarregado de Educação para atender ... Funciona um bocadinho como um ... espaço de ... desabafo, porque também é um espaço de desabafo. E eu falo por mim, que já tive vários Encarregados de Educação, em várias situações, em lágrimas ao pé de mim, porque estavam a falar de situações da vida ... da vida pessoal, da vida familiar que ... que os afectava de tal forma que não conseguiram conter as lágrimas.

P.: Portanto, isso depois vai reflectir-se, obviamente, no comportamento que os alunos assumem nas aulas e na escola em geral?!

R.: Sim! E vai reflectir-se também, depois, na relação que eu tenho com os Encarregados de Educação. Ou seja, a relação que se estabelece é uma relação muito mais *íntima*. E será muito mais fácil, a partir daí, explicar-lhes determinado tipo de procedimentos que é necessário ter. eles, a partir daí, a partir do momento em que se sentem ouvidos também estão muito mais disponíveis para ouvir aquilo que, como Directora de Turma, eu tenho a dizer em relação aos seus educandos. Depois há aqui uma questão – os Encarregados de Educação dirigem-se frequentemente ao Conselho Executivo. Não considero isso negativo. Acho que é mesmo assim que tem que ser. Às vezes o Director de Turma não está disponível e eles precisam ir falar *com quem de*

direito, com quem acham que tem mais responsabilidade. Há alguns colegas que criticam essa ...

P.: Actuação!?

R.: Sim, essa actuação, mas eu, muito sinceramente, não acho que esteja mal. Acho que tem mesmo que ser assim, porque o Conselho Executivo tem que saber receber qualquer elemento, em qualquer contexto. Não vejo as coisas de outra forma. Isto em relação aos Encarregados de Educação. Não sei se querias também ...

P.: Se quiseres dizer alguma coisa sobre a restante comunidade local ... sobre a Câmara...

R.: Com a Câmara ... (volto a dizer) não me manifesto, porque não sou daqui, não conheço as dinâmicas regionais ...

P.: Com a restante comunidade ...

R.: Há ainda uma outra questão, que é a questão do relacionamento com os funcionários.

P.: Sim, também podes abordar ...

R.: É assim, daquilo que eu me apercebo, no grupo dos funcionários, é que há facções também. Há um grupo de funcionários que tem um determinado tipo de afinidades e outro (é uma facção dupla, ou seja, não é ...

P.: Não são vários *grupinhos*. É mesmo uma coisa dividida em duas partes.

R.: Não! Sim! E depois há funcionários que entendem que o trabalho deles termina a 8 horas e têm que ir embora. Não podem limpar mais um bocadinho, nem ficar mais um bocadinho, porque determinado professor está a acabar um trabalho no computador ...

E há outros que têm uma disponibilidade ... louvável, uma disponibilidade absolutamente gratificante para esperar mais um bocadinho, que nós acabemos de fazer este ou aquele trabalho. E entendem que o trabalho nem sempre é para fazer naquele horário das nove às cinco (estou a dar um exemplo). Em relação aos funcionários ... a relação entre os funcionários e os alunos – há naturalmente funcionários que conseguem dialogar melhor, por questões de qualidades pessoais, com os alunos e chegar ... e fazê-los entender determinadas coisas. E há outros que entram directamente em conflito. Portanto, é preciso saber dizer as coisas também aos miúdos. Nós estamos num contexto social em que os miúdos são cada vez mais mal educados, em que reconhecem cada vez menos a autoridade do adulto. E nestas idades isto ainda é mais evidente. Mas é preciso saber contornar isso. Há situações que, a mim, me fazem alguma impressão; que é por exemplo ...

(Nova interrupção, provocada por um elemento exterior – um colega que desejava uma informação.)

P.: Estávamos a falar das relações interpessoais ...

R.: Pronto. Há uma coisa que eu não consigo ... que é os funcionários sentirem-se intimidados pelos alunos.

P.: Um adulto que não consegue gerir um conflito com uma criança!?

R.: Sim! Precisamente porque entra num confronto directo, porque em cima de uma semente de violência, acrescenta ... rega com violência. Esta violência não é violência física, é violência ...

P.: Verbal?

R.: Verbal. É claro que os miúdos depois têm comportamentos absolutamente inadmissíveis. Não é?! Mas volto a dizer que não estou a dizer que a culpa seja somente dos funcionários, ou que seja dos alunos. a reflexão tem de ser mais vasta do que isto. E depois, às vezes, também acho que há por parte dos funcionários a aceção de que os

professores não agem, que não são eficazes na sua ... acção sobre as situações disciplinares. Isso já me aconteceu. Pronto... também tem a ver um bocadinho com o meu lado... com o meu lado ingénuo, supostamente. Ou seja, eles sentem a necessidade de se sentirem apoiados pelos professores a esse nível.

P.: Eles, quem? Os alunos ou os funcionários?

R.: Os funcionários. Sentem essa necessidade. Eles, como funcionários, também podem agir ... directamente ...

P.: Em determinadas situações!?

R.: Sim, só que não compreendem que as coisas demoram algum tempo e que, em qualquer circunstância, tenha ou não tenha razão, o aluno tem que ser ouvido e as coisas quando têm que ser esclarecidas, têm mesmo que ser esclarecidas ... em todos os aspectos. Ou seja, naquilo que uma e outra parte fizeram de mal. E às vezes acaba-se por chegar a determinadas conclusões que ... *não agradam a gregos e a troianos*, para ser metafórica.

P.: Ok! Já que estamos a falar em conflitos entre alunos também, há algum tipo de conflitos mais recorrente aqui na escola, entre os alunos?

R.: Tipo de conflitos ... olha ... está-se a notar (eu p'lo menos noto isso) uma crescente ... (queria arranjar uma palavra para dizer isto) expressão física dos conflitos. Ou seja, é cada vez mais fácil os conflitos verbais, as disputas verbais passarem para conflitos físicos, para confrontos físicos. Mas esses conflitos físicos acontecem entre ... com alunos com determinado perfil.

P.: Consegues caracterizar esse perfil?

R.: Sim, consigo caracterizar esse perfil. São normalmente alunos que têm um ambiente familiar *desestruturado*, com problemas de autonomia; com problemas de afirmação

enquanto alunos, em termos de resultados escolares e que ... procuram compensar isso com qualquer tipo de liderança, com ... uma expressão física (porque também são alunos mais velhos, muitos com características mais desenvolvidas e sabem que têm esse poder). Mas é para compensar outras ausências, nomeadamente ausências de ...

P.: Com problemas afectivos?

R.: Com problemas afectivos e ausência de ... sucesso escolar, ausência de bom desempenho escolar.

P.: Portanto, a afirmação que é possível fazer através, por exemplo, de resultados académicos é substituída ...

R.: Sim. De alguma forma é substituída, é transferida para esse domínio. E depois há ... grupos. Eles agrupam-se. Há assim uma ...

P.: Para entrar em conflito com outros grupos?

R.: Sim. Há grupos de ... alunos com as mesmas características que tendem a juntar-se. E depois há grupos que se digladiam, digamos assim. Este digladiar é, quando passam uns pelos outros insultam-se mutuamente, ou se já aconteceu uma determinada situação e não está ainda resolvida, num momento posterior vai voltar a acontecer, já com outros contornos, mas sempre tendo em conta aquilo que aconteceu antes.

P.: Então a resolução dos conflitos passa assim por uma reincidência dos mesmos? No caso desses conflitos entre alunos, como são resolvidos aqui na escola?

R.: Como é que os conflitos são resolvidos na escola? Através dos instrumentos legais que nós temos. Isto é, fazer averiguações acerca da situação; tentar apurar o grau de responsabilidade (estou a falar de uma situação de violência, por exemplo) de cada um nessa situação; tentar perceber o que é que provocou essa situação; ouvir todos os alunos envolvidos, inclusivamente testemunhas, de forma a que as coisas tenham

contornos definidos e que se possa actuar em conformidade com a responsabilidade de cada um.

P.: Em termos legais?

R.: Em termos legais! Dentro daquilo que a lei permite.

P.: Isso acontece relativamente aos conflitos mais graves!? Ou são todos resolvidos de igual forma?

R.: Não sei. Dizes conflitos mais graves em que aspecto?

P.: Quando acontece um conflito mais grave de violência por exemplo. E quando acontece um conflito menos grave?

R.: Por exemplo só uma disputa verbal?

P.: Por exemplo.

R.: Esses conflitos raramente chegam a nós professores.

P.: Então? Passam por quem?

R.: Raramente nós temos conhecimento disso, porque são coisas que acontecem entre eles e, normalmente, no contexto do intervalo.

P.: Sim. E depois são resolvidos como? Não sabes? É o Director de Turma, quando chega, ...

R.: Só se houver uma queixa de um aluno.

P.: Sim!?

R.: Normalmente há a própria consciencialização do próprio aluno que se queixa. É tentar perceber que situação foi essa – “Então o que é que tu disseste?”; “O que é que o outro disse?”. E depois tentar fazer-lhe perceber que: “Está bem que o outro pode ter agido mal, mas tu também nessa circunstância não foste melhor do que ele, porque respondeste na mesma moeda. Por que não conseguiste inverter a atitude? Por que não agiste com calma? Por que não lhe viraste as costas?” Não quer dizer que seja uma forma de resolver o conflito, mas será uma forma de fazer com que ele não evolua para uma coisa mais grave.

P.: Essa é a tua actuação, como Directora de Turma?

R.: Como Directora de Turma, sim!

P.: E notas algum outro tipo de actuação de outros professores ou de outros adultos?

R.: Eu acho que isso tem um bocado a ver com a maneira como se é. Tem a ver um bocado com o perfil de cada um. Há pessoas que se importam mais; há outras que se importam menos. Não estou também a observar como é que os outros fazem, sabes?

(Nova interrupção, de outra colega.)

R.: Pronto, eu retomo. Dizia que este tipo de actuação tem a ver com o perfil de cada um. Não quer dizer que toda a gente aja da mesma maneira; há pessoas que se importam mais do que outras, mas isso é em tudo. Até eu própria. Nem sempre temos disponibilidade para, disponibilidade física, emocional, ... saúde para nos estarmos a chatear (que é mesmo este o termo) com esse tipo de ... (chatear nem é um termo muito bonito) ... enfim, ... para nos estarmos a aborrecer com esse tipo de conflitos entre eles. É preciso uma disponibilidade muito grande e é preciso saber ouvir e ... às vezes, eu confesso que também já não tenho paciência, não tenho saúde, não tenho energia para.

P.: Consideras essa a melhor actuação?

R.: Sim, considero que a melhor actuação é tentar perceber até que ponto o aluno teve responsabilidade naquilo que aconteceu.

P.: Isso é uma maneira de resolver o conflito?

R.: É um ... um primeiro passo para resolver o conflito – pôr os alunos a reflectir sobre o que é que fizeram mal.

P.: De forma a ter consequências formativas, preventivas, punitivas, ...?

R.: Este tipo de actuação não considero que tenha como objectivo o punitivo. Este tipo de actuação tem mais um objectivo formativo e um objectivo ... preventivo em relação a outras situações, porque se eles pensarem naquilo que aconteceu da primeira vez já vão pensar ... mesmo que aconteça algo semelhante, mas já não vai ser igual, já vão para lá com outro ... nível de consciência das coisas. Pronto, isto numa situação ideal. Não quer dizer que consigamos sempre que isso ocorra.

P.: Então consideras indispensável a actuação de um adulto na resolução de conflitos entre os alunos? Há bocado dizias que “nem sempre chega ao nosso conhecimento” – eles conseguem resolver os assuntos, os problemas, sozinhos?

R.: Eu não acho que eles tenham capacidade de resolver os problemas sozinhos!

P.: Porque não sabem? Porque ninguém lhes ensinou?

R.: Eventualmente! Porque a educação que tiveram em não é essa.. porque o modelo competitivo da nossa sociedade também não é esse para resolver as coisas a bem. É fazer pior, fazer ...

P.: Competição?

R.: Competição, sim, de forma a que uma pessoa não se deixe ... ficar mal. É não se deixar ficar. Eventualmente porque ainda não sabem. Porque ainda não têm estruturas emocionais para ... o tal distanciamento que é necessário ... enfim, para resolver um determinado conflito, que não pode ser resolvido *a quente*, nem *no fogo das emoções*, *no fogo das paixões* exacerbadas por uma determinada situação. Mas considero indispensável a presença adulta.

P.: Já agora pergunto-te também – sabes da opção da escola em implementar aqui um, projecto de “Mediação entre pares”?

R.: Sim.

P.: Do conhecimento que tens desse tipo de estratégias, consideras que vai trazer algum benefício? Ou não?

R.: Eu considero que é uma solução possível e se considero que é uma solução possível quero saber até que ponto ela é exequível.

P.:Portanto, só experimentando?!

R.: Sim! Muito sinceramente só experimentando! Acho que é um bom ponto de partida, que permite aos alunos um enriquecimento a vários níveis e permite aos alunos uma aprendizagem da gestão dos próprios conflitos ... uma aprendizagem ... sementes de aprendizagem ...

P.: A tal aprendizagem que eles não têm e de que falávamos há bocado!?

R.: Eles não têm, não exactamente por culpa de ninguém, mas não têm, não têm!

P.: Já agora que falamos em consequências e em aprendizagens, achas possível que a aprendizagem deste tipo de estratégias tenha efeitos em termos pedagógicos, por exemplo? No sucesso académico dos alunos?

R.: Tem! A partir do momento em que o aluno está mais equilibrado emocionalmente, está mais disponível para aprender.

P.: E depois, por exemplo, na instauração de um clima de bem-estar na escola? Será que vai ter alguma contribuição? Será que vai melhorá-lo? Será que vai piorá-lo? O que consideras?

R.: Se os alunos conseguirem entender o espírito do que é mediar conflitos, se não evoluírem para uma ideia televisiva de polícias a vigiar uns e outros, acho que vai melhorar o ambiente na escola. Agora, se eventualmente eles interiorizarem uma ideia de ... vigilância em vez de ...

P.: Em vez de eles próprios terem consciência das estratégias que é possível adoptar ...

R.: Se eles se considerarem pares, vai resultar. Agora se eles, nessa mediação, se considerarem mais do que os outros, há esse perigo de se instituírem como vigilantes e ... se assumirem acima de ... e de se *heroizarem* ...

P.: Estás a falar do papel do mediador?!

R.: Sim.

P.: Do risco que pode assumir o desempenho desse papel!?

R.: Sim. Estes miúdos querem ser heróis. Nesta idade querem ser heróis. E o conceito de herói que eles têm é de alguém forte, de alguém que se impõe ... não é alguém que é mais inteligente, não é alguém que sabe ser simpático com toda a gente ... é alguém que se põe acima, por qualidades de força, não exactamente por outro tipo de qualidades.

