

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO
DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**

Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico

MARIA JOSÉ MATOS CAVALHEIRO LUÍS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO – TEORIA E DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR – MEDIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A ASSEMBLEIA DE TURMA COMO
DISPOSITIVO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**

Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico

MARIA JOSÉ MATOS CAVALHEIRO LUÍS

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA
ANA PAULA CAETANO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO – TEORIA E DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR – MEDIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Dra Ana Paula Caetano, pela sua disponibilidade e espírito crítico, ao longo do desenvolvimento deste trabalho;

À professora Maria da Graça Bruno Pereira, pela abertura das portas da sua sala de aula, para que pudesse efectuar o trabalho de campo;

Ao meu marido e filhas por todo o apoio que me deram;

À minha colega de mestrado Maria Celeste Carvalho e a todos aqueles que nunca me deixaram desistir!

Resumo

O presente estudo tem como objectivo principal perspectivar o papel das Assembleias de Turma, na melhoria do clima relacional do grupo-turma, dando-lhe o enfoque da mediação, nomeadamente a mediação de conflitos.

Assim, tendo por base a literatura existente sobre estas temáticas (Assembleias de Turma e Mediação), procurámos contribuir para a compreensão dos fenómenos de “mediação colectiva”, onde o grupo, como um todo, pode funcionar como mediador nas suas relações de convivência e, em simultâneo, contribuir na formação para a cidadania das novas gerações.

Dada a natureza do estudo, optámos por uma metodologia qualitativa, numa abordagem interpretativa. Na sua concretização efectuou-se um estudo de caso, que envolveu uma turma do 3º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico, da periferia de Lisboa.

Na recolha de dados foram utilizadas várias técnicas e instrumentos: entrevista semi-directiva à docente da turma; questionário aberto aos alunos e observação directa de oito Assembleias de turma do mesmo grupo-turma.

A análise de dados recolhidos, indicou que quer os alunos, quer a docente, consideram as AT um “dispositivo” importante e benéfico para todos os elementos que dele fazem parte. Consideram ainda que esta estratégia contribui de forma positiva para a prevenção de conflitos; melhoria do comportamento, da comunicação e das relações entre todos.

Concluiu-se, ainda, que a dimensão de mediação das AT aqui analisadas, vai para além da simples mediação de conflitos, uma vez que estas impelem à comunicação e assumem formas de actuação e de procedimentos de mediação mais ampla, nomeadamente a mediação sócio-educativa, no sentido de investir nas relações interpessoais e apostar na transformação pessoal e social.

Palavras chave: Assembleias de Turma; Conflito; Mediação; Cidadania; Relações interpessoais.

Abstract

The present study aims to provide an overview of the role of Class Assemblies in improving the relational climate of the class group, focusing on mediation, namely, conflict mediation.

Thus, based on the existing literature on these themes (Class Assemblies and Mediation), it was sought to contribute for the comprehension of the “collective mediation” phenomena in which the group, as a whole, can work as mediator in its socializing relationships and simultaneously contribute for citizenship education of future generations.

Given the nature of the study a qualitative methodology was chosen in an interpretative approach. A case study was carried out for its implementation, which involved a 3rd year Primary School from the Lisbon outskirts.

Several techniques and tools were used for data collection: semi-directive interview to the class teacher; open questionnaire to the pupils and direct observation of eight Class Assemblies of the same class group.

The analysis of the collected data indicated that both the pupils and the teacher consider Class Assemblies as an important and beneficial “device” for all taking part elements. They also consider that this strategy contributes in a positive way for conflict prevention; for behaviour and communication improvement and for the improvement of relationships among all.

It was still concluded that the dimension of mediation in the analysed Class Assemblies goes beyond the simple conflict mediation, since Class Assemblies push communication forward and assume wider acting and mediation procedures, namely, the socio-educative mediation, as it invests on interpersonal relationships and focuses on personal and social transformation.

Key words: Class Assemblies; Conflict; Mediation; Citizenship; Interpersonal relationships

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I – **EDUCAÇÃO, CIDADANIA, DEMOCRACIA E ASSEMBLEIAS DE TURMA**

1. **Cidadania, Democracia e Educação**

- 1.1. Educação para a Cidadania – sua relação com a Democracia..... 7
- 1.2. Educar para a Cidadania Global em Portugal..... 11

2. **As Assembleias de Turma**

- 2.1. De Freinet aos dias de hoje 19
- 2.2. Principais influências no Movimento da Escola Moderna Portuguesa..... 22
- 2.3. Realização eficaz das Assembleias de Turma – o que é necessário saber antes de as pôr em prática 32

Capítulo II – **CONFLITO E MEDIAÇÃO**

1. **O Conflito**

- 1.1. Conceito de conflito 35
- 1.2. Elementos do conflito 37
 - 1.2.1. As causas 37
 - 1.2.2. Os protagonistas 38
 - 1.2.3. O processo 39
 - 1.2.4. O contexto 39
- 1.3. Tipos de conflito 40
- 1.4. Formas de enfrentar o conflito 41

- 2. **Importância da comunicação – na resolução de conflitos e nas relações interpessoais** 45

3. A Mediação	
3.1. Breve resenha histórica sobre suas origens e evolução.....	54
3.2. Para uma reflexão sobre a Mediação	
3.2.1. A Mediação e outras técnicas.....	58
3.2.2. Modelos de Mediação	68
3.2.3. Etapas do processo de Mediação	72
3.2.4. Funções e competências do mediador.....	74
3.2.5. Mediação escolar	76

Capítulo III – ASSEMBLEIAS DE TURMA – INTER-RELAÇÕES COM A MEDIAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1. As Assembleias de Turma como Dispositivos de Mediação e de Educação	81
---	-----------

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Considerações preliminares – opções metodológicas	89
2. Problemática, questões de investigação e objectivos	95
3. Processo e instrumentos de recolha de dados	96
3.1. Observação.....	98
3.2. Entrevista	100
3.3. Questionário.....	103
4. Técnica de Análise de dados.....	105
5. Caracterização do campo de investigação	
5.1. Caracterização da Escola/Meio.....	108
5.2. Caracterização dos Participantes	
5.2.1. A Turma.....	109
5.2.2. A Professora	110

Capítulo V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O olhar da professora sobre as Assembleias deTurma	113
--	------------

2. O olhar dos alunos sobre as Assembleias de Turma	126
3. A nossa observação das Assembleias de Turma em acção	134
3.1. Características organizativas e de dinâmica das AT.....	134
3.2. A Assembleia de Turma e a gestão de conflitos	143
3.2.1. Alguns incidentes de mediação	147
3.2.2. Análise comparativa dos incidentes	159
4. Cruzar de olhares e acções	165
CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
Anexos	
Anexo 1.1 – Guião da entrevista à docente.....	193
Anexo1.2 – Protocolo da entrevista à docente.....	197
Anexo 1.3 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista	209
Anexo 2.1 – Questionário aos alunos.....	219
Anexo 2.2 – Análise de conteúdo do questionário	221
Anexo 3.1 – Protocolos dos incidentes A, I, L e N	231
Anexo 3.2 – Grelha de análise de conteúdo dos incidentes	245

INTRODUÇÃO

Nós que nascemos no outro século, no outro milénio, embora seja um passado muito recente, sentimos que tudo (de)corre com grande velocidade. O século anterior (séc. XX), parafraseando Fernando C. Rodrigues (2005:203,204), foi o século da “(...) descoberta dos limites da ciência como arma de descoberta das certezas absolutas (...)”, no entanto, nenhuma dessas descobertas “(...) quebrou a química do egoísmo (...), [nem] fez diminuir a física da agressividade (...)”.

Efectivamente a sociedade actual apresenta-se plena de tensões a nível económico-social e ético-valorativo. Numa sociedade complexa e de contínuas mudanças a escola não pode ficar nem isenta nem alheada das mesmas. Conforme afirma Jares (2002:75), a ideia de ver as escolas “como instituições uniformes, desprovidas de conflito, separadas das lutas da vida quotidiana e simples máquinas reprodutoras da ordem social vigente”, está totalmente posta em causa. De facto, nas escolas também se espelham estes problemas relacionais, as dificuldades de comunicação, o conflito.