P.: Então a avaliação do sucesso, do êxito de implementação desta estratégia pode ser feita através de ... alguma metodologia específica?

R.: Observação directa! Registos daqueles casos que foram levados a bom termo e daqueles que não foram! E tentar explicar por que é que num caso as coisas funcionaram, ou tentar perceber e no outro não. Portanto, ter atenção a todas as variáveis, as mais mínimas, inclusive as de personalidade, variáveis de ... história pessoal, etc.

P.: Estamos a terminar a nossas entrevista, gostaria de te agradecer, mas queria também perguntar-te se queres acrescentar alguma coisa, em relação a este tema, que não tenhamos abordado anteriormente (com estas interrupções todas ...

R.: Não. Acho que já falei tanto que ... assim de repente ... Mas também (vou confessar) sinto-me um bocado pressionada, porque vou ter uma aula a seguir. Assim de repente, não me ocorre mais nada. Se tiver uma outra coisa que considere que seja importante no contexto deste tipo de reflexão, eu transmito. Pode é não ser gravada, está bem?! Desculpa lá!

P.: Muito obrigada então pela disponibilidade.

V - Coordenadora dos Directores de Turma

R

(Desde já devemos assinalar que a docente que vai ser entrevistada, assim que vislumbrou o gravador áudio, ficou extremamente nervosa e questionou de imediato a necessidade de gravação da conversa. Perante a inevitabilidade das razões justificativas de tal procedimento, resignou-se e autorizou a gravação.)

P.: Ora bem, vamos então começar. Genericamente como é que caracterizas esta escola em termos de ambiente de trabalho?

R.: Pronto! Em termos de ambiente de trabalho, eu acho que tem um bom ambiente de trabalho. Sei lá, normalmente as pessoas partilham aquilo que sabem; partilham opiniões. Pronto, acho que é isso que eu tenho a dizer.

P.: Dizes que é bom pelas relações que existem entre as pessoas ...

R.: Sim, pelas relações. Exactamente!

P.: Em termos de materiais, por exemplo, ...

R.: Em termos de materiais também. Eu acho que sim. E há sempre ... a escola (é isso que eu sinto) é que, de ano para ano, há sempre uma vontade, realmente, de haver cada vez mais recursos ao dispor de alunos e de professores na escola.

P.: Essa vontade é da parte do Conselho Executivo? Da parte de alguém que assume a liderança da escola ou de uma equipa ...

R.: Eu acho que sim. Do Conselho Executivo, duma equipa e talvez, num arranque, sempre com a vontade do L. Quer dizer, é a sensação que eu tenho. Não sei se corresponde exactamente.

P.: Do L portanto.

R.: Sim! Do L, exacto!

P.: Ele é o responsável pelos recursos materiais?

R.: Exacto! Não sei se corresponde exactamente à verdade, mas, estando um pouco do lado de fora, foi sempre isso que eu senti. Ele é que deu este arranque. Com a vontade de todos, mas ele foi realmente o dinamizador.

P.: E em termos das relações entre as pessoas? Consideras que é ele também quem gere melhor essas relações, que motiva essa vontade?

R.: Olha, eu acho que não é só ele. Acho que é um bocadinho de todos eles. Acho que nesse aspecto ...

P.: Todos eles, do Conselho Executivo?

R.: Do Conselho Executivo. Acho que foi das escolas, em tantos anos e em tanta escola que eu percorri, foi a escola onde eu senti uma maior abertura e, por outro lado, já tenho dialogado com algumas colegas e sentem exactamente o mesmo. Portanto, o Conselho Executivo e os membros do Conselho Executivo não se fecham, não trabalham só para si, não é. Estão sempre abertos, realmente, aos outros e a quem quer que seja. Pronto, acho que isso é agradável e nós sentimo-nos bem e à vontade, também exactamente por isso.

P.: Portanto, sentem uma influência, da parte do Conselho Executivo, que é transmitida de uma maneira que é aceitável para todos.

R.: Exactamente! Acho que sim!

P.: Então essa influência é positiva!?

R.: Exacto! Positiva! Muito positiva!

P.: E motiva os outros para o trabalho!?

R.: Acho que sim. Eu penso que, na maioria, sim. Não sei se toda a gente, mas acho que uma grande maioria sim.

P.: Tu, como Coordenadora de uma parte dos Directores de Turma, deves sentir isso bem!?

R.: Exacto! Exacto! Mas eu não falo só como Coordenadora, porque ... estou a pensar por exemplo numa colega nossa, do ano passado, que dizia que em várias escolas (era o quinto ano que leccionava) ... que, nas escolas por onde passou, esta era a primeira onde não tinha medo de entrar no Conselho Executivo.

P.: Pois.

R.: Aliás, ela ia mais longe e dizia: “e na Sala de Professores”. Dizia que normalmente fugia um pouco da Sala de Professores. E aqui não – só lhe apetecia entrar e dialogar e partilhar. Pronto, quer a nível de trabalho ... a todos os níveis ... a nível das relações humanas também ...

P.: Portanto, achas que isso é devido à tal abertura de que falavas há bocado!?

R.: Ah! Eu acho que sim. E posso dizer mais?

P.: Claro! Obviamente!

R.: Não é só do Conselho Executivo. Os funcionários! Acho que há um ... dar ... não é só simpatia, percebes? Não é só simpatia, não sei explicar bem, mas é um sentir ... as pessoas têm uma ... pelo menos a maioria, acho que são de uma grande sensibilidade.

P.: Quando pedem alguma coisa também dão um bocadinho, é?

R.: Sim! Sim! Eu acho que sim!

P.: É a tal partilha de que falavas há bocado.

R.: Sim, é a tal partilha, que eu sinto que é importantíssima e que eu sinto que há na escola.

P.: Em termos de projectos mais especificamente, aqui na escola, há alguns especiais ou de que gostes mais? Ou algum que tu aches que o Conselho Executivo gosta mais?

R.: Não sei! Sei lá! Eu penso que o projecto da tutoria que, aqui na nossa escola, já vem sensivelmente desde o ano 2000/2001, eu acho que realmente foi um dos projectos que ajudou muito em termos de combater a indisciplina na escola. Acho que foi um dos projectos de que se viu resultados positivos.

P.: E foi um projecto que partiu da iniciativa de alguém em especial?

R.: Sim! Partiu da iniciativa, nomeadamente, do Conselho Executivo, do professor AB.

P.: E ele é que tem estado, então, a desenvolver esse projecto?!

R.: Sim, no fundo ele é que tem estado à frente desse projecto e o coordenou. Aliás houve uma reformulação este ano e ele é que está à frente, não sendo só ele o coordenador, mas também a outra assessora, a MS.

P.: Há mais algum projecto que ...

R.: Sim, nomeadamente o GAD (Gabinete de Apoio Disciplinar). Pronto, e outros projectos a nível de ... de ...

P.: Desculpa interromper-te, mas como é que funciona esse GAD?

R.: Esse GAD é mesmo só para encaminhamento de alunos quando perturbam o funcionamento dentro da sala de aula. Pronto, é mais indicado para a utilização da medida cautelar. Quando o aluno perturba o funcionamento da aula é encaminhado, neste caso, para o GAD, com uma tarefa específica, pré-determinada.

P.: E está lá algum professor?

R.: E está lá algum professor sempre, para supervisionar a tarefa e voltar a reencaminhá-lo para a sala de aula.

P.: Olha, como Coordenadora dos Directores de Turma, deves ter noção do tipo de relações estabelecidas com os pais, com a restante comunidade local. Como é dinamizada essa vertente aqui na escola?

R.: Essa vertente aqui na escola é dinamizada através da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

P.: E é uma boa relação?

R.: Eu penso que ... que ... já foi melhor. Mas isso tem a ver talvez com o facto ... sei lá, com a metodologia. A Associação realmente referia que havia praticamente meia dúzia de membros que estavam a funcionar e havia poucos associados. Mas eu acho que tem tudo a ver com o funcionamento e com uma certa metodologia, não é?

P.: Portanto, é da parte deles?

R.: Da parte deles. Exactamente!

P.: E aqui na escola? Que relação mantêm depois com eles?

R.: As relações que mantêm aqui na escola ... sei lá ... tal como se costuma dizer, se calhar, já tiveram melhores dias. Mas eu penso que, pronto, há sempre uma vontade. Há sempre uma vontade, no fundo ... enfim ... de haver uma colaboração e ...

P.: De ambas as partes?

R.: Sim, de ambas as partes.

P.: E com a restante comunidade local?

R.: Com a restante comunidade local ...

P.: Com a Câmara, com as empresas aqui da região ...

R.: Sim, eu penso que tem havido alguma colaboração nesse aspecto também.

P.: Não tens notícia específica de nada em especial?

R.: Nomeadamente ... estou a pensar no curso profissional ...

P.: Que está a ser desenvolvido aqui na escola?

R.: Sim, que está a ser desenvolvido aqui na escola.

P.: Com a colaboração de alguma empresa?

R.: Sim, exactamente. Com a colaboração de empresas.

P.: Portanto, foi dinamizado aqui pela escola!?

R.: Foi. Exactamente!

P.: E a escola é que desencadeou o processo de colaboração?

R.: Sim, de colaboração dessa empresa. Exacto!

P.: Já que estamos a falar de relações interpessoais, vamos falar dos alunos. como é que são as relações entre eles?

R.: As relações entre eles, alunos com alunos, não sei ... a ideia que eu tenho é que ... nem sempre, talvez, é a melhor. Mas eu acho que é uma minoria, felizmente. Eu acho

que eles têm uma ... boa relação ... boa não digo, mas uma relação satisfatória. Há sempre alguns conflitos, logicamente, entre alguns; mas eu penso que não é uma maioria, mas sim uma minoria dentro da escola.

P.: E que tipo de conflitos é que notas mais recorrentemente?

R.: Que tipo de conflitos?

P.: Sim. São agressões físicas? São mais “chamar nomes”?

R.: Eu acho que as agressões físicas são poucas. Existem mas são ... é uma percentagem muito baixa. Eu acho que é mais o “chamar nomes”. Sim, é mais aquele ... aquele ... aquele conflito ... como é que eu hei-de dizer?...

P.: Verbal?

R.: Verbal. Pois. Sim.

P.: Olha, e depois como é que são resolvidos?

R.: Normalmente são resolvidos entre eles, com a ajuda também do Director de Turma, não é, dos professores e nomeadamente também do Director de Turma.

P.: E quando são conflitos graves? Daqueles que chegam à tal agressão física? Já houve, com certeza, aqui um ou dois casos!? Como é que são resolvidos?

R.: Sim. Quando são resolvidos, são resolvidos em Conselho Disciplinar. Portanto, é feita uma averiguação sumária. E, depois, é entregue ao Conselho Executivo e o Conselho Executivo, se vê que realmente é de uma gravidade maior, acaba por ir para Conselho Disciplinar. Por vezes é isso.

P.: Lembras-te de algum caso que queiras recordar?

R.: Eu, por acaso, nesse aspecto, tenho tido imensa sorte. Tenho passado por muito, mas não tenho passado assim por nenhum em especial. Mas já têm ... sei que já decorreram, embora eu agora, neste momento, não me lembre de nenhum em especial.

P.: É porque não houve nenhum de facto grave ...

R.: Não! Não! Não! Talvez sejam mais a nível de 3º ciclo. Um caso ou outro mais grave foi a nível do 3º ciclo. Embora haja este ano uma turma do 2º ciclo onde, segundo parece, já estão a acontecer situações um bocado preocupantes, em termos de ...

P.: De agressões físicas?

R.: Sim. Em termos de agressões físicas. Exactamente!

P.: E como é que estão a ser resolvidos? Ou como é que pensas que vão ser resolvidos?

R.: Pronto, neste momento aquilo que eu sei é que o Director de Turma já fez os contactos com o aluno, com o Encarregado de Educação e que, entretanto, já fez uma averiguação sumária acerca de todos os factos. E já foi entregue ao Conselho Executivo. No fundo, é esse aluno, neste momento ...

P.: É um aluno em especial?

R.: Sim. É um aluno em especial.

P.: Não é propriamente uma turma ...

R.: Não. Não é uma turma, é um aluno em especial e, neste momento, já foi feito o encaminhamento para o tal projecto de tutoria; para o aluno ser acompanhado p'lo tutor.

P.: Portanto é dessa maneira que está a ser, neste momento, resolvido o caso.

R.: Sim. Exactamente. Quando realmente há um problema ... porque às vezes o problema da indisciplina tem outros factores por trás, não é!? E normalmente aquilo que nós pretendemos não é só a penalização em cima, não é só a averiguação, não é só penalização ... Muito mais do que isso, o que nos interessa é realmente o acompanhamento desse aluno – por que é que ele o faz e etc. É ele poder ser ajudado e não ser só penalizado.

P.: Portanto numa perspectiva mais formativa ...

R.: Mais formativa do que punitiva, exactamente.

P.: Consideras que o projecto de tutoria é exactamente o encaminhamento para essa perspectiva?

R.: Exactamente!

P.: Já agora que estamos a falar nesse tipo de estratégias, sabes que a escola está a desencadear um projecto de mediação entre alunos?

R.: Sim.

P.: Consideras, daquilo que conheces da mediação, ser essa a estratégia que vai ajudar mais ainda na tal prevenção das ... agressões ... físicas e verbais?

R.: Sim, eu penso que sim. Embora não esteja ainda bem por dentro do projecto, eu penso que sim. Porque ... todo o “problema” é tratado entre pares, entre iguais e eu acho que isso é muito importante; ainda é mais enriquecedor do que ter apenas um adulto por trás, que acompanha, que encaminha, que ... que ... que orienta, etc., etc.

P.: Então consideras que o papel de um adulto na resolução de conflitos entre as crianças se calhar provoca consequências menos duradouras do que ...

R.: Eu acho que sim. Acho que sim. Acho que sim porque normalmente quando eles são da mesma idade ou de idades aproximadas ... como é que eu hei-de explicar?... acabam por ... quererem imitar-se uns aos outros, mas acabam por se ouvir uns aos outros; têm mais facilidade em se ouvirem do que quando *entra* um adulto. Acho que sim.

P.: E depois em termos pedagógicos, por exemplo, irá ter consequências? Ou seja, a parte pedagógica ... lectiva ... será afectada por esse tipo de estratégias que estão a ser aplicadas na escola? Ou achas que a outra medida, a dos processos disciplinares e das punições, ...