A escola é uma organização e “todas as organizações apresentam conflitos” próprios. Para além disso, ela é “caixa de ressonância da conflituosidade social” e “sede de conflitos próprios da sociedade em geral” (Fernández Enguita, 1992:54, cit. por Jares 2002:75).

Actualmente o conflito tem vindo a ser encarado como algo positivo, devendo ser enfrentado, tomando consciência do mesmo, procurando estratégias para o gerir e criando práticas para o abordar de forma pacífica e construtiva, no sentido de minimizar e/ou prevenir os seus possíveis efeitos nefastos.

A mediação, “entendida como solução de problemas, (...) pretende que as relações e a comunicação entre as pessoas sejam as melhores possíveis, de forma que as atitudes positivas levem a uma consecução fácil e rápida de acordos e, por consequência, gerem mais satisfação” (Torremorell, 2008:39).

É neste sentido que alguns autores (Torremorell, 2008; Zabatel, 1999; Jares, 2002; Torrego Seijo, 2003; ...), perspectivam a mediação, encarando a sua prática como um processo de “transformação social”, como preventiva no sentido de possibilitar caminhos de consenso de forma pacífica. Nas palavras de Torremorell (2008:7), “a defesa dos processos de mediação assenta na urgência de que a mudança social se dê primeiro na fibra humana antes de operar no tecido económico imperante”.

A mediação, “como estrutura de reconhecimento e revalorização das pessoas, contribui para o fortalecimento de quem nela participa” (idem, 8).

Deste modo, quando nas escolas a mediação se transforma em mais uma estrutura organizativa, ela serve para melhorar a convivência, pois encarada como um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal pode contribuir para a melhoria das relações entre todos (Torremorell, 2008; Jares, 2002; Torrego Seijo, 2003...).

É do conhecimento geral que as crianças passam uma grande parte do seu tempo no espaço escolar, sendo logo no Jardim de Infância e 1º ciclo que adquirem um conjunto de normas, de regras e de expectativas sociais que fomentam e desenvolvem nelas uma construção pessoal e social. Por isso, pensamos que nada do que se passa no espaço escolar é alheio à dimensão formativa do aluno.

Os momentos de aprendizagem dos alunos vão-se generalizando no tempo e no espaço, inserindo-se nos objectivos: do aprender a “aprender”, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver, metas dos nossos normativos legais (Constituição da República, Lei de Bases do Sistema Educativo e Currículo Nacional). Todos eles apontam para a construção da cidadania, através de uma prática pedagógica que tenha por base uma educação “pela cidadania e para a cidadania”.

Pede-se hoje à Escola que assuma duas funções essenciais: favorecer a aquisição de conhecimentos e tornar os alunos capazes para a intervenção democrática na vida social.

É nesta linha de pensamento que se enquadram as Assembleias de Turma. De acordo com Sérgio Pereira (2005:62,63), neste dispositivo, “discute-se e *desocultam-se* as causas (...), faz-se um exercício de auto-reflexão e vê-se de perto o ponto de vista do outro (...), há um despertar para o diálogo e (...) aprende-se, pé ante pé, a caminhada da democracia, numa escalada crescente ao longo da vida, em prol de uma cidadania activa”. Importa por isso, perceber de que forma as AT podem contribuir para as relações interpessoais entre todos, mediando os conflitos e as relações dentro e através do próprio grupo/turma.

Daí que questionar em que medida as AT constituem dispositivos colectivos de mediação informal com repercussões efectivas no decurso de um clima relacional positivo de sala de aula, tenha sido o nosso objectivo mais geral.

Educar para a cidadania comporta grandes metas que vão desde o curto ao longo prazo. Estas metas visam produzir melhores pensadores, decisores mais ponderados, cidadãos mais responsáveis, solidários, tolerantes, humanistas e

democráticos. Tudo isto implica (re)criar mecanismos onde os alunos possam participar de forma activa através da cooperação, da partilha e da negociação democrática.

Assim, o enquadramento teórico que aqui se configura, pretende ajudar na compreensão das Assembleias de Turma (AT) no 1º ciclo, entendidas como dispositivos que podem ter como uma das suas funções a mediação, nomeadamente a mediação de conflitos, numa base de educação para a cidadania. Perceber como estes fenómenos (Mediação e Cidadania) se interligam e contribuem para a construção social e pessoal dos alunos, podendo ou não contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais que se estabelecem no âmbito das AT, foi assim um dos nossos propósitos.

Por conseguinte, é neste enquadramento que se insere o presente estudo de investigação, realizado numa turma do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico e que tem como principais questões de partida:

- Em que medida as AT constituem dispositivos de mediação, nomeadamente, de mediação de conflitos?

- De que forma é que as AT contribuem para a melhoria e desenvolvimento das relações interpessoais, no contexto de sala de aula do 1º ciclo do E.B.

Decidimos pela metodologia de carácter essencialmente qualitativo por esta se situar mais ao nível da compreensão do subjectivo, das representações individuais e sociais, das relações, da resolução de problemas e competências. Realizámos um estudo de caso, por este ser especialmente indicado para o estudo de situações em que o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos intrínsecos ao fenómeno a estudar e porque este é o mais indicado quando se pretende estudar questões do tipo “como” ou “porquê” e quando o investigador não pretende “manipular comportamentos relevantes” (Yin, 1994:26-27) ou quando o problema a estudar se trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real. Assim, de acordo com a literatura, a partir de situações reais, o estudo de caso permite uma melhor compreensão dos fenómenos e o enriquecimento do conhecimento que daqui decorre poderá contribuir para a formulação de novas hipóteses ou teorias em futuras pesquisas.

As técnicas de pesquisa utilizadas no estudo de caso podem, também, ser utilizadas noutros tipos de metodologias. Contudo, o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (Lessard et al., 1990:170).

Na sequência do que foi dito, na recolha de dados utilizámos várias técnicas e instrumentos: observação directa das AT, entrevista semi-directiva à docente da turma, aplicação de um questionário aberto aos alunos e análise documental (actas das AT, notas de campo).

Assim, o trabalho organiza-se em duas partes principais que se interligam: a fundamentação teórica e o estudo empírico.

A fundamentação teórica do tema «Assembleias de Turma como dispositivos de mediação de conflitos» e o seu contributo na melhoria do clima relacional na turma encontra-se dividida em três capítulos.

No capítulo I – Educação, Cidadania, Democracia e Assembleias de Turma – pretendemos abordar teoricamente temas que entendemos pertinentes para a compreensão da problemática em estudo. Assim, no ponto 1 deste capítulo debruçamo-nos sobre a educação para a cidadania e a sua relação com a democracia; no ponto 2, referimo-nos, de modo particular, ao nosso objecto de estudo, as Assembleias de Turma, procurando as suas origens, principais influências, bem como as condições necessárias para a sua realização eficaz.

No capítulo II – Conflito e Mediação – abordámos o conflito e a mediação. No primeiro ponto procuramos clarificar o conceito de conflito, os seus elementos, tipos de conflito e formas de o enfrentar.

De seguida, tecemos algumas considerações sobre a comunicação na resolução de conflitos e nas relações interpessoais.

Finalmente, no ponto três deste capítulo, apresentamos a mediação. Sobre a mediação, falamos das suas origens e evolução; da sua relação com outras técnicas; os seus modelos e etapas; as funções do mediador e a mediação escolar.

No capítulo III – Assembleias de Turma – inter-relações com a mediação e a educação para a cidadania – tecemos um conjunto de considerações sobre as AT, encaradas como dispositivo de mediação e de educação.

Relativamente à segunda parte do trabalho, esta divide-se também em dois capítulos: o capítulo IV, que se refere à metodologia de investigação adoptada e o capítulo V no qual fazemos a apresentação e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados.

Finalizámos este trabalho escrito com a apresentação de uma conclusão, de uma forma mais sintetizada, uma vez que fomos redigindo pequenas conclusões parciais, ao longo da discussão/interpretação dos dados.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, CIDADANIA, DEMOCRACIA E ASSEMBLEIAS DE TURMA

1. Cidadania, Democracia e Educação

1.1. Educação para a Cidadania – sua relação com a Democracia

O conceito de cidadania tem evoluído ao longo dos tempos. O termo “cidadão” vem da Grécia Antiga, considerada o berço da democracia e significa “político”, habitante da polis (cidade-estado). Cidadão era o membro da cidade-estado que participava activamente na gestão dos assuntos que diziam respeito a todos. Portanto, para os Gregos, cidadania era a expressão do direito e dever de governar, baseados na qualidade de homem livre e na relação de pertença à polis. As obrigações da cidadania atravessavam todos os aspectos da vida na polis. Os Gregos foram, deste modo, os primeiros a compreender que a realização e o desenvolvimento das características humanas do indivíduo pressupõem a sua integração numa comunidade.

Porém, na concepção grega de cidadania, havia a distinção entre o cidadão e o súbdito, que não eram considerados iguais, dando relevância ao cidadão-homem. A cidadania dava direitos e deveres, como por exemplo o direito da participação activa na vida de qualquer cidade-estado e a possibilidade de ser eleito para cargos públicos. No entanto, nestes direitos de cidadania “ficavam de fora as mulheres, os metecos (estrangeiros) e os escravos” (Beltrão e Nascimento, 2000:20).

No Império Romano, o conceito significava um estatuto especial, com regalias e honras, dos que eram considerados cidadãos e:

“(…)na Roma Antiga, à medida que o Império se expandia, a cidadania assumia um carácter crescente de inclusão, o cidadão tinha privilégios que lhe eram atribuídos por estatuto legal. A cidadania era pouco mais do que a expressão das normas da lei, uma espécie de ‘cidadania nominal’” (Santos, 2005:23).

Assim, cidadão era o indivíduo que estava submetido e protegido pelas leis do Império. Na Roma imperial a ideia de cidadania tornou-se mais expansiva, menos exclusiva e, logo, talvez menos intensa, pois o conceito de cidadania romana não significava mais do que o direito à inclusão. Era uma cidadania mais instrumental e integracionista, que traduzia o reconhecimento jurídico de inclusão.

Com a Revolução Francesa, há a retoma da palavra “cidadania”, mas num contexto de democracia – cidadania liberal.

São as concepções políticas liberais, originadas a partir desta revolução que irão dar expressão à cidadania moderna.

A partir desta Revolução inicia-se uma nova era no Ocidente guiada pelo lema da “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e Cidadão, de 1789.

Esta Declaração preconiza a igualdade de todos os homens perante a lei, independentemente da sua etnia, religião ou sexo, surgindo a cidadania como uma “categoria” que promete e garante direitos para o exercício das liberdades (de expressão, de livre opinião, de credo religioso, ...).

Durante o séc. XIX a cidadania vai assumir um carácter político e afirmar certos direitos tais como: direito de sufrágio, de associação profissional e sindical e de igual acesso a cargos políticos. Direitos que segundo Mozzicafreddo “estão ligados à instituição parlamentar e às assembleias e órgãos do governo local” (Mozzicafreddo, 1997:180, cit. por Santos, 2005:23).

No séc. XX, século do rescaldo das duas grandes guerras, da guerra-fria, da corrida ao armamento e da ameaça nuclear; bem como da solidariedade humana, das lutas das minorias e do progresso da ciência e da técnica, o conceito de cidadania, segundo Santos é como que “democratizado”, por isso “todos os cidadãos podem intervir na organização e actividade da vida pública” (idem, *ibidem*). Recupera-se, assim, a concepção de cidadania activa, isto é, o reconhecimento universal do direito e do dever de participação política, exigindo que os indivíduos e o Estado assumam os seus deveres e responsabilidades. Surge então a educação como um importante factor de progresso e a escola com o papel de poder promover uma sociedade democrática.

A noção de Educação para a Cidadania passa, necessariamente, pelo questionamento da noção de democracia.

A democracia já era um dos valores sagrados da filosofia de John Dewey, definindo-a assim: “Democracia é bem mais ampla do que uma forma política especial, um método de gestão da governação, de feitura de leis e de procedimento da administração governamental por meio de sufrágio popular e funcionários públicos eleitos” (Dewey, 2007:11).

No entendimento de Dewey, o conceito de Democracia é mais do que uma forma de governo ou governação; é essencialmente um modo de convivência social, de experiência comunicada conjunta, onde os indivíduos têm interesses

comuns. Ele defendia que a escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática. Também acreditava que a escola podia ser organizada como um microcosmos no qual se pratica a democracia “as escolas desempenham, de facto, um papel importante na produção da mudança social (...) têm poder para modificar a ordem social” (idem, *ibidem*).

Para este autor, a cidadania deve ser assumida como participação política e cívica, mas também como um modo de vida nas suas dimensões sociais, morais e culturais.

Falar de democracia vai para além de um procedimento formal de eleição ou de decisão ou de um método de governação de grupos sociais, pois no nosso dia-a-dia podemos constatar como as democracias formais tendem a preservar e reproduzir as desigualdades sociais, promovendo a imposição de interesses particulares sobre os sociais. Tal como afirma Ilda Figueiredo (2001:34-35):

“O conceito de cidadania, pelo menos desde a Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos do Homem, está profundamente ligado aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, embora, em muitos casos, fosse necessário passarem quase duzentos anos para que todos os indivíduos de um estado fossem considerados cidadãos de plenos direitos, independentemente do sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

Podemos, assim, ver por um lado a diversidade de concepções e representações que o termo cidadania foi assumindo ao longo dos tempos; por outro lado, que para falarmos de cidadania temos de ter em conta o contexto espaço-temporal a que nos referimos.

A localização do indivíduo na sociedade, através da sua condição de “cidadão”, foi um dos fins essenciais da educação moderna para uma sociedade democrática.

No entanto, não podemos esquecer que a ideia de Democracia pode ter diversos aspectos. Em qualquer sociedade que se diz democrática, depois de analisados todos os seus aspectos (políticos, jurídicos, económicos e culturais), podemos concluir que a democracia não é de facto uma realidade, mas sim um ideal a alcançar. De acordo com Sacristán (2003), politicamente “cidadania” e “democracia”, estão na moda porque há preocupações devidas ao seu “debilitamento”. A erosão dos direitos sociais, devido às políticas económicas neoliberais, tem acentuado as desigualdades, levando-nos a ter mais consciência da necessidade de revitalizar os direitos dos cidadãos.

Segundo o mesmo autor, “a educação para a cidadania é toda uma visão da forma como a escolarização deve ser pensada, desenhada e desenvolvida, tendo em conta que, dessa forma, será possível contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade” (Sacristán, 2003:190).

Nesta perspectiva, a educação e a cidadania democrática, podem-se apoiar mutuamente, uma vez que a educação pode colaborar na construção de qualquer cidadão, estimulando nele as condições pessoais necessárias para o exercício activo e responsável do seu papel como membro da “polis”.

Sendo a democracia um processo em contínua construção, educar para a cidadania é, assim, uma meta da educação, pertencendo a sua concretização a todos os actores educativos. Parece-nos então fundamental o papel que o professor poderá desempenhar na prática lectiva, ao desenvolver estratégias e competências cruciais para a vivência da cidadania, uma vez que actualmente, a par da transmissão dos conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade de informação, reaparece novamente a preocupação da educação para a cidadania. Dizemos que reaparece porque, de acordo com Ibáñez-Martín:

“(…) a Formação Cívica não é uma invenção de hoje, uma vez que as suas origens mais específicas remontam ao séc. XVIII. Contudo, consideramos que a sua importância aumenta à medida que o homem vive num sistema político democrático, precisamente porque aí não se trata de treinar sujeitos no silêncio e na manipulação, mas sim de educar verdadeiros cidadãos, capazes de exercer uma cidadania competente e responsável” (Ibáñez-Martín, 1998:441, cit. por Santos, 2005:24).

Actualmente, grandes são as transformações com que nos deparamos na sociedade, tais como, a multiculturalidade, a sociedade de informação e a globalização, daí que o conceito de cidadania também esteja a assumir novos significados e configurações sociais e culturais, falando-se mais de uma “Cidadania Global”. Este conceito relaciona-se, cada vez mais, com o valor do respeito pelo Outro, por si próprio e pela Natureza.