R.: Ah! Não! De maneira nenhuma! Eu acho que não. Eu acho que as punições não funcionam minimamente. Só funciona para penalizar, mais nada. E isso não é nada. Eu acho que realmente tem de ser muito mais formativo. Tem que ser muito mais orientado. E acho que vai funcionar melhor. Acho que isso não tem comparação. Não tem nada a ver uma coisa com a outra.

P.: Motivará, então, mais os alunos para frequentarem a escola?!

R.: Exactamente! Exactamente! ... Até porque esse processo de mediação, e inclusive o projecto de tutoria, não é só por motivos disciplinares. Não é só para combater a indisciplina. É, exactamente e também, as repetências, os problemas de assiduidade ... Eu acho que vai ser muito enriquecedor. Pronto ... acho que só dessa forma é que vamos conseguir realmente que ... depois se possa reflectir no sucesso escolar, não é?!

P.: Era exactamente por aí que eu há bocado perguntava se isso terá algumas consequências em termos, por exemplo, do clima que se vive na escola, do bem-estar ...

R.: Sim, eu acho que sim, que vai ser enriquecedor nesse sentido. Eu acho que vai ... pronto ... eu acho que todas as partes, não só os alunos, mas também os professores, os funcionários ... eu acho que toda a escola vai beneficiar, exactamente, com esse projecto de mediação, com o de tutoria ... acho que vão beneficiar.

P.: Passa a ver-se a escola de outra maneira, não é?

R.: É ver-se a escola de outra maneira. Eu acho que sim.

P.: Mais adequada, ou menos, não sei o que consideras, com os tempos que hoje decorrem na sociedade em geral, não é!?

R.: Sim, eu acho que sim. Acho que sim, que há essa procura desse tal equilíbrio, quer a nível psicológico, quer a nível cognitivo. Eu acho que isso é importantíssimo!

P.: Olha, já estamos a acabar a entrevista, queria perguntar-te, como é evidente, se desejas dizer mais alguma coisa ou focar algum aspecto que não tenhamos focado até aqui. Se haveria alguma coisa que quisesses acrescentar.

R.: Se calhar haveria tanta coisa que noutra altura ou noutro momento, ou se calhar se não fosse o gravador, não é, ... eu pudesse dizer.

P.: Deves esquecer que ele está aqui.

R.: Está bem, eu tento! Eu tento!

P.: Para a outra vez eu escondi-o e peço-te autorização no final ...

(A entrevistada encolheu os ombros, significando que não há nada a fazer, que ela é mesmo assim e não consegue lutar contra isso.)

R.: É assim! ... Eu penso que realmente a única coisa que (pelo menos neste momento) eu me lembro para dizer é que a escola não é, sobretudo, só o lugar onde se aprende. Acho que é um lugar de partilha, de colaboração, de entreajuda. Não é fechado em si. É aberto à comunidade. E quando digo *partilha* é partilha a todos os níveis – é partilha

entre os alunos, professores, funcionários, ... pronto, é haver a tal partilha e abertura da escola ... escola sem fazer, sem colocar em *apartamentozinhos* o professor, o aluno, o Conselho Executivo, ... acho que é um todo. A escola é um todo e é partilha e é um dar que tem de ser global.

P.: Só assim, se calhar, se conseguirá atingir o sucesso educativo e o não abandono dos alunos ...

R.: Acho que ... a partilha, a colaboração, a abertura ... eu acho que tudo é importantíssimo, especialmente não haver aqueles compartimentos. Acho que é fundamental haver abertura para ... e estar ... cada um de nós estar disponível para. Isso acho importantíssimo sempre – estar aberto e disponível para. É isso, pronto.

P.: Bom, se não queres acrescentar mais nada, resta-me agradecer a tua colaboração. Muito obrigada!

R.: Obrigadíssima eu também.

VI - Director de Turma

A

P.: Genericamente, como é que caracterizas esta escola em termos de ambiente de trabalho?

R.: Acho que é uma escola que tem um bom ambiente de trabalho. Existe uma boa organização. Acho que os professores, genericamente, colaboram uns com os outros. Portanto, acho que é bom o ambiente de trabalho.

P.: Quando falas em organização, referes-te a alguém em especial?

R.: Dos órgãos. Acho que funcionam. Acho que o Conselho Pedagógico funciona; os Grupos funcionam; enfim, não tinha uma experiência muito boa de outras escolas. Acho que nesta escola sente-se que os órgãos funcionam bem. Acho que há uma hierarquia e uma boa coordenação entre os órgãos.

P.: Consideras esse ambiente de trabalho também numa perspectiva de relações humanas?

R.: Sim, sem dúvida. Acho que há um bom ambiente dentro da Sala de Professores; acho que há um bom ambiente com o Conselho Executivo, o que nem sempre acontece noutras escolas.

P.: Por algum motivo em especial? Queres especificar? Ou não atribuis a nada em especial?

R.: Quer dizer, tem a ver com as pessoas, julgo eu, não é? Acho que as pessoas que estão à frente do Conselho Executivo têm características para lá estarem e acho que desempenham bem o papel.

P.: Olha, e em termos de recursos materiais? Existe uma boa organização e disponibilidade de recursos materiais?

R.: Recursos materiais ... não, eu acho que não. Não existem recursos materiais suficientes. Agora, falo na minha disciplina ...

P.: Que é ...?

R.: Que é Físico-Química e é manifestamente insuficiente! Quer em termos das instalações, que são desadequadas para decorrerem as aulas, nomeadamente as aulas de

laboratório. Quer depois os próprios ... armários, ... os materiais necessários ... aí eu acho que falta. Deveríamos ter outras condições.

P.: E sentes que há esforço para que isso seja alterado? Por parte de alguém ... não sentes nada ... de vontade para modificar as coisas?

R.: Essa resposta é complicada. Porque ... se falta dinheiro, se faltam os meios financeiros, depois pode haver muito boa vontade, mas não resolve o problema. Os problemas foram colocados, foram dados a conhecer; a Direcção da escola sabe disso. Foram feitas obras na escola há pouco tempo, mas o que é um facto é que as falhas continuam a existir. Eu acho que não é por falta de vontade, é por falta de meios financeiros para resolver o problema.

P.: Vou pedir-te também para caracterizares o tipo de liderança que aqui é exercida. Se consideras que essa liderança é a de uma equipa ou a de alguém individualmente. E que tipo de liderança é, que estilo tem?

R.: Eu acho que é um estilo de liderança democrático. Acho que todos têm ... acabam por ter a sua voz ... nos órgãos próprios, quer no Grupo, nos Departamentos e no Pedagógico. Portanto, acho que é uma liderança democrática ... participada.

P.: E é exercida por alguém em especial ou é por uma equipa?

R.: Eu acho que é por uma equipa, sem dúvida!

P.: E a equipa é ...?

R.: A equipa é o Conselho Executivo.

P.: No seu todo, portanto!? Ninguém se destaca!?

R.: Destaca-se a Presidente. Acho que ela se destaca do resto.

P.: Por ser a Presidente, apenas, ou por algum outro motivo?

R.: Por ser a Presidente e pelo papel que ela exerce na liderança da escola.

P.: Então, sendo a equipa, como dizes, quem faz a liderança, sentes alguma influência dessa equipa para com o resto dos professores? achas que há influência? Se eles são os líderes ... exercem alguma influência ...

R.: Quer dizer, exercem alguma influência. Essa pergunta é complicada. Influência em que sentido? Na minha actividade diária como professor?

P.: Por exemplo. Também na motivação que transmitem aos outros para que os outros procedam ... executem projectos, por exemplo.

R.: Sim, nesse aspecto acho que há influência, porque ... se é criado um bom ambiente de trabalho, a partir daí a pessoa tem mais motivação para se empenhar nas suas actividades.

P.: Portanto, influência a esse nível!?

R.: Influência a esse nível, de bom ambiente de trabalho. Porque eu também não acho que haja uma ... eu não me sinto forçado a nada. Eu faço porque tenho motivação para o fazer e porque o quero fazer. E, portanto, nesse aspecto acaba por ter influência. E de que maneira, não é? E de que maneira! Sem motivação acho que todo o trabalho é completamente diferente.

P.: Então, as decisões que eles tomam são decisões negociadas com o resto dos professores? Já que essa influência para com os outros é tão *disfarçada* que não se sente influência directa ...

R.: Sim! Sim!

P.: Negoceiam as decisões ou tomam uma decisão e transmitem-na?

R.: São negociadas. Embora aqui ... o termo *negociação* parece-me um bocadinho forçado.

P.: É? Então qual seria o termo que utilizarias?

R.: São tomadas com mútuo acordo. Em vez de *negociação*, *mútuo acordo*. Acho que é...

P.: Face a isso, diz-me que cultura é que sentes aqui na escola?

R.: Que cultura?

P.: Sim, em termos de comportamento, de normas, de padrões, de princípios, de valores, ...

R.: Acho que é uma cultura de rigor. Há uma cultura de ... as pessoas definem o seu plano de trabalho e empenham-se para o realizar até ao fim. Há uma cultura de responsabilidade. Há uma cultura de fazer bem feito. As pessoas empenham-se em fazer bem feito, não de qualquer maneira.

P.: As pessoas no geral? Portanto os professores no geral?

R.: Os professores no geral, sim, acho que sim.

P.: Ou o Conselho Executivo em especial?

R.: Eu acho que é uma cultura da escola. Estava a falar no global. Óbvio que há sempre excepções, mas a cultura global acho que é esta.

P.: Sentes algumas medidas específicas para desencadear esse processo de trabalho? Sentes que há, da parte do Conselho Executivo, algumas medidas específicas para levar os outros, por exemplo, a dinamizar projectos? Ou não sentes nada em especial da parte deles?

R.: Medidas específicas ... há os grupos de trabalho, que são criados. E são criados pelo Conselho Executivo, para o Plano Anual de Actividades, para o ...

P.: Portanto, o Conselho Executivo, no final do ano lectivo anterior, define grupos de trabalho ...

R.: Sim, define grupos de trabalho que vão trabalhar ... vão propor ideias, que vão ser integradas no Plano Anual de Actividades e, a partir daí, é desencadeado ...

P.: E são esses grupos de trabalho, subordinados a alguns temas ou a algum ...

R.: São os próprios grupos de trabalho que vão definir os temas a trabalhar, por exemplo, dentro do Plano Anual de Actividades. E, portanto, a partir daí é desencadeado o mecanismo para os professores depois, no ano lectivo seguinte, desenvolverem o seu trabalho.

P.: Então esse Plano Anual de Actividades é definido de acordo com esse grupo de trabalho, com as opiniões desse grupo, e depois o Conselho Executivo apoia todas essas medidas que são ...

R.: Sim, sem dúvida, sem dúvida! Embora aí vem depois sempre outro grande problema – o da mobilidade dos professores. Porque, é frequente o grupo de trabalho que define essas ideias depois não estar cá no ano lectivo seguinte. Portanto, perde-se um bocado daquela ... daquela energia inicial. Mas, pronto, quer dizer, as ideias estão lançadas e depois os professores podem alterar, podem continuar, podem acrescentar; enfim, também não há nenhuma restrição a esse nível.

P.: E vêes que há alguma vontade especial para dinamizar algum tipo de projectos ou actividades?

R.: É dada prioridade ... há três áreas essenciais no Plano Anual de Actividades – primeira: Saúde/Natureza/Ambiente; segunda: Património/Tradições; a última é: Solidariedade e Direitos Humanos. Estas são as três áreas prioritárias que estão a ser trabalhadas, quer nas Áreas de Projecto, quer nos Clubes, quer nalgumas disciplinas.

P.: E depois todas as actividades vão nesse sentido?!

R.: Sim, andam à volta destes grandes temas. Este ano temos o EcoEscola, que veio pela primeira vez e está a funcionar dentro da primeira grande área temática. É um projecto grande, que envolve toda a escola e comunidade educativa no global. Enfim, é a primeira vez. É um grande projecto. Vamos ver como é que vai resultar. Neste momento há uma grande dinâmica, parece-me a mim, nas Áreas de Projecto, nas disciplinas, na Formação Cívica, ... em trabalharem este tema.

P.: Falaste na comunidade educativa, que relação é que existe entre a comunidade escolar e a restante comunidade local?

R.: Isso é uma pergunta inevitável. Eu acho que talvez seja o aspecto que eu realço como menos positivo aqui na escola – é a forma como os pais põem em causa o trabalho que os professores fazem, muitas vezes.

P.: Portanto, é da parte dos pais para com a escola?! Ou é ao contrário?

R.: Não, é da parte dos pais para com a escola e para com os professores. há uma cultura, aqui na comunidade local, de pôr em causa o trabalho dos professores. e eu, como Director de Turma, já tive graves problemas a esse nível. É, digamos, a parte mais *negra*, negativa, eu acho que é a parte dos pais.

P.: Graves problemas que tiveste aqui na escola. De relacionamento? De ...

R.: De relacionamento dos pais com alguns professores do Conselho de Turma e também comigo, inclusivamente. De porem em causa, completamente, o trabalho dos professores.

P.: O trabalho a nível científico?

R.: O trabalho científico, o trabalho pedagógico, ... com os educandos na sala de aula ... dos professores chamarem a atenção dos alunos sobre determinados comportamentos e os pais desculparem completamente e acharem que quem está mal é o professor ... e não são os alunos. enfim, essa é a parte que funciona mal ... eu não sei se aí poderá ser incutida ou não alguma responsabilidade à parte da direcção da escola. Porque eu acho que os pais chegam muito facilmente até aos professores e até ao Conselho Executivo, passando completamente ao lado do Director de Turma.

P.: Portanto, aos professores do Conselho de Turma, aos outros professores do Conselho de Turma!?

R.: Sim, os pais chegam, facilmente, e falam com os professores do Conselho de Turma, sem falarem com o Director de Turma.

P.: E como é que esse percurso é feito? Eles conhecem os professores do Conselho de Turma, com certeza!?

R.: Conhecem! Acabam por conhecer.

P.: Falam aqui, dentro da escola?

R.: Sim, falam! Inclusivamente já tivemos situações dos pais irem assistir a aulas de ... determinados professores. Quer dizer, foi uma iniciativa que eu não percebo por que é que acontece, mas realmente já aconteceu.

P.: Mas com a autorização óbvia dos professores que estavam a leccionar!?

R.: Obviamente que sim! Obviamente! Portanto, aí também há uma responsabilidade dos professores que estão a leccionar, sim. E também chegam muito facilmente ao Conselho Executivo; por vezes passando ao lado, ou por cima, do Director de Turma. Portanto, aí poder-se-á atribuir alguma responsabilidade ao próprio Conselho Executivo, que recebe os pais à margem do Director de Turma. Eu acho que ultimamente essa situação se está a corrigir, porque houve vários, enfim, várias ... queixas, entre aspas, de alguns D.Ts . Eu acho que isso está a ser corrigido. Mas realmente, no passado, isso já aconteceu.