De resto, existe já um número significativo de organizações e movimentos de cidadãos que usam os meios de comunicação social e os espaços públicos virtuais para discutir questões gerais (direitos humanos, globalização, problemas ambientais, ...). Daí, que a cidadania já não possa ser definida em função de uma comunidade restrita, quer seja ela país, cultura ou religião.

Por isso, educação, cultura, democracia e cidadania, são conceitos que estão relacionados, em cuja construção se pode intervir através da selecção de conteúdos e práticas num determinado sentido.

Tal como afirma Giroux:

“A educação cidadã deve ser entendida como uma forma de produção cultural. Ou seja, a formação dos cidadãos deve ser vista como um processo ideológico através do qual experimentamo-nos a nós próprios, ao mesmo tempo que experimentamos as nossas relações com os outros e com o mundo, dentro de um sistema complexo e frequentemente contraditório de representações e imagens” (Giroux, 1993:36, cit. por Sacristán, 2003:191).

Assim, assegurar a Educação para a Cidadania Global como uma componente do currículo de natureza transversal, a desenvolver em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, ao longo de todos os ciclos de ensino, é um dos principais objectivos estratégicos da Educação para a Cidadania, da maioria das sociedades europeias modernas, incluindo Portugal.

1.2. Educar para a Cidadania Global em Portugal

Ao longo da década de 80 e princípios de 90, grande parte dos países europeus desencadeou reformas educativas que davam particular atenção à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, através da criação de áreas curriculares diversas. Portugal não foi excepção e embora privilegiando a transversalidade, era com a “Formação Pessoal e Social” que, de acordo com o Decreto-Lei nº 286/89, se pretendia dar respostas a um vasto leque de preocupações sociais emergentes dos novos tempos. Esta disciplina surgiu como alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, com a duração de uma hora semanal e tinha como finalidade desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança, o respeito pelo outro e o espírito crítico. Embora pudesse ser leccionada por qualquer professor, após formação complementar, ela propunha algumas metodologias tais como diálogos com os alunos sobre temas actuais relacionados com as suas vivências (família, saúde, escola, ambiente, ...); problematização de factos e resolução de problemas.

As questões da participação social e cívica levam à educação para a/cidadania. Deste modo, “educar para a cidadania” é uma expressão muito utilizada e bastante actual em Portugal. Os princípios gerais definidos na Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada no DR de 14 de Outubro de 1986, designadamente o Artigo 2º, apontam nesse sentido. Segundo o artigo citado, a tarefa principal do Estado Português é promover uma educação que leve à “(...) formação da cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)”, devendo também promover “(...) o desenvolvimento do

espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Art. 2º, pontos 4 e 5).

Ainda neste enquadramento legal, o Ministério da Educação publica o Documento Orientador para o Ensino Básico (1998), que vai estar na base da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Esta Reorganização Curricular é materializada no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. O referido diploma, no Art. 6º, ponto 1, consagra a Educação para a Cidadania, o domínio da Língua Portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, como formações transdisciplinares, no âmbito do Ensino Básico.

Este Decreto-Lei, faz emergir a Formação Cívica como objecto educativo explícito. Ele preconiza um conjunto de aprendizagens, competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos, durante o Ensino Básico, de acordo com os objectivos já consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Efectivamente, no documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, do Ministério de Educação, há uma (re)emergência da Educação para a Cidadania e uma (re)valorização da Formação Cívica a nível curricular. É fundamental considerar a dimensão formativa, tendo em conta as expectativas, gostos e interesses dos alunos, dado que não é um currículo prescrito que pode satisfazer essas necessidades e interesses:

“(…) do ponto de vista do currículo, as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral do aluno. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e de articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo (...)” (Dec. Lei 6/2001, Art. 5º, ponto 3 – Princípios, Medidas e Implicações).

Para além desta visão transversal, que implica todos os ajustes educativos numa educação para a cidadania, a Formação Cívica é, num sentido mais restrito, uma área curricular não disciplinar, com carácter transversal, que se assume:

“como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

Nesta perspectiva, a Formação Cívica é curricular por definição, porque faz parte do currículo obrigatório de todos os alunos, estando por isso integrada no tempo lectivo obrigatório de todos os anos. É, no entanto, não disciplinar, dado que não tem programa nacional específico (decorrente de um campo particular do saber), nem um grupo de docência próprio.

O seu desenvolvimento, obedecendo a intenções e a objectivos bem definidos, deve, no entanto, assumir especificidades próprias em função das características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular da turma, no caso do 1º ciclo, o seu desenvolvimento.

Assim, perante o normativo atrás citado, e nas palavras de Santos, cabe às escolas e aos professores, a implementação desta área curricular não disciplinar, mas de carácter obrigatório, “(...) delinear actividades apropriadas e desenvolver competências nos alunos que lhes permitam ter sentido de responsabilidade, espírito crítico e criativo, gosto pela participação em comunidade, assumindo o exercício da cidadania como um valor inegável” (Santos, 2005:17).

Do ponto de vista da inclusão, explicitação e delimitação desta área no currículo do Ensino Básico, nomeadamente, no 1º ciclo, teve-se como preocupação proporcionar aos alunos um conjunto de objectivos e de experiências que se consideram fundamentais para o desenvolvimento do aluno, numa perspectiva de formação integral e global.

Surge assim, a Formação Cívica como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, fim último de todo o currículo e da própria passagem pela escola.

De acordo com estas orientações, parece-nos que esta área curricular não disciplinar deve ser encarada numa perspectiva mais aberta da formação, de aprendizagem pela vivência e por experiências de vida organizadas “civicamente” na sala de aula e/ou escola.

Esta perspectiva aproxima-se daquilo que António Sérgio já tinha afirmado em 1915, ao dizer que a educação não se podia limitar exclusivamente ao ensino como instrução ou transmissão de conhecimentos.

Este autor, defendia que:

“(…) quem se não contente com fogos de vista há-de pegar no educando e obrigá-lo a agir, proporcionando-lhe ocasiões de actividade, já que a actividade unicamente pela actividade se estimula e se conduz. Nem exortações, nem ciências, nem poesias, nem doutrinas nos dispõem a ser activos: só por meio de acções actuais nos preparamos para acções futuras (...)” (Sérgio, 1984:35);

“(…) se a escola lhe não fornece condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral resulta oca, verbalista, cadavérica e, pelo tanto, ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta. (...) Ou eu falei algaravia ou se vos vai clareando o objectivo do sistema, que é afazer a rapaziada – na idade em que os hábitos se formam e com os hábitos o carácter – às responsabilidades do civismo. Não é esta uma ciência teórica, mas uma arte de acção, uma arte prática; tão disparatado se me antolha o querer incuti-lo só com livros, apotegmas, prelecções, como ensinar por esse modo o jogo do pau, a dactilografia ou a guitarra (...)” (idem, 41);

“(…) Não vos canseis com os problemas de compêndios e programas: cumpre revolucionar os próprios métodos, o ambiente social em que a criança vive, apelar para as acções e para os hábitos pelas acções instituídos.” (idem, 84).

Na opinião do autor supracitado, só se pode educar na acção, pela acção, pois, ao formamo-nos para a polivalência do saber-fazer, vamo-nos iniciando e construindo na cidadania, o que implica a solidariedade social, mas também que na escola o educando seja tratado por medida, como pessoa, e não “massificado”.

É para esta ideia mais “alargada” de educação que, a nosso ver, a Formação Cívica deve contribuir.

Concluimos, deste modo, de acordo com os normativos vigentes e a partir de um olhar sobre alguns documentos teóricos orientadores, que a Formação Cívica poderá ser desenvolvida segundo três abordagens complementares:

Uma abordagem associada ao tratamento dos conteúdos das áreas curriculares; outra associada às relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula e na própria escola (elas podem ser modelos essenciais na formação do aluno como cidadão); e finalmente uma abordagem feita a partir de actividades criadas e pensadas pelo professor titular da turma ou pela Escola, com o fim específico de promover a intervenção, a aprendizagem cívica dos alunos, a convivência democrática e o exercício da cidadania.