P.: Olha, já que estamos a falar em conflitos, notas alguns conflitos a outro nível? Estávamos a falar dos conflitos da escola com os pais ou dos pais com a escola e ... outro tipo de conflitos, entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, ... Notas algum tipo de conflitualidade específica aqui na escola?

R.: Acho que há alguma conflitualidade, que é frequente observar nos corredores, por exemplo entre alunos e alguns funcionários da escola.

P.: Alguns em especial? Ou seja, são pontuais essas ...

R.: Quer dizer, alguns em especial pelos sítios onde estão colocados. Se estivessem lá outros funcionários aconteceria, ocorreria, a mesma coisa. E aí, também, dever-se-á um bocadinho à falta de formação dos funcionários, que não têm formação para estarem a lidar com miúdos. E eles facilmente entram em conflito aberto, de gritos, de chamar nomes ... É uma forma completamente desadequada de actuar dentro de uma escola. Mas isso acontece. Portanto, entre alunos e funcionários acho que é um conflito bastante evidente. Entre alunos e professores não me parece ... há sempre aqueles alunos que dizem mal dos professores, mas não me parece que isso seja uma coisa genérica.

P.: E entre alunos?

R.: Entre alunos há conflitos. Há conflitos de que ordem? Os conflitos que têm a ver com os clubes – andam à pancada, já presenciei ...

P.: Clubes? Desportivos?

R.: Desportivos – Benfica, Sporting, Porto ... Já tive graves problemas, o ano passado, com a minha direcção de turma. Porque um era do Porto e o Porto ganhou e ele veio (não me recordo se ganhou se perdeu) ... mas o resultado foi (ele era o único que era do Porto e os outros todos eram do Benfica) juntaram-se e deram-lhe uma grande sova.

P.: Assim só, sem mais nenhuma razão?

R.: Sem mais razão. Foi unicamente um resultado desportivo que desencadeou um conflito.

P.: E depois como é que foi resolvido esse conflito?

R.: Esse conflito foi resolvido de uma forma ... eu era o Director de Turma e, na aula de Formação Cívica, fizemos uma Assembleia de Turma sobre isso. Fomos debater o conflito; analisar o que é que aconteceu, por que é que aconteceu; quem fez mal reconheceu absolutamente que tinha feito mal. A vítima depois acabou também por reconhecer que, se calhar, também deveria ter ficado calado quando fez um determinado comentário e ... Não se desencadearam nenhuma medidas disciplinares mais graves porque acabou por ficar por ali. Não senti necessidade de ir mais longe.

P.: Portanto através do diálogo conseguiram ...

R.: Através do diálogo, em Assembleia de Turma, através do diálogo!

P.: Então achas que esse tipo de estratégias ... se tomaste essa atitude foi porque consideras que esse tipo de estratégias são mais vantajosas, mais positivas para os alunos, para a formação dos alunos, do que as outras estratégias mais punitivas!?

R.: Sim, sem dúvida! Quer dizer, eu acho que há sempre um limite e o professor, quando vê posta em causa a sua autoridade, as medidas punitivas são necessárias. Mas, p'la minha maneira de ser, eu actuo sempre em função do diálogo e em função de levar as partes a perceberem o que é que correu mal, por que é que correu mal e como é que pode não correr mal no futuro. Acho que tem de ser através do diálogo e não através do medo. Embora haja uma fronteira, ... que nem sempre é evidente, de quando se tem que agir de forma punitiva.

P.: Portanto, essas estratégias de que falámos há bocado, mais formativas, têm resultados mais duradouros, a longo prazo?

R.: Sem dúvida! Acho que a função da escola é essa mesmo, não é? É levar ao auto-conhecimento e levar a uma auto-consciência, para a partir daí corrigir comportamentos e atitudes no futuro.

P.: Nesse caso foste tu, como Director de Turma, que os levaste. Achas importante, então, a participação de um adulto nessa tipologia de estratégias!? Achas que eles conseguiriam sozinhos, se aprendessem a lidar com os conflitos dessa maneira?

R.: A presença do adulto ... é assim, eu era o único adulto que estava na Assembleia de Turma e, no fundo, eu era o árbitro, porque eram eles que ... havia um presidente ... e eram eles que se entendiam entre eles. Mas acho que acaba por ter importância a presença de um adulto. Às tantas eles podem perder um bocado a noção de ... podem-se perder por temas de discussão que podem não ter directamente a ver com o que se está a debater. Porque é frequente eles, às tantas, chamarem ... há um que sente que aquilo que se passou não tem nada a ver com o resto da turma e o debate começa a seguir por caminhos que não ... perdem-se. Eles perdem-se. É onde eu quero chegar é que eles perdem-se no debate. Acho que é importante haver a presença de um adulto, mas um adulto que seja um árbitro, que não seja alguém que lhes diga o que devem debater ou falar.

P.: Apenas para os fazer limitar, digamos, algumas perspectivas.

R.: Sem dúvida! Exacto!

P.: Tens conhecimento, com certeza, de que a escola vai iniciar um processo de “Mediação entre Pares”. Do que conheces desse tipo de estratégias, vês algumas vantagens? Consideras alguns riscos?

R.: Eu acho que é importantíssima a “Mediação entre Pares”; pôr os alunos a resolver os seus próprios problemas de conflito ... eu não vejo riscos. Quer dizer, no fundo, ou muito ou pouco, eles acabam por ter a consciência do que é que está em jogo; acabam por ter consciência de qual é o papel de cada um. E acho que é uma estratégia muitíssimo adequada à escola, para resolver os conflitos.

P.: E achas que esse aprender a lidar com os conflitos vai ter outras repercussões, por exemplo, em termos pedagógicos? Será que eles aprendem e depois transportam essa aprendizagem para outros contextos?

R.: Sem dúvida. Eu acho que eles transportam, porque no fundo a mediação entre pares vai promover um crescimento mais saudável, uma autoconsciência muito mais profunda de si próprio e do que circunda, do ambiente envolvente. E acho que isso se reflecte em todos os aspectos – em casa, na sala de aula, no recreio, nos grupos. Acho que isso se reflecte em todo o lado.

P.: Achas que terá alguma influência directa, por exemplo, no abandono escolar que hoje se regista tanto? Ou até no sucesso educativo?!

R.: Acho que, por exemplo, a Mediação entre Pares, promovendo um maior autoconhecimento e um autocontrolo pode contribuir para uma maior motivação dos alunos no seu processo educativo. Acho que é uma estratégia eficiente.

P.: Resultará com certeza num aumento do clima de bem-estar?!

R.: Num aumento do clima de bem-estar onde quer que ele seja, dentro ou fora da escola.

P.: Portanto, alargas essas consequências, que eventualmente terá a Mediação entre Pares, à vivência total dos alunos!?

R.: À vivência total do aluno, quer agora, quer no futuro. Porque isto é um processo ... não é efêmero, é duradouro. Acho que é para o resto da vida.

P.: Então a avaliação do êxito ou do insucesso da aplicação dessa estratégia será possível através de que metodologia?

R.: Isso é complicado. Isso é complicado. Como é que nós poderemos avaliar a eficácia desta metodologia? ...

P.: Se ela tem efeitos assim tão a longo prazo ...

R.: Por exemplo ... quer dizer ... a curto prazo (vamos falar num prazo de um ano dentro da escola), eu acho que se poderia, por exemplo, fazer um controle sobre os processos disciplinares ou ocorrências disciplinares, dentro e fora da sala de aula, portanto, dentro da escola. Seria uma primeira avaliação. Para além disso e em termos de um mais longo prazo, por que não comparar os números em termos de desistência e abandono da escola? Comparar o antes e o depois da aplicação desta metodologia. Mais ideias ... não me ocorrem mais ideias ...

P.: E ocorre-te alguma coisa de que não tenhamos falado e que gostarias de focar a propósito desta temática?

R.: Acho que é um projecto que é mesmo de incentivar e é para ir para a frente.

P.: A Mediação entre Pares?

R.: A Mediação entre Pares ... é para ir para a frente, porque ...

P.: Só aqui na escola?

R.: É um ponto de partida! Eu acho que nestas idades é uma coisa que é nova, que os alunos não estão habituados e os professores também não. E acho que é de incentivar e de levar para a frente. Eu acredito seriamente neste projecto.

P.: Queres acrescentar mais alguma coisa?

R.: Não! Não!

P.: Resta-me, então, agradecer-te a disponibilidade que tiveste para me cederes esta entrevista. Muito obrigada!

R.: Nada! Nada!

VII - Directora de Turma

C

P.: Vamos então começar a nossa entrevista. Genericamente como caracterizas esta escola em termos de ambiente de trabalho?

R.: Eu acho que a escola tem um bom ambiente de trabalho. Noutros anos isso não acontecia. Notava que, em alguns grupos, as coisas não funcionavam assim tão bem. E quando chegávamos à Sala de Professores, mal entrávamos, apercebíamos-nos de certos

“grupinhos” e conseguíamos identificar as pessoas – o grupinho de História, o grupinho de Inglês, de Português, ... Mas de há alguns anos para cá, eu acho que realmente há um bom ambiente de trabalho aqui na escola. Nomeadamente ...

P.: Há quantos é que cá estás?

R.: Há quantos anos é que eu estou aqui? Deixa-me ver ...

P.: Mais ou menos!

R.: Mais ou menos há uns seis anos. Eu já cá estive. Depois estive dois anos no Carregado. Entretanto regresssei novamente.

P.: Porque gostaste?

R.: Sim, porque gostei. Estive um ano ali na Secundária e os restantes aqui.

P.: Este ano, então, há um bom ambiente de trabalho. Melhor do que os outros anos?

R.: Sim, sim. O ano passado já foi bom. Este ano acho que é muito bom o ambiente de trabalho. Tanto aqui na escola, a nível dos professores, todos os professores, como a nível de grupo. Há um bom ambiente de trabalho.

P.: Portanto, achas que esse bom ambiente de trabalho é devido a factores humanos?

R.: Sim, sem dúvida!

P.: Somente? Ou recursos materiais também?

R.: Essencialmente factores humanos. Recursos materiais – realmente a escola tem alguns recursos materiais. Mais do que as outras escolas de que tenho conhecimento. Mas essencialmente factores humanos. Aliás é isso também que me faz estar aqui nesta escola. E concorrer constantemente para cá.

P.: Então não és efectiva ainda, é?

R.: Sou de QZP.

P.: Ok! Se te pedisse para me caracterizares o tipo de liderança que é praticado aqui na escola, ... primeiro quem é que tu achas que assume a liderança (algum grupo ou alguém, em termos individuais) e depois como é que ela é exercida?

R.: Eu penso que quem exerce aqui liderança é, sem dúvida, a professora do Conselho Executivo, a professora I. Na minha opinião, tem uma personalidade bastante vincada, bastante forte e consegue colocar todos a trabalhar. É ela sem dúvida nenhuma a líder. Depois, é lógico que cada grupo tem o seu líder, mas a nível de escola é ela a líder.

P.: É a Presidente do Conselho ...

R.: É a Presidente!

P.: Então ela exerce influência sobre todos!?

R.: Sim, sem dúvida nenhuma.

P.: De que forma? Que medidas é que ela toma para exercer essa influência? Ou é uma coisa tão subtil que não se nota?

R.: Por vezes é subtil, outras vezes nem tanto. Eu penso que ela se consegue rodear de pessoas extremamente competentes; nas quais ela deposita muita confiança. Ela tem vários braços direitos, não tem apenas um, mas tem vários. Em cada grupo ela conseguiu realmente arranjar uma pessoa na qual ela deposita muita confiança e ...

P.: Em cada grupo disciplinar?

R.: Sim. E ela *elege* essa pessoa para a ajudar a resolver alguns problemas. E com as quais ela se aconselha. Mas sem dúvida nenhuma ela consegue ... tornar esse grupinho bastante eficiente e eficaz. Ela consegue rodear-se de pessoas muito competentes, que a ajudam depois a resolver os problemas existentes na escola. E faz isso de um modo subtil.

P.: Ela toma as decisões de forma participada? Ou ...

R.: Sim, sem dúvida, sem dúvida. Algumas decisões são tomadas por ela própria. Tem mesmo de ser assim. Mas outras, realmente ela ouve o que as pessoas dizem e no final decide.

P.: Então há flexibilidade aqui na escola ...

R.: Sim, sem dúvida nenhuma!

P.: Isso em relação às decisões. E em relação aos projectos? Há alguns projectos que notas que ela (se é ela a líder) gosta mais de ver desenvolvidos aqui na escola?

R.: Eu penso que sim. Acho que ela é uma mulher um bocado de paixões. E quando gosta, gosta realmente. E quando não gosta também se vê que não gosta assim tanto. E realmente ela gosta de *muitos* projectos. Gosta que a escola se envolva em muitos projectos. Gosta de ver os professores envolvidos em projectos. Por vezes penso que alguns desses projectos são um bocadinho megalómanos nalguns pontos. Porque, em certas alturas, a pessoa está sobrecarregada com a *η* coisas e ela quer que aquilo vá para a frente e, por vezes, as coisas não avançam como nós gostaríamos. Agora sem dúvida nenhuma, ela gosta muito de projectos.

P.: Mas têm algum carácter especial aqueles projectos que aqui são implementados?

R.: Carácter especial, como assim?

P.: Se são de algum tipo. Por exemplo, sei que há um projecto de tutoria, de prevenção da indisciplina, ...

R.: Sim, nós temos projectos nesse âmbito, mas depois também temos outro tipo de projectos: trabalhos que os alunos fazem e posteriormente fazem-se exposições com esses projectos. Portanto, ela gosta ... Há duas vertentes de projectos de que ela gosta: aqueles que dizem respeito a professores (e que posteriormente irão envolver os alunos) mas, essencialmente, são coordenados por nós – temos o exemplo da tutoria; e depois temos outros que envolvem mais directamente os alunos – trabalhos que eles fazem e que, no final, nós coordenamos, quando culminamos em exposições, ou outro tipo ... ou seja, uma peça para os pais ...

P.: De teatro?

R.: De teatro, para os pais verem. Ela gosta das duas coisas.

P.: Em relação a esses projectos, por exemplo, ou a outro tipo de coisas, vê alguma relação que é estabelecida p'la escola com a comunidade local ou com os restantes elementos educativos?

R.: Pouca. Eu acho que há pouca comunicação com eles.

P.: Com eles? Quem?

R.: Com os Encarregados, com a autarquia, com a comunidade local, há pouca.

P.: Com os Encarregados também?