Parece-nos, também, que esta preocupação faz todo o sentido desde o início da escolaridade (1º ciclo do EB), desde que sejam encontradas estratégias para a sua abordagem adequadas à faixa etária dos alunos a que se dirigem. E é aqui que o professor titular da turma tem um papel fundamental, pois é ele que tem de fazer essa adequação, bem como a sua gestão no conjunto do currículo, nomeadamente, a articulação entre eles e com as restantes áreas do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Área de Projecto e Estudo Acompanhado).

Na verdade, nem sempre é fácil a articulação entre estas diferentes áreas de aprendizagem, pois nem todo o currículo se consegue desenvolver através de situações integradoras. Existem momentos e actividades que se direccionam a uma maior especificidade e/ou sistematização em cada uma das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No entanto, também é sabido que existem actividades que partindo de problemas reais, de situações complexas, fugindo à lógica estritamente académica e disciplinar, como por exemplo certos projectos propostos pelos alunos, ou por outros (mas bem aceites por todos os envolvidos), conseguem envolver um maior número ou mesmo todas as áreas em simultâneo. Isto porque são situações de natureza mais globalizadora.

Como já referimos, a educação para a cidadania democrática não é apenas uma preocupação do Estado Português, ela está no centro de muitos estados e organizações internacionais. A proposta educativa apresentada pela Comissão Internacional sobre Educação para o nosso século à UNESCO, através do relatório intitulado “Educação um Tesouro a Descobrir”, apresenta quatro princípios, conhecidos como os Pilares da Educação para o séc. XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Estes princípios assumem-se como pistas e recomendações, em torno da educação na e para a cidadania.

Ainda de acordo com este relatório, a educação permanente é um requisito indispensável para enfrentar os problemas do novo milénio e o desenvolvimento sustentável da aldeia global, que será assegurado pelo papel insubstituível da educação. Educação que tem como principal tarefa, a promoção de uma cidadania activa e participada que apele à liberdade, à autonomia, à responsabilidade e ao espírito crítico. Ou seja, a democracia cresce e fortifica-se através não só do sistema das instituições, mas também através das práticas dos cidadãos comuns de uma sociedade civil.

A cidadania, tal como é veiculada pelos diplomas legais que enquadram a escolaridade do nosso Ensino Básico, fundamenta-se, também, nos princípios atrás referidos. Por isso, a Educação para a Cidadania deve delinear um núcleo de competências essenciais a trabalhar transversalmente em todo o currículo, de modo a desenvolver nos jovens a sua postura cívica, o relacionamento social e intercultural e o relacionamento interpessoal.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o currículo pode entender-se como aquilo que se espera que os alunos fiquem a «saber» e a «saber fazer» após a sua passagem pela escola. Isto não

significa apenas aquisição dos conteúdos do Programa Nacional, mas sim, que esses conteúdos se expressem em competências, tais como, saber pensar, analisar, compreender e agir.

Deste modo, coloca-se a questão: então que competências essenciais poderão os professores seleccionar para educar para a cidadania e como poderão operacionalizá-las, numa visão integrada de currículo?

Nesta perspectiva, Santos (2005:32) considera que “é fundamental o seguinte: aprender a seleccionar e a organizar informação; aprender a pesquisar; aprender a comunicar em diferentes contextos; aprender a relacionar conteúdos; aprender a trabalhar individualmente e em grupo”.

Contudo, as competências essenciais têm de ser vistas como referências “nacionais” para o professor pensar e desenvolver, pois o “currículo é o cruzamento de práticas diferentes e configura a prática pedagógica nas aulas e na escola” (idem, 33).

Concorrendo para o desenvolvimento destas, talvez possamos salientar alguns princípios orientadores, mencionados em diversos manuais escolares, que o professor pode encarar como referências, procurando a sua integração em diferentes actividades para trabalhar transversalmente, entre eles:

- respeitar o outro e a sua diversidade;
- participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- desenvolver valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- aumentar a autoconfiança e autonomia nos seus diversos níveis de desempenho;
- saber identificar situações problemáticas e aplicar respostas adequadas às mesmas;
- comunicar de forma correcta em diferentes contextos e;
- expressar as suas opiniões e a aquisição de conhecimentos importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade e das suas instituições.

No entanto, julgamos ser importante salientar as palavras de Arends (1995:163), “um pré-requisito para qualquer mudança curricular é a de os professores alargarem as suas concepções sobre o que é importante ensinar”.

Hoje, sem minimizar outras fontes educativas (famílias, grupos sociais, ...), cabe à escola, a par da transmissão dos conhecimentos científicos e tecnológicos

da sociedade de informação, desenvolver actividades para a preparação dos cidadãos do futuro, daí o papel do professor assumir novos problemas e requisitos.

As práticas em educação para a cidadania devem favorecer uma efectiva implicação dos alunos no seu processo formativo e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos e entre estes e o professor.

Sobre as relações interpessoais, Robert Selman (citado por Fachada, O. 2006), criou uma metodologia de avaliação da compreensão interpessoal, através da apresentação de dilemas reais ou hipotéticos e questões para dar oportunidade ao aluno de se descentrar e compreender outras posições. Isto é, a implementação destas estratégias visam a avaliação da compreensão interpessoal, partindo do princípio de que “o desenvolvimento interpessoal é uma das dimensões do desenvolvimento pessoal e implica determinados processos psicológicos inerentes à relação que o indivíduo estabelece com os outros” (Fachada, 2006:113).

Também Santos refere a teoria de Selman (1980), afirmando que este autor com a sua teoria sobre o desenvolvimento das relações interpessoais é fundamental na formação cívica dos alunos, pois que:

“ (...) assumir o ponto de vista do outro exige o desenvolvimento de estruturas de compreensão e de relacionamento interpessoal que o referido autor identifica como: Tomada de Perspectiva Social (TPS) que se refere ao conhecimento da realidade interpessoal (estrutura do ser); e Estratégias de Negociação Interpessoal (ENI) que se referem ao pensamento sobre a acção (estrutura do agir)” (Santos, 2005:41).

A capacidade de ver o mundo e o próprio eu a partir da perspectiva dos outros, de distinguir a perspectiva do outro da sua, de pensar e estabelecer experiências sobre as capacidades, motivações e potenciais reacções dos outros, revela-se como uma competência de natureza eminentemente social e interpessoal. No entanto, esta competência, também tem uma base cognitiva, pois a sua mobilização só será possível quando a criança consegue considerar diferentes pontos de vista do seu, descentrar-se de si mesmo. De acordo com Carita (2005), é necessário existir uma descentração social e cognitiva que leva à tomada da perspectiva e essa descentração desenvolve-se com a idade. Na sua obra Carita refere-se aos estudos da Flavell (1969), segundo os quais uma criança só “entre os oito e os onze anos aparece, com a perspectiva social recíproca, uma reorganização qualitativa da competência que permite aos indivíduos o acesso a modos diversificados de ver o mundo, indisponíveis para a criança pequena” (Carita, 2005:104).

Ainda de acordo com a teoria de Selman, os efeitos do desenvolvimento destas duas estruturas (TPS e ENI) só se conseguem utilizando a estratégia de discussão de dilemas que podem ser focados em temas cívicos e do quotidiano ou de natureza interpessoal, tais como problemas e conflitos interpessoais ocorridos na escola.

Esta linha de pensamento explicitada por Selman, em nossa opinião, possui algumas aproximações aos objectivos das Assembleias de Turma (AT). As AT são uma das estratégias apontadas para concretizar curricularmente a formação pessoal e social, sendo mencionadas nos nossos normativos vigentes, como uma das actividades a desenvolver na área de Formação Cívica:

“A Formação Cívica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A actividade a desenvolver neste domínio contará com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e de debate que, entre outros, pode assumir o formato de Assembleia de Turma. No 1º ciclo o professor titular da turma será o responsável” (Reorganização curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações).