R.: Exacto! Há pouca. Com os Encarregados é única e exclusivamente mais em termos de comportamento dos alunos e de aproveitamento. Porque em termos de coisas que os miúdos fazem aqui na escola e que, posteriormente, eles vêm à escola para ver, sejam exposições, seja outro tipo de projectos, há muito pouca.

P.: Não há participação directa, então, dos pais com a escola, em projectos, por exemplo!?

R.: Não, não. Em projectos, não. Nesse sentido, p'lo menos que eu me tenha apercebido, não há.

P.: E achas que é por alguma razão em especial que isso acontece? Porque a relação não é boa; porque não existe mesmo essa relação? ...

R.: Por vezes os pais sabem ... eu vou dar o exemplo das exposições: no Natal há sempre uma *exposiçãozinha*; há sempre um presépio que se coloca ... e por vezes eles só têm conhecimento disso quando vêm à escola tomar conhecimento do comportamento e do aproveitamento do seu educando, mais nada. Não vêm porque querem ver realmente a exposição que o filho, com outros colegas fizeram. Mais nesse sentido.

P.: Olha, em termos de conflitos existentes aqui na escola, notas alguns?

R.: Conflitos ... ?

P.: Sim, conflitos. E entre quem? Professores, funcionários, alunos, uns com os outros...

R.: Entre professores penso que esporadicamente, mais naquelas alturas de *stress* – reuniões em que facilmente nós entramos em conflito uns com os outros, porque estamos tão cheios de trabalho que, à mínima coisinha, às vezes “salta-nos a tampa”, como se costuma dizer. Mas há conflitos mais a nível dos alunos, alunos/alunos ou alunos/professores, mais a esse nível.

P.: És Directora de Turma!?

R.: Sou.

P.: Sabes de algum conflito em especial que queiras dar como exemplo? De algum desses de que falavas há bocado?

R.: Entre alunos posso dar o exemplo ...

(Fez silêncio.)

P.: Qual é o tipo de conflito mais comum entre os alunos?

R.: Quando falavas em conflito, é verbal, físico, ...?

P.: Qualquer um deles. Qual é mais comum? O verbal? O físico? ...

R.: Eles começam com o verbal e rapidamente passam a agressões físicas. Mas os conflitos, por vezes, são por razões ridículas, na minha opinião. E dou-te um exemplo – ainda há pouco tempo houve um conflito entre dois alunos e tudo começou porque um perguntou por que é que ele não ia aos treinos de futebol e o outro respondeu-lhe que estava lesionado. O colega duvidou: “Mas será que estás sempre lesionado? Será que isso é verdade? Eu acho que estás é a fazer fita!”, como ele disse. E a partir daí começaram a agredir-se verbalmente – asneiras, insultos – e rapidamente passaram aos encontrões. E daí à agressão, aos murros e aos pontapés foi um pequeno passo. Penso que eles agora resolvem as coisas ao pontapé e aos encontrões.

P.: E depois como é que são resolvidos esses conflitos?

R.: Até à data o que é que aconteceu? Tive de falar com os intervenientes; tive de fazer um relatório sobre o que é que havia acontecido. O qual foi entregue no Conselho Executivo. E agora são eles que vão tomar uma decisão quanto ... aos castigos ... se é de castigos que vamos falar ... em que os alunos vão incorrer.

P.: E chegou-te o conhecimento desse conflito através dos meninos?

R.: Sim.

P.: Foram os próprios intervenientes no conflito que fizeram a participação desse conflito?

R.: Eu ia a passar e entretanto chamaram-me: “S’ tora andam ali dois alunos – um é da sua turma o outro não – e andam à porrada um com o outro.” (Foi como eles disseram.) Portanto, tive conhecimento através deles.

P.: Consideras que é viável a intervenção de um adulto quando é para resolver um conflito entre alunos ou achas que os alunos, entre eles, resolvem melhor a situação? Ou não têm capacidades e formação para isso?

R.: Neste momento eu pendo um pouquinho para os dois lados. Por vezes acho que eles conseguem, sem dúvida nenhuma, resolver. Noutras situações eu penso que resolvem, mas com a nossa ajuda.

P.: Ajuda a que nível?

R.: Mais uma orientação. Mais no sentido de os orientar. Por vezes eles são muito radicais nas soluções que encontram. São demasiado radicais. Nós pensamos: “Mas como é que é possível que isto tenha passado pela cabeça deles?” É o oito ou o oitenta. Então, acho que têm de ter a nossa ajuda para amenizar um bocadinho as coisas: “ Vê lá, se calhar isso é demasiado radical. E se tentasses esta solução, aquela estratégia ...” Noutras vezes eles têm realmente dificuldades em resolver o problema.

P.: Tens conhecimento da futura implementação do projecto da mediação entre pares”!? Do conhecimento que tens desse tipo de estratégias tens alguma previsão de consequências positivas ou negativas da implementação desse projecto?

R.: Olha, eu sou muito sincera. Fiquei entusiasmada, pois nunca tinha ouvido falar. Inicialmente, quando foi apresentado o projecto, eu pensei assim “Meu Deus será que isto vai resultar? Não será demasiado utópico?” Mas depois, à medida que iam

apresentando, pensei: “Não, se calhar isto tem pernas para andar”. E penso que vai ser bom. Vai ser bom, porque até à data os conflitos têm sido resolvidos mais por nós adultos, professores ou Directores de Turma ou mesmo professores de outras turmas que passem no corredor e vejam que há ali alguma confusão e tentam resolver as coisas. E porque não tentarmos fazer algo diferente? E serem eles próprios a resolver os seus próprios problemas. Fiquei entusiasmada com o projecto. Inicialmente um bocadinho *de pé atrás*, pensei: “Meu Deus, será que isto é exequível?”. Mas não, penso que ... penso que *tem pernas para andar*.

P.: E achas que irá ter algumas consequências a outro nível, por exemplo, pedagógico? Eles conseguirão transportar a estratégia que aprendem, de resolução de conflitos em termos preventivos, para outros contextos?

R.: Olha, sinceramente ... teoricamente eu penso que sim, na prática ainda não sei se isso vai ser possível ou não. Mas teoricamente penso que sim. Pelo menos alguns penso que vão fazer um esforço nesse sentido; mesmo lá em casa, ou no recreio, ou lá fora, fora do recinto escolar quando alguém estiver a discutir ou houver alguma confusão, penso que eles vão tentar aplicar o que aprenderam aqui lá fora. Agora não posso dar assim muita certeza em relação a isso. Acho que eles vão fazer um esforço, mas vai ser inicialmente difícil, tanto aqui na escola como lá fora, porque à partida as pessoas não estão habituadas a que sejam eles a resolver. E vão ficar assim um bocadinho *de pé atrás*: “Mas como é que é possível? Mas és tu? Não é um professor? Não é o teu Director de Turma?”, que parece que é a pessoa que resolve todos os problemas ...

P.: Que é habitualmente quem resolve?

R.: Que é o habitual. Aí vão ficar assim um bocadinho “Hum não sei se isto vai dar bons resultados – miúdos a resolver problemas de miúdos”. Mas acho que temos de tentar.

P.: Então com certeza que isso irá influenciar, por exemplo, o clima de bem-estar aqui da escola!? Irá melhorá-lo ainda mais?

R.: Sim.

P.: Há bocado falavas do bem-estar no ambiente de trabalho aqui da Sala de Professores. E da escola, no geral?

R.: Eu ainda não sei. Porque eu acho que há pessoas ainda com algumas dúvidas se isso realmente funcionará ou não, se os alunos serão realmente capazes de levar esse projecto para a frente. Isso ainda não consigo responder. A sério, não sei. Acho que vai haver ainda algumas pessoas que vão colocar ali assim uma *barreira* para fazer ... não querem que as coisas mudem. Já estão habituadas a que sejam elas próprias a resolver as coisas e vai ser um bocadinho complicado agora partilhar, ao fim e ao cabo, essa responsabilidade (que é uma responsabilidade) com os alunos. E deixar essa missão a cargo dos alunos sem primeiro eles colocarem o seu *dedinho* (como nós costumamos dizer).

P.: Então ouviste alguns comentários em relação à implementação deste projecto?

R.: Não ouvi. Não ouvi, mas o que eu conheço (já estou aqui há anos) sinto isso. Porque sinto isso em relação a outros projectos que não são assim tão ... ambiciosos não é a palavra, mas ...

P.: Inovadores, se calhar.

R.: Exacto! É mais isso. Sinto isso em relação a este projecto.

P.: Portanto, será o eterno *pé atrás* como dizias, em relação a coisas novas.

R.: É! Sem dúvida!

P.: E que parece ser sistemático nesta profissão...

R.: O que não admira, porque o exemplo dos computadores já foi um bocadinho assim. Inicialmente foi custoso as pessoas habituarem-se a escrever um simples sumário num computador. A fazer algo mais num computador. Quanto mais então este projecto, que é demasiado inovador para algumas cabeças.

P.: Olha, já terminámos, praticamente. Queria só fazer-te mais uma pergunta – em termos, por exemplo, do combate ao insucesso ou ao abandono escolar, achas que este projecto dará alguma contribuição?

R.: Eu penso que sim. Sem dúvida que sim. E dou-te um exemplo: por vezes, nas visitas de estudo, os alunos, os piores alunos, aqueles que têm um comportamento menos correcto nas salas de aula, são os que se comportam melhor nas visitas de estudo. E porque não aí ser exactamente a mesma coisa? Acho que aí dá para fazer um paralelismo entre as duas coisas. Porque à partida eles acham que não “Eu não vou conseguir. Eu não vou participar. Vou-me já colocar de lado porque eu sou o pior, eu faço isto, eu faço aquilo”. E, sem dúvida nenhuma por vezes são eles que dão um contributo maior para projectos deste tipo. E acho que os vai ajudar muitíssimo; seja a combater o insucesso, seja o abandono. Acho que os vai ajudar.

P.: Em termos de auto-estima, por exemplo? Em termos da auto-consciência que têm deles próprios ...

R.: Sim, porque vão pensar “Afinal eu sou importante. Afinal de contas a minha opinião conta. Ele está a tomar atenção ao que eu estou a dizer”. E eles vão pensar “Afinal não sou apenas conhecido, nem catalogado, como o aluno mal comportado, o aluno que não é tão brilhante como os outros. Afinal de contas a minha opinião também conta aqui. Eu consegui afinal resolver este conflito entre o aluno x e y”. Eles vão sair valorizados.

P.: Portanto se calhar então conseguir-se-á minimizar um bocadinho o insucesso e o abandono.

R.: Sim sem dúvida, concordo contigo. Acho que não podemos dizer que 100% vai acontecer, mas uma boa parte acho que sim, vai ajudá-los imenso. Acho que sim, vai sem dúvida nenhuma ajudá-los.

P.: Já terminámos a entrevista. Queria só perguntar-te, como é evidente, antes de terminar, se a propósito desta temática da conflitualidade nas escolas, se queres acrescentar alguma coisa.

R.: Não, que me recorde não.

P.: Então obrigada!

R.: Obrigada eu!

VIII - Vice-Presidente do Conselho Executivo

L

P.: Como caracterizas esta escola, em termos de ambiente de trabalho?

R.: Olha, em termos de ambiente de trabalho, esta escola acho que tem um bom ambiente de trabalho. Pelo menos (eu se calhar sou um pouco suspeito porque já cá estou há dezanove anos) mas o que é um facto é que quem vem sai sempre com vontade de voltar, ‘tás a ver?! Pronto, algumas colegas acabam por vir e por ficar e dizer que ... portanto, em termos de ambiente de trabalho acho que, pronto, é uma escola em que as pessoas até se dão. Eu acho que em todos os lados há sempre grupos, não é? Pronto,

isso é inevitável! Mas, havendo grupos (porque nota-se que há grupos), são grupos que até se ligam.

P.: Portanto, caracterizas esse ambiente de trabalho em termos de relações humanas?!

R.: Exactamente!

P.: E em termos de condições físicas, de material...?

R.: Olha, quanto a condições, acho que não somos das escolas que estão pior. Quando falamos, por exemplo, em termos de professores, poucas são as salas de professores que têm seis ou sete computadores. Sei de escolas onde os computadores que existem são dois ou três e, quando é altura das reuniões, a tirar ... E portanto a esse nível ... Há algumas coisas que podemos ainda melhorar. Concretamente a questão dos audiovisuais, dos *data shows*, dos leitores de CD, ... temos televisões mas também não estão a funcionar muito bem ... também se calhar as pessoas não têm conhecimento ... nós não temos alguns funcionários capazes ... a este nível. Muitas vezes para utilizar este equipamento é preciso um funcionário responsável para poder pôr em andamento todas as coisas. E depois, se hoje não há porque não houve funcionário para levar, para a próxima não vou preparar a aula com o retroprojector, porque a coisa tem de funcionar. Portanto, em termos de equipamento, acho que estamos bem, mas poderíamos estar melhor. Em termos de escola, de futuro temos de caminhar para aí

P.: Se te pedisse para caracterizar o estilo de liderança que aqui é exercida, o que é que tu me dirias? Liderança de grupo, colectiva, individual, ... não sei como é que a queres caracterizar ...

R.: Olha, eu acho que a liderança ... na nossa escola, desde a Presidente até ao Conselho Executivo, acho que é uma liderança muito de pares. Não há muito aquela postura de que é o Conselho Executivo que ... pronto, em situações em que é preciso, pronto, é o Conselho Executivo, e depois a Presidente, que dá a última palavra, mas há muito diálogo, pelo menos com algumas das estruturas ... intermédias. Não se decide assim nada sem se conversar com os Departamentos. Eu depois não sei se ... nas

estruturas intermédias as coisas funcionam tanto assim. Se calhar acabam por depois não funcionar. Mas em termos de liderança ... acho que ... não vou dizer que é uma liderança aberta, mas ... quer dizer as pessoas acabam por ter os problemas, por ter as dúvidas e se for preciso nós alteramos, não há essa ...

P.: As decisões são tomadas depois de ouvir os outros ...

R.: Sim!

P.: Não de uma forma autoritária!?

R.: Não de uma forma autoritária! Sim!

P.: Ok! Estavas a falar da I, consideras ser ela a líder?

R.: Sim! Sim!

P.: Se formos personificar a liderança quem é que indicarias? Seria ela?

R.: Sim, a I é a líder!

P.: Por ser a Presidente do Conselho Executivo, apenas?

R.: Não! Porque é líder! Porque é líder ... nata! Depois tem uma equipa, também, atrás dela que a ajuda ... mas eu acho que nesse aspecto ...

P.: Tem todas as características de ... um perfil de liderança ...