Também Bento, numa das suas obras, apresenta uma série de planos de aula onde especifica objectivos, estratégias e algumas fichas de trabalho como sugestão de aulas a desenvolver, quer no espaço da área de Formação Pessoal e Social, quer nas aulas que o “orientador educativo da turma” (no caso do 1º ciclo, o professor titular da turma) destinar para o efeito. Nestas propostas surgem as AT, que segundo o mesmo autor são “actividades que começam por dizer respeito à organização da própria turma, desde a aprendizagem de regras de funcionamento de uma assembleia até ao conhecimento de formas de participação dos alunos na vida da escola, passando pela elaboração de documentos normativos e pela interiorização da ideia de representatividade e rotatividade democráticas” (Bento, 1993:61).

Adianta ainda o mesmo autor, que estas sessões de AT, para além da organização da turma, concretizam, ao mesmo tempo, propósitos de formação cívica, podendo resultar no espaço ideal para o debate de problemas e coordenação de projectos, promovendo a tomada de decisões, permitindo a resolução de situações difíceis e criando ainda oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio moral.

2. As Assembleias de Turma

2.1. De Freinet aos dias de hoje

Se quisermos saber qual a origem das AT teremos de procurar no modelo pedagógico de Freinet. Célestin Freinet (1896-1966) foi o grande pedagogo francês que desde os anos 20 instituiu, nas suas aulas da escola primária, o “Conselho de Cooperação Educativa”. Dedicou toda a sua vida ao ensino de crianças de meios populares, no sul de França e à divulgação e propagação do movimento pedagógico (Movimento da Escola Moderna) inspirado quer nas suas práticas, quer nos seus livros.

Inicialmente é influenciado pelas ideias pedagógicas da chamada Escola Nova, afastando-se depois desta, devido às suas convicções políticas, uma vez que, segundo ele, este movimento tomara-se numa escola para as elites.

A escola concebida por ele, é vista como elemento activo de mudança social e é também popular por não marginalizar as crianças das classes mais desfavorecidas.

Ele dá aos seus alunos um papel activo na aprendizagem, porque o processo educativo deve adaptar-se às características, interesses e necessidades de todo e qualquer aluno. No entanto, esta aprendizagem faz-se através da actividade do aluno, dentro do seu grupo/turma, em interacção, centrando o processo educativo na organização cooperativa da classe (turma).

Propõe o trabalho/jogo como actividade fundamental e elabora um modelo pedagógico fundado na cooperação, expressão livre, comunicação e aprendizagem pelo método natural e experimental.

Apesar de ter sido influenciado por diversos pensadores e investigadores, tais como, Decroly, Maria Montessori, Cousinet, Adolphe Ferrière, John Dewey, Makarenko, Wallon, Piaget, Freud, entre outros, o seu método consegue ser original, pois transforma e adapta todos estes ensinamentos, integrando-os com sabedoria e coerência na sua prática pedagógica.

Neste sentido, tenta construir o modelo pedagógico alternativo à escola tradicional, escolástica:

“É o processo escolástico contranatural que devemos denunciar, e esta será a nossa preocupação essencial, bem delicada, pois o pedagogo acredita que falhará se não coloca a sua falsa ciência na origem de todo o conhecimento de que o aluno deve assenhorear-se; [o pedagogo] tem de concordar em seguir os ditames da Natureza, os factos, em vez de pretender substituí-los” (Freinet, 1976:32).

Mas nas suas concepções educacionais não critica apenas a escola tradicional, que considera inimiga do “tacteamto experimental”, fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer do aluno, critica também as propostas da Escola Nova, particularmente Decroly e Montessori, pondo em questão os seus métodos, pela definição de materiais, locais e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico, como podemos constatar nas suas palavras:

“(...) bruscamente, tudo parece ter-se desvanecido: o método Montessori, demasiado fossilizado nas suas normas pretensamente científicas, escravo de um material imutável, já não satisfazia os imperativos do nosso século; Decroly foi traído por todos aqueles que, tanto na Bélgica como na França, tornaram escolástico o método global, cuja caricatura é actualmente denunciada como um perigo público; a Escola de Genebra desconjuntou-se” (Freinet, 1976:14).

O movimento pedagógico fundado por ele encara a educação como uma preparação para a vida social, daí que defendesse o trabalho cooperativo como via para transformar a sociedade, sendo que a natureza e a sociedade são os objectivos e também os conteúdos do seu ensino. A sua perspectiva de escola coloca em primeiro plano as finalidades sociais, em oposição à transmissão de conhecimentos. À escola cabe formar indivíduos conscientes, cidadãos empenhados em melhorar o mundo. Para isso, a escola deveria promover o desenvolvimento da autonomia, cooperação e da criatividade da criança.

Sobre os “ideais de educação” defendidos por Freinet, Ramiro Marques (1998:112), refere:

“A ênfase colocada na educação para a cidadania, entendida por ele [Freinet] como uma forma de ensinar a democracia socialista às crianças”. Salienta que “(...) ele discordava das metodologias de educação dos valores de tipo cognitivista, atendendo a que davam mais importância ao desenvolvimento do raciocínio e dos processos cognitivos do que à vivência dos valores democráticos. Opunha-se, igualmente, às metodologias directivas de educação dos valores, do tipo comportamentalistas, visto que faziam depender a aceitação dos valores do exercício de uma autoridade exterior às crianças. (...) considerava que os valores democráticos tinham de se vivenciados, no dia-a-dia da escola (...) as crianças deviam participar na elaboração e aprovação das regras e das normas. (...) Freinet acentuava a importância da participação na tomada de decisões como a estratégia mais adequada para ensinar os valores democráticos. Essa participação (...) ocorria semanalmente durante as assembleias de classe (...)” (idem, ibidem).

Para além das Assembleias de Classe ou “Conselho de Cooperação Educativa”, a expressão livre, a imprensa na escola, a correspondência interescolar e o texto livre são as principais técnicas da pedagogia de Freinet.

Através da sua obra, podemos perceber que ele considerava fundamental a aquisição de conhecimentos, mas essa aquisição deveria ser feita de forma significativa, sendo os instrumentos e meios utilizados, os mediadores para libertar e despertar o interesse das crianças para o trabalho.

Freinet acreditava profundamente na cooperação, pois esta substituía a aprendizagem competitiva pela aprendizagem cooperativa. Por isso também ele trabalhou em equipa, com muitos professores, para difundir e partilhar ideias e material. Nas palavras de Sérgio Niza, “Freinet mostrou como rompermos o isolamento construindo partilhadamente a profissão” (Niza, 1977:46).

Este pedagogo deixou-nos uma obra pedagógica apreciável e o seu movimento pedagógico difundiu-se, a todos os países do sul da Europa incluindo Portugal.

De acordo com Marques (1998:104-105), em Portugal, a pedagogia de Freinet:

“ (...) seria divulgada entre os professores por alguns círculos intelectuais de esquerda, nos finais dos anos 50. Sabe-se que Célestin Freinet trocou correspondência com o pedagogo português Álvaro Vieira de Lemos, nos anos 30 e que este terá introduzido na Escola Normal de Coimbra algumas técnicas Freinet”.

Graças aos inúmeros escritos dele, bem como dos seus colaboradores e seguidores, pertencentes ao Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), em França, a pedagogia de Freinet continua muito actual e ainda é uma fonte de inspiração para muitos professores portugueses, principalmente os seguidores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

2.2. Principais influências no Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Pedro González (2002:38) transcreve o enunciado que aparece na contracapa da maioria das revistas da Escola Moderna, para definir este Movimento: “(...) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação”.

O MEM é, portanto, uma associação de profissionais da educação que encontra os seus primórdios em personalidades consideradas seus alicerces. Assim, na primeira metade do séc. XX, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, César Porto, Álvaro Vieira de Lemos e António Sérgio, foram aqueles que através da influência da corrente internacional da Escola Nova e de uma pedagogia liberal e republicana, marcaram a tradição pedagógica portuguesa e influenciaram inicialmente este movimento.

A “pedagogia” deste movimento foi marcada, no seu início, pelas técnicas de Freinet, baseando-se numa concepção empirista das aprendizagens, com ênfase na expressividade e espontaneidade das crianças, valorizando um certo material didáctico-pedagógico e assente no cooperativismo.