R.: Tem, sim, é ela. Às vezes é preciso tomar aquelas decisões assim “trás e já está” e ela toma. Se calhar os outros ... que estamos na equipa às vezes pensamos mais e há coisas em que não se pode pensar muito – é assim e já está. E a I algumas vezes ... já está, pronto ... acabou. E nalguns casos é preciso ser assim.

P.: Em termos de influência que ela exerce perante os outros, como é que consideras ...

R.: Sobre toda a gente!

P.: Como é que consideras ... Como é que os outros sentem a influência que ela exerce?

R.: Não é uma influência ... quer dizer, notória. É uma influência natural, nata, sem impor.

P.: Mais ou menos subtil.

R.: É! É!

P.: É o “levar a água ao moinho” dela, mas através da tal negociação. Então e como é que os professores são motivados? Aqui os professores fazem muitas coisas (já consegui ter essa noção), muitos projectos, como é que consideras que o Conselho Executivo, neste caso, motiva os professores para imprimirem esse tipo de dinamismo aqui na escola?

R.: Primeiro, eles podem contar sempre com o Conselho Executivo, estamos sempre ao lado, estás a ver?! Eu não digo, pronto – Tomem lá o projecto! Pensem lá! Façam! E depois ... *desenrasquem-se!* Não é assim. Estamos ao lado. Depois fazendo também notar que o projecto é da comunidade, é para os alunos, é para a comunidade. E, portanto, pensando numa escola de sucesso, isso acaba por motivar para chegarmos à excelência, que não existe, mas caminhamos sempre com esse objectivo.

P.: Nesse aspecto, se eu te perguntasse que cultura se vive aqui na escola ... é uma cultura para ... de sucesso? Que tipo de comportamentos é que existem? Que valores é que a escola defende? Que padrões ...

R.: Eu acho que a escola defende o rigor! O rigor ... alguns ... valores em termos do que é essencial e do que é acessório. Eu acho que um dos objectivos que a escola tem

alcançado prende-se precisamente com isso. A escola define o que é essencial e depois tudo o resto que é ... suplementar, que é acessório. Eu acho que é com base nisso que a escola tem feito alguns projectos. Estou-me a lembrar, por exemplo, da turma de multiculturas, dos moldavos. Portanto, o que é essencial é que os miúdos dominem a língua portuguesa. Se ... estejam integrados num projecto ...

P.: Um projecto que foi implementado aqui na escola?

R.: Sim. Portanto, são miúdos que vêm de países de leste; que não falam português, são integrados ... Portanto, esse projecto foi ... há necessidade de ... o que é essencial é integrar os miúdos, é dar-lhes o conhecimento mais rápido da língua. Também conhecer como é que é a vivência deles para ...

P.: Foi feito um currículo específico para essa turma?

R.: Foi feito ... algumas adaptações em termos de tempos lectivos com esses miúdos ... que não são de uma turma só. São alunos de várias turmas. Portanto, eu acho que, a esse nível, a escola continua a apostar no que é essencial. Por isso é que conseguimos, aqui há dois anos, e Escola Secundária fez ali uma ... estatística, um levantamento, um inquérito para ver os alunos com as notas mais altas de que escola do concelho é que eram, porque há mais três escolas além da nossa Básica. E, portanto, os alunos que tinham melhores notas eram os nossos alunos; os que tinham menos faltas eram os nossos alunos. Portanto, eu acho que até mesmo em termos de ... as Coordenadoras dos Directores de Turma ... as coisas funcionam muito a esse nível, do que é essencial.

P.: Portanto, os projectos que são preferidos aqui na escola são, de facto, esses projectos que envolvem a comunidade e envolvem objectivos mais específicos de sucesso escolar?

R.: Sim. Eu acho que a nossa escola não trabalha muito para ... o *show off*. Todos nós fazemos coisas na escola que ... pronto ... para os alunos. não andamos a fazer coisas para dar nas vistas. Eu lembro-me que, há uns anos, nós tivemos aqui uma rádio a

funcionar. Tivemos inclusivamente uma estação de televisão a funcionar aqui e fazíamos programas e passávamos em directo ... e, portanto, não foi assim badalado: “Existe ... e tal ...”. Não. O que resultou é que alguns dos nossos alunos, uns tiraram cursos de cineastas, de cinema; outros foram para rádio, jornalismo, teatro ... Estou-me a lembrar de uma mãe que diz ... ainda a última vez que estive com ela perguntei-lhe “Então como é que vai a ...”. “Ah, está em Inglaterra, porque é actriz, não é, o bicho ficou. Puseram-se aí com os teatros, com as televisões e depois a mãe é que anda a pagar os cursos em Inglaterra.”

P.: Já que falaste em Encarregados de Educação, como é que é essa relação que a escola estabelece com os Encarregados de Educação e com a comunidade local em geral?

R.: É boa. Nós temos tido as tais estruturas intermédias que, nalguns casos até funcionam, como é o caso das coordenações dos Directores de Turma (que funcionam!). nós até penso que não temos (como em todas as escolas, em todas as turmas, há sempre pais mais interessados que outros, não é) mas nós até ... penso que ... temos, em termos de assistência às reuniões com os Encarregados de Educação, normalmente andamos ali na casa dos ... setenta e cinco por cento, tirando casos esporádicos. Mas daquelas reuniões em que, de facto, é para a avaliação os pais até aparecem. Portanto também os Directores de Turma desempenham ... que se for preciso ficarem mais tempo ficam. Isso tem muito a ver com esta dinâmica que é introduzida na escola.

P.: E com a comunidade local, com a Câmara, por exemplo?

R.: A relação é boa. Nós não temos tido ...

P.: Há colaboração?

R.: Há!

P.: Mútua?

R.: Mútua. Anteriormente era mais. Mudam-se os vereadores e tal ...

P.: Houve uma mudança de vereador, porque o outro faleceu ...

R.: Pronto. E com este vereador agora as coisas são um bocadinho diferentes. Estávamos muito habituados ao outro (que se fosse preciso ele estava numa reunião e atendia-nos telefonicamente). Este agora é mais burocrata. As coisas têm de funcionar um pouquinho mais ...

P.: À maneira dele.

R.: Também do conhecimento que tenho, penso que era a única autarquia (pelo menos aqui nas redondezas) em que a vereação da educação funcionava desta maneira. Era preciso e ele aparecia, e tal. As coisas agora estão mais no papel, mais burocráticas.

P.: Em termos de conflitos, há bocado falávamos nas boas relações que existem aqui na escola, mas por aquilo que percebi referias-te só entre professores.

R.: Sim.

P.: E entre alunos? Como é que são essas relações? Como é que sentes que os alunos se dão uns com os outros? Há conflitos? Não há conflitos? Que tipo de conflitos são?

R.: Eu acho que há alguns conflitos. Temos assistido mais a alguns conflitos porque a nossa escola também está, neste momento, a receber alunos que vêm de outras zonas. Portanto, Alenquer, toda esta zona, em termos de população, modificou-se muito nos últimos seis, sete anos e isso, parecendo que não, traz jovens para a escola com outras vivências. E eu, que moro aqui já há uns anos, presencio isto tudo e, no fundo, há uma coisa muito interessante —é assim dantes nós não víamos alunos nossos na rua, nem à noite. Os nossos alunos iam para casa. Estavam em casa, com a avó, mesmo que não estivesse o pai porque estava a trabalhar, ia para casa e ficava com a avó. Isto agora já não acontece. Nós, à noite, já começamos a ver alunos nossos na rua. Mas porquê? —

“São nove horas e não estás em casa?” “Então o meu pai só chega às dez e a minha mãe está a trabalhar por turnos!” E, portanto, esses alunos que vêm acabam por trazer outras vivências.

P.: Portanto, são pessoas que vêm morar para aqui de novo!?

R.: P’ra ‘qui! Trazem outras vivências e, parecendo que não, criam alguns conflitos; nomeadamente, a questão de furtos ... algumas vezes isso acontece ... tentativas de ... pronto, porquê? Porque as vivências são outras. Até aqui há cinco seis anos toda a gente ... havia sempre um grau de parentesco, ou morava ali na mesma zona ... agora as coisas já estão diferentes ...

P.: Agora já são mais desconhecidos entre eles.

R.: Sim, já são. Já acontece aquilo que há nos dormitórios das grandes cidades – é um pouco morar, mas ninguém se conhece. Até aqui as pessoas conheciam-se; desde os cafés ...

P.: Os adultos?

R.: Sim, os adultos. A nível geral dos adultos acontece isso. Não tem ... chegavam às nove e qualquer coisa e não havia já café aberto. Agora não. Já estão a acontecer alguns cafés abertos. Porquê? Porque as pessoas que moram aqui já têm outros hábitos – já chegam mais tarde e já ... e isso, parecendo que não, modifica um pouco ...

P.: As relações entre as pessoas.

R.: Exactamente!

P.: E depois isso tudo gera que tipo de conflitos? Ocultos, declarados, agressivos, verbais...

R.: Olha, muitos deles ocultos e outros mais verbais. Em termos de agressões, aqui na escola, nós não temos ...

P.: Portanto no espaço da escola, não é!?

R.: Sim, sim. Haverá um caso ou outro ...

P.: De um que agride outro.

R.: Sim, sim, mas eu acho que nós ainda estamos, felizmente, só pelos verbais. Chamam nomes e tal e depois só algumas vezes isso dá, cá está, na agressão, porque são com os alunos novos. Porque se fosse ...

P.: E depois como é que são resolvidos os conflitos? Eles, entre eles, resolvem? É preciso a intervenção de um adulto?

R.: Algumas vezes eles resolvem-nos, mas muitas das vezes é necessária a intervenção do adulto.

P.: E como é que é feita essa intervenção?

R.: Essa intervenção é ... normalmente eles vão ao Conselho Executivo.

P.: Sim.

R.: E, portanto, no Conselho Executivo eles acabam por conversar com o colega . Pronto, normalmente as coisas ficam sanadas com um aperto de mão. E pronto, já não voltamos e tal ... e o que é um facto é que, se calhar, oitenta por cento dos casos já não ... ou pelo menos já não nos chega a nós de que houve novamente conflito. Portanto, é porque a coisa ficou ...

P.: Olha, e o Director de Turma? Tem alguma intervenção?

R.: Olha, é assim – algumas vezes tem, mas a maior parte das vezes é directamente o Conselho Executivo.

P.: E esses restantes vinte por cento, de que falavas há bocado, como é que depois são resolvidos? Têm processos disciplinares?

R.: Depois aí então as coisas ... pronto ...

P.: Quando são coisas mais graves?!

R.: Pronto, quando são coisas mais graves ...

P.: Que tipo de coisas é que são consideradas mais graves?

R.: Ah ...

P.: Se te lembrares de algum exemplo específico podes relatar.

R.: No outro dia, houve uns alunos que entraram em disputa verbal um com o outro, entretanto agrediram-se, mas a coisa ficou por ali. Entretanto, vieram mais dois: “E porque é que foste bater àquele?” e não sei quê ... e acabam por esses bater no outro. Quer dizer, os dois primeiros intervenientes, se os outros não se têm metido, tinha ficado por ali – nós batemo-nos um ao outro, eh pá, acabou. Pronto, resolveu. Um chamou nomes o outro também chamou. Pronto, a coisa estava resolvida – demos um sopapo a cada um, pronto. Aí depois entra o Director de Turma, entram as averiguações, entram os funcionários, quem tomou conta da ocorrência, quem é que viu, quem é que não viu ... Pronto, as coisas aí complicam-se, há todo o processo de ... algumas vezes é uma repreensão escrita apenas. Quando é mais grave, suspensão, Conselho Disciplinar e depois suspensão, ...

P.: Nesses casos são medidas de resolução mais punitivas. Achas que têm mais resultado ou as outras mais formativas terão melhor resultado, a curto ou a médio prazo?

R.: P’la minha forma de ser, eu acho que muitas vezes não é a punição que resolve. Eu gosto mais de conversar com eles, levá-los a perceber que não é assim, que mesmo ... muitas vezes acontece situações de discordância ... e nós temos de saber entender o outro e não é ... Normalmente, nestes casos, nós depois vamos analisar as famílias e vemos que há sempre famílias *desestruturadas*. E, portanto, é assim – se não há o exemplo em casa, se não há um acompanhamento em casa, se não há em casa alguém que oriente, ... ora se eu estou a punir então também não estou a orientar. Pronto, é mais fácil, se calhar, conseguir que o aluno entenda o que fez de errado pela conversa, conversando, levando ele próprio a assumir que, de facto, o problema foi ele ser incorrecto ... Porque dizer assim o teu comportamento é grave e agora tens uma pena, um processo disciplinar, mas aquilo não fez com que o comportamento mudasse. Se calhar, ainda tem uma situação de “ando a reboque” – pois eu é que fui e tal ... E vai continuando. Até porque tenho alguns casos (como sou Coordenador dos Cursos Profissionais) e os Cursos Profissionais normalmente têm sempre alunos com graves problemas de comportamento, normalmente eu só mesmo em última instância é que proponho ... no caso dos Cursos Profissionais, é a expulsão logo do curso. Só em último caso é que ... porque acho que todo o ser humano erra; às vezes, num momento de mais exaltação, diz coisas e faz coisas ... e se se arrepende e se até mostra que está a melhorar, acho que é conversando, é dando também o exemplo ... Eu acho que muitas das vezes as coisas também não funcionam, porque, algumas vezes, nós adultos também não damos o exemplo correcto – fechamo-nos um bocadinho na nossa concha e pensamos que ... realmente tem doze anos, tem treze, catorze, ou quinze ou dezasseis, e pensamos que ... e não. Temos que dar o exemplo!

P.: Falaste em Cursos Profissionais. Existem aqui na escola?

R.: Sim.

P.: Que cursos é que existem?

R.: Electricista de instalações, este ano. Tem existido sempre, há seis anos, este é o sexto curso. E nos últimos dois anos um sobre serviços comerciais, só para raparigas.

P.: Este ano já não há?

R.: Não, não.

P.: Não havia procura?

R.: Procura até haveria. A questão aqui é a seguinte: os Cursos de Educação e Formação existem para dar uma saída àqueles alunos que, não é que não tenham capacidades, mas são alunos que estão desmotivados da escola. Portanto, querem é, o mais rapidamente possível, entrar no mundo do trabalho. Ora, aconteceu que a saída dos Cursos Profissionais está muito complicada, aqui nas OGMA, e portanto, nós estarmos a promover um curso que, à partida não tem saída profissional ...