No início dos anos 60, surgem as primeiras reuniões pedagógicas inspiradas no movimento pedagógico de Freinet e em 1966, este movimento português é reconhecido como membro da Federação Internacional do Movimento das Escolas Modernas (FIMEM), criado por Freinet, constituindo esta data um marco importante para o MEM.

Na divulgação destas ideias, não podemos esquecer o nome de Maria Amália Borges que com a colaboração de Rosalina Gomes de Almeida e Graça Fernandes, põe em prática as técnicas pedagógicas de Freinet, no ensino de crianças com deficiências visuais numa pequena escola que abriu em sua casa.

É também Maria Amália Borges que vai tentar alargar a aplicação das técnicas de Freinet a outros educadores, bem como a outras personalidades que tornaram a pedagogia portuguesa mais rica tais como, João dos Santos e Rui Grácio. Mas é o professor Sérgio Niza que, com a criação da associação pedagógica “Movimento da Escola Moderna”, em meados da década de 60, tem sido um dos principais divulgadores deste movimento pedagógico.

Sérgio Niza, estabeleceu diversos contactos com psicólogos e pedopsiquiatras (como por ex: João dos Santos), fazendo com que algumas das

concepções psicológicas tenham influenciado e feito evoluir este movimento relativamente a Freinet. A este propósito ele refere:

“Assim, de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tacteamento experimental de Freinet), [o MEM] foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos na linha instrucional de Vigostsky e de Bruner” (Sérgio Niza, 1998:139).

Daí que, para além de todas as influências já referidas, que este movimento pedagógico recebeu, Pires (1995), refira ainda as influências vindas das Ciências da Educação e principalmente da Psicologia, através dos trabalhos de Vygotsky, Bruner e Ausubel.

Entre 1963 e 1966, Rui Grácio e Sérgio Niza, trabalham na organização de Cursos de Aperfeiçoamento Profissional, no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, realizando-se os primeiros estágios de formação de professores em técnicas Freinet, orientados por Sérgio Niza e denominados “Estágios de Pedagogia Activa” (em 1965-1966). Nos referidos encontros os professores trocavam experiências e sugestões, caminhando-se já para uma autoformação cooperada.

Na opinião de Filomena Serralha (1999:36), a base do MEM português, assenta na interligação de três práticas inovadoras, a saber:

- A concepção de um município escolar, numa escola de Évora, a partir da proposta de educação cívica de António Sérgio, 1963/64;
- A prática de integração educativa de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Helen Keller, apoiada nas técnicas Freinet;
- A organização, por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, entre 1963 e 1966, (Niza, 1994) e em que participaram alguns dos fundadores do MEM”.

Nos anos 70, o MEM começa a realizar congressos periódicos e a publicar boletins e revistas, tendo grande popularidade junto dos professores do ensino primário no Centro e Sul do país.

Mas foi o 25 de Abril de 1974, após as mudanças políticas ocorridas em Portugal, que permitiu ao MEM a sua institucionalização legal, alargando-se este movimento aos professores do ensino oficial. A sua formalização jurídica só se dá nesta altura (publicação em Diário da República, nº265, III série, de 12/11/1976). Até essa altura, devido ao quadro político que se vivia em Portugal, o Movimento

tinha vindo a desenvolver a sua actividade na clandestinidade e mais direccionado para o ensino particular.

Também em 1974, se iniciam as publicações de um boletim de comunicação de expressão dos sócios do MEM, boletim que se desenvolveu e hoje é a revista “Escola Moderna”.

O MEM desenvolve-se a partir do cruzamento de algumas práticas e ideias, enquadradas numa perspectiva construtivista, onde se procura construir uma escola solidária e democrática.

Este é um movimento pedagógico português que ao longo de mais de três décadas, tem construído uma estrutura pedagógica e apostado na formação de professores, elaborada e ministrada por sócios deste movimento. O número de sócios tem sido crescente, segundo González (2002:40), “Actualmente, o número de sócios – profissionais dos diferentes níveis de ensino, nas diferentes áreas disciplinares, desde a Educação de Infância até ao Ensino Superior – ronda os 2000”.

Acrescenta ainda o mesmo autor que “nos últimos anos tem vindo a crescer o número de professores e de investigadores universitários de Ciências da Educação que escolhem o MEM como objecto de investigação.

Podemos citar Alves Martins, Bellém Ribeiro, Grave-Resendes, Niza, Nóvoa, Pires, Santana e Vasconcelos, entre outros” (idem, 40).

O MEM foi construindo os seus próprios caminhos, fundados na prática educativa dos seus sócios, em formação permanente e adaptando-se ao que de novo surge no Mundo, na humanidade em geral e nas comunidades em particular.

Apesar das diversas influências que os investigadores e militantes do MEM apontam, pensamos que a base deste modelo pedagógico continua muito influenciada pelo trabalho pedagógico e pela conceptualização de Freinet. Toda a vivência em cooperação, tanto na sala de aula como nos diversos contextos da vida escolar e comunitária, bem como os princípios pedagógicos da formação para a democracia através da prática (no viver quotidiano da escola) e a sua finalidade de envolver e co-responsabilizar o aluno na sua própria aprendizagem, visando a sua progressiva autonomização, tem por base o modelo de Freinet. Também alguns dos instrumentos de organização e de regulação educativa, como é o caso do “Diário de Turma” e o “Conselho de Cooperação”, são uma adaptação e reestruturação do “Conselho de Cooperação Educativa” e do “Jornal de Parede” de Freinet.

González (2002), refere também a conclusão de que a maioria dos professores do MEM que entrevistou referiram que no essencial, os instrumentos e as técnicas, se têm mantido estáveis ao longo destes anos de utilização. Algumas alterações que vão acontecendo, são feitas no sentido de um melhor aproveitamento das suas potencialidades, que permitem uma utilização mais funcional e eficaz.

Os sócios do MEM apostam na divulgação e partilha de experiências, daí a realização de programas de autoformação cooperada dos sócios, pertencentes a vários núcleos regionais do país (em 2002 eram mais de 16, de acordo com González) e também programas de divulgação e formação para professores não sócios.

A estrutura pedagógica que este movimento vem construindo ao longo de décadas, defende que a educação deve contribuir para a realização dos indivíduos, através do desenvolvimento pleno da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania, que o deve preparar para uma reflexão consciente sobre os diferentes valores (morais, cívicos, espirituais, ...) e proporcionar-lhe um desenvolvimento harmonioso nas suas diferentes dimensões.

Ainda de acordo com González (2002:224), “Possivelmente, a originalidade do grupo (...) consiste em acreditar firmemente que os objectivos para conquistar e afiançar a liberdade e para construir, consolidar e aperfeiçoar a democracia se conseguem, também e numa parte significativa, através da escola”.

O modelo pedagógico aqui referenciado dá prioridade às perspectivas globais e genéticas (ou naturais), às estratégias de investigação (através da resolução de problemas e projectos), à criatividade e ao desenvolvimento das competências para uma cidadania activa.

Segundo Pires (1995), a cultura pedagógica que o MEM tem vindo a construir, orienta-se por um conjunto de princípios e são eles que caracterizam o seu modelo pedagógico. Nessa linha de pensamento, transcreve os princípios estratégicos enumerados por Sérgio Niza:

- “1 – Os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação.
- 2 – A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos.
- 3 – A prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.

- 4 – Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (homologia de processos).
- 5 – A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções (ciclos de produção/consumo).
- 6 – As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de intervenção social.
- 7 – Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula ‘actores’ comunitários como fonte de saberes dos seus projectos” (Sérgio Niza, 1992:47, cit. por Pires, 1995).

Recordemos que estes princípios estão em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que no seu art. 2º, alínea 5, proclama:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº46/86, de 14 de Outubro).

Remete-nos então esta lei para a importância de uma Democracia participativa, onde todos devem ter a capacidade de intervir e de participar activamente. Emerge daqui, a necessidade da escola dar um destaque especial à preparação das pessoas para o trabalho em grupo e para o seu desenvolvimento social.