(Registou-se aqui uma interrupção, para possibilitar que o entrevistado atendesse o telemóvel – chamada de uma Encarregada de Educação de um aluno dos cursos de que estávamos a falar)

R.: Estava a dizer que ... não posso promover um curso de formação profissional e depois, à partida, saber que as expectativas que estou a criar durante dois anos vão sair goradas. Porque depois não há comércio e depois não há emprego. E depois dizem assim – “Quer dizer, tenho um curso profissional, tenho uma carteira profissional, e agora? Vou fazer o quê? Estou num restaurante quando andei a estudar foi comércio!” Como no caso dos electricistas continua a haver procura – as próprias empresas vêm ter connosco a dizer “Eh, pá, este ano não têm ninguém? Queremos pessoal para fazer estágio.” Porque, normalmente, os alunos quando vão para estágio depois ... ficam.

P.: Ficam nessas empresas, portanto. Vocês também têm relações com a comunidade empresarial local!?

R.: Sim, e posso dizer que sessenta por cento dos alunos ficam nas empresas onde fazem estágio. Noventa por cento dos alunos estão empregados – há alguns que depois não ficam e vão para outro ramo. E cinco por cento continua a prosseguir estudos. E apenas ... normalmente, terminamos sempre os cursos com onze, doze alunos, portanto, há sempre um que não vai fazer nada.

P.: Que acaba por não se conseguir fazer nada dele.

R.: Quer dizer, até se trabalhou com ele ... mas, pronto, não quer. Não quer trabalhar, não quer estudar, ... não quer fazer nada, pronto. Normalmente há sempre um aluno perdido. Acontece.

P.: Perante tudo isso, há bocado falavas ...

(Nova interrupção de chamada telefónica.)

P.: Continuamos, então! Ia perguntar-te se ... quais foram os motivos que levaram esta escola a optar pela estratégia da mediação entre pares?

R.: Olha, eu penso que ... há nos conflitos ... muitas das vezes é mais fácil um par resolver, do que outra ... um adulto. Eu até não digo ... Muitas das vezes até nos próprios sectores. Sei lá, estou a pensar ...

P.: Entre adultos?

R.: Entre adultos, de sectores diferentes. Muitas das vezes é mais fácil um conflito ser algumas vezes resolvido ... é preciso é haver alguém que tenha essas competências; porque sabe a terminologia ... a linguagem, conhece o que é que originou o problema.

P.: Alguém que está em pé de igualdade, não é?!

R.: Sim, que está em pé de igualdade, que diz “Eu também sou um”. Portanto, se calhar, aquilo que ... a outra pessoa está a fazer, que está a dizer, eu também já passei, também já resolvi. Portanto, há aquilo que eu disse há bocadinho – há o exemplo. Eu acho que se nós educarmos, se nós formarmos pelo exemplo ... temos muito mais do que cinquenta por cento ... Eu acho que a mediação por pares terá resultados porque, se calhar, um aluno é capaz de dizer assim “aquilo que te está a acontecer eu já tive.” E muitas das vezes (até pela experiência ao longo deste tempo todo) alguns miúdos ... o problema começa logo ... eu lembro-me de um miúdo que dizia assim “Pois, é que sabe, eu começo logo às sete da manhã a ouvir gritar. Portanto a minha cabeça quando chega aqui eu já venho ...” Pronto! Agora, se calhar abriu-se comigo, mas se fosse um colega dele tinha-lhe dito mais cedo e o outro dizia assim “Pois, mas olha que eu com o meu pai também acontece isso ou também já aconteceu ou por que é que não resolves desta maneira ... ou eu fiz desta maneira.” O adulto mesmo que diga “Já houve situações, quando era novo, ...” é sempre um adulto, não é!?

P.: Então achas que se conseguirão alguns efeitos, através da implementação dessa estratégia, por exemplo em termos pedagógicos? Achas que terá consequências também ao nível pedagógico?

R.: Eu penso que sim! Eu penso que sim! No princípio que ...

P.: Que fazem extrapolação?

R.: Exactamente! Exactamente! Mudar, muitas das vezes, o comportamento é ... afecta sempre até a própria relação com o adulto ...

P.: Neste caso o professor.

R.: Neste caso o professor, não é!? Que acaba por, se há conflito (mesmo que esteja latente, ele está lá) se há um par que dá um conselho, ele até ouve ... Houve até aí uma altura quando se falou na questão dos tutores ...

P.: Sim.

R.: Que a escola está a implementar, eu pessoalmente sou defensor que o tutor não devia ser professor do aluno devia ser alguém ...

P.: Mais distante.

R.: Mais distante e mais próximo. Porque no fundo acaba por estar distante de toda a parte pedagógica e está muito mais próximo, porque é alguém que pode chegar ali, pode sentar-se ali num banco, pode sentar-se debaixo da árvore ...

P.: E não pode ser identificado com outro papel.

R.: Com outro papel. Claro que tem dois papéis, quer dizer, daqui a cinco minutos é o professor que está dentro da aula, que está a ver o TPC, por que é que não tem o caderno, porque é que não sabe, porque é que não estuda e cinco minutos antes estava a dar conselhos, estava a aconselhar. Para mim, do meu ponto de vista, acho que tem de ser alguém que tem dois papéis mas não com aquele ... aluno. Pronto, é um professor, mas em relação ao aluno, não será seu professor.

P.: Portanto, nesse sentido a motivação para a frequência da escola será afectada, daqueles alunos que têm fraca motivação!?

R.: É! É! É! São miúdos que ... eles vêm para a escola, só que as aulas é que é mais complicado.

P.: Pois. E achas que com este tipo de estratégia, com a extrapolação que poderão eventualmente fazer conseguirão frequentar mais as aulas? Se calhar mais a longo prazo...

R.: Eu penso que sim. Até porque ... a ideia é mexer um pouco com ... o comportamento, com a noção, com aquilo que é uma meta a atingir a médio/longo prazo, e não uma meta imediata. Não vamos estar a pensar que vamos ter miúdos neste projecto que ao fim de dois dias já estão ... é impensável, não é!? Agora o que eu penso é que a curto prazo não, mas se calhar a médio prazo (estamos a falar ... estamos a ter como referência um ano lectivo) se calhar, ao fim ou durante o primeiro período, por exemplo, pode não acontecer isso, mas durante o segundo período já se começa a ver resultados e, se calhar, no ano a seguir os resultados foram alcançados de forma satisfatória.

P.: Olha, a instauração de um clima de bem-estar entre todos, professores, alunos, funcionários será o efeito mais marcante? Será que há um aumento do clima de bem-estar, já que ele já existe, não é?

R.: Eu acho que sim. Eu acho que sim.

P.: Deixando de haver conflitos ...

R.: É, deixa de haver conflitos ...

P.: Resolvem-se melhor os conflitos! Não deixa de haver!

R.: Sim, não deixa de haver, resolvem-se! E depois também porque é assim, porque ... e em relação ao adulto isto por vezes acontece, há duas opiniões diferentes. Há um conflito. Em torno daquele ali e depois os adultos acabam por criar um conflito entre eles porque um vê de uma maneira e o outro está a ver de outra. Um diz que devia-se actuar desta maneira e o outro está a querer actuar de outra maneira. Portanto, acaba por, no fundo, um conflito, normalmente, acaba por ser gerador de pequeninos conflitos, não são conflitos, mas são ...

P.: Neste caso depois entre os próprios professores.

R.: Entre os próprios professores ou entre os funcionários e os professores, numa situação em que o funcionário ache que (e aqui os funcionários também vão de alguma forma sentir isto, porque muitas vezes acontece que o menino está a fazer qualquer coisa e depois vem o Director de Turma e conversa e o funcionário diz “Pois o Director de Turma não faz nada só esteve a conversar com ele e devia ...” Cá está! Está-se a criar aqui um conflito entre o funcionário e o Director de Turma ou muitas das vezes, deixa-me dizer-te, com o Conselho Executivo – “Pois, porque vão lá e eles conversam, conversam, conversam, e deviam era aplicar... deviam era expulsá-los!” Já tive situações de dizerem “Eles deviam era ir embora!” E eu depois converso com a funcionária e digo “Então vamos lá ver, se a senhora ... vamo-nos pôr no lugar da mãe, vamos ver como é que é.” “Pois é verdade, coitado. Até estou com pena do menino.” Pronto, mas primeiro era punir, punir, punir, punir.

P.: Só a seguir é que toma outro tipo de atitude, depois do diálogo.

R.: Depois do diálogo, exactamente!

P.: Mas aí és tu que, de facto, tens noção de que esse comportamento da funcionária existiu?

R.: Pois, porque entretanto, muitas vezes, leio nas entrelinhas.

P.: E tentas resolver, tu próprio, esse conflito.

R.: Ou então ... Há um ditado que diz “Nas costas do meu amigo vejo ... qualquer coisa”. Portanto, se eu já sei que aquela funcionária até questiona determinada ... ou até alguns colegas, alguns funcionários questionam determinado tipo de atitudes do mesmo género; então eu já sei que não é preciso estarem a dizer porque que me vão questionar a mim. De certeza! Então eu já sei. Logo essa situação, logo o diálogo para ficar, p’lo menos, presente por que é que foi tomada aquela medida; por que é que aquilo aconteceu. E muitas vezes é um facto que nós somos sempre muito especialistas e muito

rápidos em querer logo dar uma sentença, querer logo soluções, e muitas das vezes não é assim. É preciso analisar as coisas todas.

P.: E aquilo que é solução para um pode não ser para outro.

R.: Pode não ser.

P.: Olha, estamos já a terminar a entrevista, queria ...

R.: Até porque, repara, quem tem filhos (e eu tenho quatro) sabemos que aquilo que para um resulta numa determinada situação, falar de uma determinada maneira; mas para outro, para a mesma situação se for feito daquela maneira aquilo não resulta.

P.: Mesmo que tenha um contexto muito idêntico.

R.: Exactamente! Dentro do mesmo contexto.

P.: E com uma educação semelhante.

R.: Exacto! Com o mesmo pai, a mesma mãe, as mesmas vivências. Mas, pronto, são feitos. E nós temos que actuar com uns de maneira diferente.

P.: Estamos a terminar a entrevista, ia perguntar-te se querias acrescentar alguma coisa em relação a esta temática da conflitualidade nas escolas, que não tenha sido abordada.

R.: Não, eu penso que ... alguma coisa tem de ser feito, não é!? E estando nós em A (e estamos a trinta quilómetros de Lisboa), A ainda é uma zona rural, de interior. Aí o que eu acho que era importante começarmos a fazer era, se calhar ... não sei ... teria que se pensar muito nisto – em escolas de interior começar mais cedo. Porque o que é um facto é que A está, em termos de conflitos, pior nos últimos anos, e nós vamos para escolas do interior e vamos ver outras realidades que não eram aquelas que ... Porquê? Porque há todo um conjunto de pessoas, desde aquelas com outras nacionalidades que chegam

às escolas – no nosso Alentejo nós encontramos isto, entramos numa escola primária que é quase uma miscelânea de nacionalidades ...

P.: Metade portugueses, outra metade ...

R.: De leste, brasileiros ... Portanto, eu acho que se estes projectos de mediação começarem a chegar à escola o mais cedo ...

P.: Mais cedo em termos mesmo temporais. Não tem a ver com ciclo de ensino!?

R.: Não. Não. Não. Não. Não. Em termos mesmo temporais. Repara, se este projecto tem chegado à escola, aqui a A., há cinco anos atrás nós não tínhamos os problemas que temos agora.

P.: Portanto, estás com muita esperança em relação ao projecto!?

R.: Estou. Estou. Embora tenha noção de que estas coisas não é ...

P.: Terão também algumas consequências negativas.

R.: Exactamente.

P.: Ou não, apenas alguns efeitos menos positivos, por vezes alguma ...

R.: Olha, eu não sei. Sinceramente não sei como é que é feita a selecção dos pares, mas eu penso que ... algumas vezes ponho-me a pensar “Como é que é feita a selecção, quem é que ...” Mas se e estou-me a lembrar, por exemplo dalguns casos em que se o mediador, para determinada situação que até já está mais ou menos situado, que a gente já conhece, se se escolher um mediador forte, poderá dar-se o caso de ser ao contrário, de o mediador ser ... ser ... puxar, quer dizer, de os miúdos ... uma coisa é vamos envolver os miúdos, e depois dizemos assim “E que bom!”, e depois não conseguimos, pode-nos dar frustração, não é!? A este nível é que, se não houver algum critério, ...

P.: Portanto, da selecção das equipas que vão intervir em cada um dos conflitos.

R.: Exactamente. Porque aí pode acontecer ...

P.: Haverá algumas mais indicadas, com perfil mais indicado para resolver determinados conflitos.

R.: Eu penso que essa é a única situação que eu vejo, porque de resto ... Estou a pensar nos meus filhos, estou a pensar na minha filha mais velha, porque ainda no outro dia estava a dizer isto aqui ...

P.: Que já tem ...?

R.: Já tem dezoito. Estava a dizer isto a uma colega, porque estava a motivá-la para ir fazer uma acção de formação e disse “Ah e tal ...” “Eh pá vai, vai e eu vou contigo!” e depois disse-me “Ah, vais comigo, então se vais tu não preciso ir eu.” “Não. Tu é que devias ir e eu vou só ...”. E estava-me a lembrar ... e depois até lhe contei que a minha filha mais velha, aqui há dois anos, foi para natação apenas e só porque uma colega, que precisava ir para a natação porque tinha problemas graves de coluna, precisava de ir para a natação mas não queria ir. Então a minha, durante uma série de meses, andou a ir duas vezes por semana à natação, só para a colega ir, até que a colega, aquilo entrou de tal maneira no hábito que ela disse “Eu hoje não vou!” “Mas eu já vou!”. E ela saiu e a outra lá continuou na natação. Portanto, muitas das vezes é preciso ... pronto, é isto, eu acho que ... se ...

P.: É dar o exemplo que falavas há bocado.

R.: É. É. É. É. Se a equipa for e ... e também ter a consciência de que vamos ... entrar neste projecto e vamos ... conseguir, vamos alcançar aqueles resultados que são os ... satisfatórios. Portanto, ...

P.: Referes-te aos ideais!?

R.: Ideais. Se os miúdos tiverem essa noção, eu penso que não haverá ... se isto não ficar bem ... vincado ... os que vão fazer parte da equipa podem dizer ... entrar numa situação e dizer “Pois, isto é uma frustração, não consegui!” Pronto, eu acho que é um pouquinho como quem trabalha, por exemplo, com toxicodependentes ou com doenças quase que terminais. A pessoa envolve-se, mas envolve-se até determinada altura, a partir daí ... senão depois começamos a dar cabo ...

P.: Da nossa *cabecinha*. É a tal consciência que depois aí funciona, não é!?

(O entrevistado soltou uma gargalhada.)

P.: Queres dizer mais alguma coisa?

R.: Não. Não.

P.: Então muito obrigada pela entrevista!

R.: Nada! Nada!

6.3. Um exemplo de codificação de dados

A codificação que se apresenta de seguida refere-se apenas à entrevista efectuada à Presidente do Conselho Executivo, constituindo um exemplo do tratamento dispensado a todas as outras.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	SUB- -CATEGORIAS	Nº U.R.	CATEGORIAS
“É um bom ambiente, acho eu!” “... o ambiente, apesar disso tudo, continua a ser bom.”	Continuação de um bom ambiente de trabalho	Bom ambiente de trabalho	2	Caracterização do ambiente/clima da escola
“Em geral, as pessoas dão-se bem.” “Os factores materiais também são importantes ...” “o ambiente depende essencialmente do factor humano, do facto das pessoas se sentirem bem aqui.”	O relacionamento humano constitui o factor preponderante para a existência de um bom ambiente de trabalho	Factores que contribuem para o bom ambiente de trabalho	3	
“... agora com a história destas mudanças nos horários dos professores, andam todos um bocado revoltados.”	Revolta pelas mudanças verificadas na atribuição horária dos professores	Adversidades para esse bom ambiente	8	
“ ... não posso dizer que é uma contestação muito aberta...”	Contestação implícita			
“... as pessoas sentem-se insatisfeitas. Eu noto que as pessoas estão insatisfeitas.”	Sentimento de insatisfação do corpo docente			
“é um descontentamento mesmo, a nível interior do professor e da sua função e da desvalorização da sua profissão.”	Descontentamento			
“A pessoa sente-se descontente...”				

<i>“Eu acho que se está a desvalorizar a função do professor.”</i> <i>“Isto começa a ser desmotivador até para mim, para toda a gente. É verdade!”</i> <i>“...sente essa frustração e se calhar transmite-a aos alunos, ou não, não sei. Espero bem que não! Que consigam ser profissionais o suficiente para não chegar aos alunos. Mas às vezes pode acontecer.”</i>	Desvalorização Desmotivação A frustração sentida poderá ser transmitida aos alunos			
<i>“Eu faço tudo como posso, da melhor maneira que sei.”</i> <i>“Ajo normalmente, mas é a minha maneira de ser, penso eu.”</i> <i>“Pelo menos com o poder de argumentação ... as pessoas confiaram em mim, penso eu.”</i> <i>“ Confiam.”</i> <i>“ Até agora têm confiado.”</i> <i>“Acho que num estilo que permite a participação de todos. Pelo menos tento ...”</i> <i>“ ... às vezes sou um bocadinho autoritária. Isso eu admito.”</i> <i>“Se for mesmo contra a minha vontade, geralmente a minha vontade prevalece.”</i>	Actuação pelo melhor possível E da forma que lhe é natural Razões da confiança depositada na gestora Estilo que permite a participação de todos Reconhecimento do seu autoritarismo	Naturalidade Confiança Participação Autoritarismo q.b.	2 3 1 2	Estilo de liderança da escola
<i>“Nós tentamos fazer o melhor que podemos e cada vez estamos a fazer mais para ver se conseguimos melhor ainda.”</i> <i>“Sim, é não parar.”</i> <i>“Sempre!”</i> <i>“Tudo o que achamos que possa ser benéfico ...para o clima e logicamente para os alunos...”</i> <i>“Se melhorarmos o clima da escola, melhoramos o ambiente de trabalho ... e melhoramos tudo!”</i>	Procura constante de soluções que dêem cada vez melhor resposta aos problemas sinalizados e que viabilizem o sucesso dos alunos	Novas iniciativas sistemáticas	5	Dinâmica da escola

<i>“Vão-se fazendo projectos e concorrendo a algumas iniciativas do Ministério e vamos inventando outras medidas.”</i>	Variedade de projectos que é dinamizada	Tipologia variada de projectos	2	
<i>“... embora se desenvolvam Clubes ... em várias áreas...”</i>	Desenvolvimento de actividades extra lectivas			
<i>“Eu acho que a maior parte das pessoas são profissionais e, em termos pedagógicos, fazem o melhor.”</i>	Reconhecimento do profissionalismo dos docentes	Motivação do corpo docente	1	
<i>“...tem sido apanágio nosso ... tentarmos melhorar as coisas de modo a que pedagogicamente os alunos tenham o melhor possível.”</i>	Tentativa de melhoria pedagógica visando o sucesso académico dos alunos	O sucesso dos alunos é o objectivo principal da escola	2	
<i>“ Penso que temos trabalhado para isso. Não sei se conseguimos plenamente ou não, mas temos trabalhado para isso.”</i>				
<i>“... nós, em Conselho Pedagógico, tentamos (que em Projecto Educativo, quer em todas as actividades que fazemos na escola), pensar sempre primeiro nos alunos.”</i>	Alargamento desse objectivo ao nível de outras actividades	Formação integral	2	
<i>“...[reforço]disciplinar...regras disciplinares”</i>	Atenção dispensada também à formação integral do aluno			
<i>“... não estou a falar em actividades de que os alunos gostam mais. Eu estou a falar das actividades que os alunos têm de ter para, a nível escolar, terem um rendimento melhor.”</i>	Incidência da atenção de melhoria especialmente nas áreas da língua materna e da Matemática	Formação académica	8	
<i>“A aposta que fazemos é, por exemplo a nível do Português e da Matemática.”</i>				
<i>“Damos sempre reforço de Estudo Acompanhado nessas disciplinas e até na Área Projecto”</i>				
<i>“... estamos a reforçar algumas disciplinas que achamos que era importante que eles tivessem ...”</i>				
<i>“ E nós estamos a tentar compensar de alguma maneira essas horas para não prejudicarmos a nível ...”</i>				
<i>“... eu acho que o reforço principal deve ser a nível curricular...”</i>				

“... no final do ano eles acabam por ter exames...”	Preparação para os exames			
“... vão para o Ensino Secundário e têm de estar preparados. E nós pensamos um bocadinho nisso.”	Preparação para o ciclo de escolaridade seguinte – o Secundário			
“... os miúdos têm que perceber que têm que trabalhar. Isto não pode ser levado como uma brincadeira.”	O trabalho é a base do sucesso em qualquer situação	Trabalho como suporte do êxito	3	
“Têm que perceber que isto tem que ser feito com trabalho. Sem trabalho não fazem nada.”				
“Porque os miúdos têm que saber que, para fazer as coisas, têm que trabalhar. E sem trabalho nunca lá chegam.”				
“E depois, com este tipo de discurso [dos pais] de facilitismo, eles acabam por interiorizar isto e acham que isto aqui ... que passam por aqui e faz-se e está despachado.”	Discurso e atitude de facilitismo, característicos dos pais	Tipo de relacionamento com os pais	7	
“... e os pais facilitam”				
“Não é fácil ... os pais ... não compreendem bem a função dos professores.”	Incompreensão, por parte dos pais, da função do professor			
“Devem achar que os professores são mais para tomar conta dos meninos e não há aquela ligação professor/família. Não há muita.”				
“Os pais, quando vêm cá, é sempre para contestar qualquer coisa, ou para dizer mal de qualquer coisa.”	Atitude de contestação sistemática por parte dos pais			
“ Não me lembro ... ou são raras as situações, em que eles vêm cá para apoiar qualquer coisa ou para ajudar em qualquer coisa.”				
“Quando vêm, vêm sempre para matar, sempre para contestar alguma coisa e depois temos que os acalmar e fazer ver como é que são as coisas. Geralmente saem daqui depois mais calmos e compreendem, ...”				

“... eu admito, que quem é o mestre disso é aqui o meu colega A, porque ele é que é o psicólogo cá da casa.” “Ele é que ... tenta acalmar as pessoas ...” “... eu já fui pior. Com ele, com a influência dele, já tento resolver as coisas da melhor maneira, de maneira a acalmar as pessoas e fazer-lhes ver como é que as coisas são e as situações como é que ocorrem ou não.” “... a princípio, quando eles [pais]... entravam aqui a matar, a minha vontade era responder na mesma moeda. Agora também já estou mais calma nesse aspecto.”	Reconhecimento do papel de amenizador das relações da escola com os pais Influência positiva do colega A nas reacções da gestora, especialmente para com os pais	Papel do colega A	4	
“Com a Câmara temos uma boa relação” “... já foi melhor, efectivamente.” “Porque há um vereador que infelizmente faleceu e que dava muito apoio às escolas.” “Mas esse era uma pessoa que sabia ouvir e tentava resolver os problemas...” “...era uma relação mesmo quase de amizade já.” “Agora não tem sido tanto. Estamos um bocadinho mais afastados.” “... pode ser que as pessoas comecem a integrar-se.”	Boa relação actual com a Câmara, apesar de já ter sido melhor devido às relações interpessoais com o vereador em causa Expectativas de que a relação com a Câmara assuma outros contornos, mais próximos dos anteriores	Relacionamento estabelecido com a Câmara Municipal	7	
“... é muito pouco.” “ A nível de empresas ... já tentámos pedir alguns subsídios, algum mecenato, mas não.” “ A escola não é lucrativa e, não sendo lucrativa, não interessa muito.” “ Não podemos oferecer nada em termos monetários.”	Quase não existem relações com as empresas locais por falta de existência de contrapartidas	Relacionamento da escola com restante comunidade local	4	

“... em termos de querelas, de brigas, não.” “Não! [conflitos] Graves, não.” “Mas já foi complicado.” “ Já tivemos situações... Houve anos em que tínhamos casos complicados.” “Mas não é assim a nível geral ... não é uma escola com muita indisciplina.” “... às vezes há [conflitos menos graves]. Os outros mandam os putos para este lado e ... mas não há assim nada de especial.” “ mas há casos complicados, porque há miúdos complicados.” “Há miúdos com famílias completamente desestruturadas e que têm problemas que às vezes não nos passa a nós pela cabeça do que eles têm antes e depois se reflecte aqui ...” “...sabemos que há casos de tabaco escondido; drogas, pensamos que sim, pelo menos a nível de haxixe escondido...” “Sabemos que há miúdos, ... do Ensino Secundário ... que trazem coisas cá para dentro.” “ São mais velhos e depois vão aliciando os mais novos ... isso às vezes é complicado.” “... é mais o aliciamento para coisas que ...”	Não há lutas físicas Não existência de conflitos graves, actualmente Indisciplina também quase não existe Referência aos alunos mais velhos da escola Secundária situada em frente, no mesmo espaço Predisposição de carácter para situações problemáticas Influência dos alunos mais velhos que frequentam a escola Secundário, localizada em espaço contíguo	Tipo de conflitos que mais ocorre, entre os alunos, são essencialmente verbais e não físicos	12	Conflitos e sua tipologia
“Nós temos apostado bastante no controlo da indisciplinabilidade. E portanto temos alguns projectos que são mesmo para ver se eles são acompanhados a nível de ...”	Controlo das situações de indisciplina mediante a implementação de actividades extralectivas	Controlo	2	Estratégias de resolução dos conflitos

“...Uma das nossas colegas, a M, anda sempre por aí a controlar e tentando descobrir...”	Controle exercido por uma docente, assessora do Conselho Executivo			
“... os casos mais complicados têm acompanhamento de professores que os vão orientando, vão guiando.” “... desde que iniciámos esse projecto da tutoria e de acompanhamento dos alunos é um pouco diferente ...” “... este ano nós vamos arranjar um tutor por turma, que vai acompanhar esses casos e os vai seguindo, para ver como é que eles estão a ser ... identificados, dando mais problemas.”	Acompanhamento por um professor/tutor dos casos sinalizados	Acompanhamento	3	
“[se a situação é grave] Nós avançamos com os procedimentos disciplinares.” “Quando os comportamentos se repetem ... tem que se partir depois ...” “Quando é impossível resolver de outra maneira ...”	Instauração de processos disciplinares para resolver os casos mais graves	Processos disciplinares	5	
“Para ver se não chega ao ponto ... de termos de fazer processos disciplinares.” “... evitar chegar ao ponto dos processos disciplinares ... quando for possível.”	Evita-se a recorrência aos processos disciplinares			
“... acho que se tem de se conversar com os miúdos...” “... tem de se tentar perceber o que é que se passa com eles. O que é que os leva a agir dessa maneira; antes de se parir para o castigo...” “ Por isso é que nós tentamos ver antes quais são as causas.” “... muitas vezes a conversa não chega...”	Resolução através de um diálogo, tentando descobrir as causas conducentes àquele comportamento	Diálogo	4	
“Geralmente é o Director de Turma a primeira pessoa a tomar conhecimento.” “Os menos graves o Director de Turma consegue dar a volta.”	Director de Turma	Papel de um adulto na resolução de conflitos entre alunos	5	Intervenientes no processo de resolução dos conflitos

“... se a situação é grave [o Director de Turma] participa ao Conselho Executivo” “Depois há um tutor... vão seguir esses miúdos e vamos esperar que eles consigam não causar problemas muito graves.” “Até agora a experiência tem sido assim. Têm sido os adultos a tentar resolver os problemas.”	Conselho Executivo Tutor Um adulto			
“Vamos ver se, de futuro, com novas experiências, vamos ver os resultados que vamos ter...” “Para ver qual é o resultado [da implementação da mediação].” “Se conseguirmos minimizar cada vez mais a indisciplina, é evidente que a nível pedagógico todos têm a ganhar.” “Até a nível de educação cívica ... eu acho que é importante ... dos comportamentos cívicos ... tudo isso faz parte da aprendizagem.” “Eu acho que tem alguns riscos.” “Eu acho que tem que ser muito bem orientada” “... eu acho que isto, para ser feito tem que ser muito bem orientado e os miúdos têm de ter bem consciência das suas funções e daquilo que vão fazer.” “... os riscos são alguns alunos podem achar que já são mais importantes ou que têm uma importância maior em relação aos outros e porem-se num papel de superioridade em relação aos outros.” “ Isso pode levar a outros conflitos entre eles.” “Não, ainda não pensei nisso [na metodologia a adoptar para fazer a avaliação]”	Curiosidade de testagem de outras estratégias inovadoras na resolução dos conflitos Efeitos positivos esperados como resultado da aplicação da mediação entre pares Alguns dos riscos que podem surgir: - não haver uma boa orientação - falta de tomada de consciência das funções - os alunos assumirem um papel de superioridade face aos colegas - novos conflitos por isso O modo como poderá ser avaliada a utilização dessa estratégia não foi ainda delineado	Razões que levaram à opção pela mediação Efeitos da aplicação da mediação Riscos da aplicação da mediação Avaliação dos resultados da aplicação da mediação	1 3 5 1	Adopção de uma estratégia alternativa de resolução de conflitos - a mediação