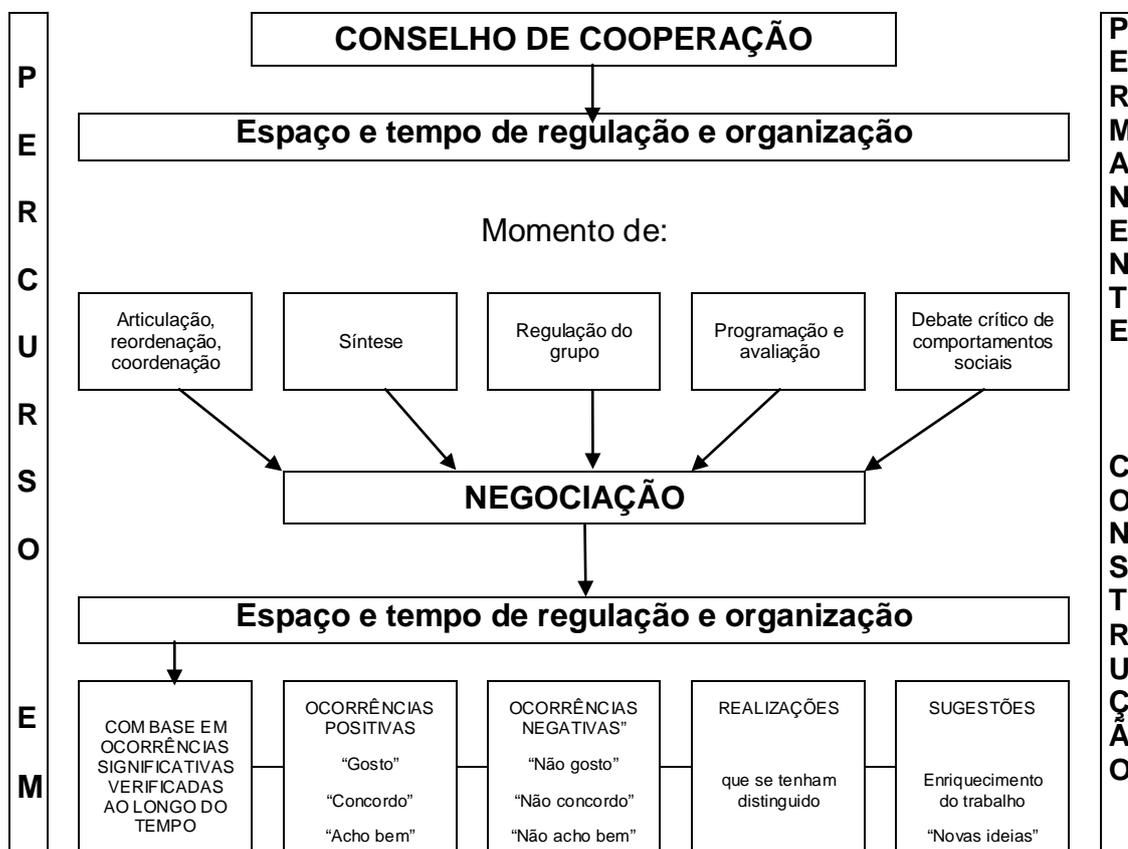
O vivenciar de situações com valor formativo é de enorme importância, daí o ênfase dado pelos professores do MEM à organização social das aprendizagens. Organização que se pretende cooperativa e participada, com uma tendência para a autogestão.

Para estes professores, segundo González (2002), há um espaço ou um ritual de construção e revisão das normas sociais, pelas quais se rege toda a interacção na turma ou na Escola, é o “ Conselho de Cooperação Educativa” ou “Conselho de Turma”.

Trata-se de uma “reunião no 1º ciclo semanal e no 2º e 3º ciclo e secundário mensal, em que os alunos e professores se encontram para resolver todos os assuntos inerentes à vida escolar e relacional do grupo” (Serralha, 1999:61).

Genericamente e de acordo com a bibliografia consultada, o Conselho de Cooperação Educativa (CCE) é uma estratégia ou “técnica” (González, 2002), que os professores deste movimento utilizam, para realizarem o planeamento e balanço do trabalho.

Para conhecermos um pouco mais sobre o que é o CCE ou simplesmente Conselho de Cooperação (CC) para os professores do MEM, passo a transcrever o esquema de Sérgio Niza, utilizado nas “oficinas de iniciação ao modelo” que os sócios têm vindo a desenvolver, junto de outros professores do 1º ciclo.



Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. Inovação vol. 11, nº 1

Analisando este esquema, podemos perceber as linhas directrizes do CC bem como a função do mesmo.

Ele é um espaço e tempo de regulação e organização que está “em permanente construção”.

Estas palavras denotam movimento, algo que não é imutável e que é construído por todos aqueles que nele participam (turma e professores), de forma cooperada.

O CC é como um dispositivo regulador e desencadeador de trabalho, pois em grupo planificam, analisam, avaliam e propõem sugestões.

Fazem “o debate crítico de comportamentos sociais”, tornando-se num espaço regulador de toda a vida na turma, a nível social, emocional e moral.

É ainda um momento de resolução de problemas e/ou conflitos, através da procura de soluções, de encontro de consensos, tendo em conta a opinião de todos e de cada um dos seus elementos.

“Frente a frente” as partes implicadas tentam regular e organizar a vida da turma, tendo no centro a estratégia da negociação. A negociação é um processo voluntário e ocorre quando todos os elementos do CC tentam encontrar mutuamente uma resolução aceitável para a planificação de um projecto ou resolução de um problema ou mesmo de um conflito. Esta condição relacional implica a flexibilidade dos participantes e ao mesmo tempo a aceitação das suas diferenças influenciando-se assim mutuamente; todos têm a oportunidade de dar e receber.

A orientação de qualquer debate deve ser cooperativa e não competitiva. Recorrendo à metáfora de Deutsch (1973), onde ele explica a dicotomia entre estas duas orientações: numa situação competitiva, enquanto “um se afunda o outro nada”, numa situação cooperativa as metas de todos estão interligadas porque todos os implicados ou “se afundam” ou “nadam” juntos.

A negociação sistemática das decisões pressupõe que os alunos “discutam” de forma voluntária e ordenada, através de técnicas de comunicação (escuta activa), promovendo o diálogo, a aceitação das diferenças, a interajuda e a cooperação.

Segundo González, o professor Sérgio Niza (um dos fundadores do MEM em Portugal), afirma que o CC é entendido pelos professores deste Movimento como um:

“(…) momento no início e no fim das actividades e no princípio e no fim da semana, onde se planeia, organiza e avalia toda a gestão dos conteúdos, das tarefas, das responsabilidades, se analisam e resolvem os conflitos e se discute tudo o que se vive e faz nesta microsociedade que é a sala de aula ou a escola” (Sérgio Niza, 1998, cit. por González, 2002:89).

Trata-se então, da reunião de todos os elementos da turma (alunos e professores) para dialogar, avaliar e deliberar sobre os diversos assuntos da turma.

O ponto de partida e o suporte destas reuniões é o vulgarmente chamado “Diário de Turma” ou no tempo de Freinet “Jornal de Parede”, ou segundo Pires (1995), “Painel de Ocorrências Significativas”.

O Diário de Turma é o “instrumento de pilotagem” (González, 2002), que está associado aos CC.

É com base na leitura dos registos que os alunos fazem dos acontecimentos significativos (positivos ou negativos), durante um período de tempo, que geralmente se inicia o “Conselho de Cooperação”.

Ele reflecte a vida da turma, é um verdadeiro “catalisador” emocional, principalmente para os alunos mais impulsivos e instáveis que aprendem a regular a sua tensão agressiva, quando têm de passar a escrito as ocorrências, sabendo que estas só serão debatidas e analisadas mais tarde no Conselho, já de “ânimos” arrefecidos, instituindo-se assim um tempo de reflexão saudável para o desenvolvimento afectivo e progresso intelectual.

É este o instrumento usado para ajudar a recolher os incidentes críticos (positivos ou negativos), os desejos e as actividades desenvolvidas.

Para os professores deste movimento, ele tem um valor especial, pois trata-se de um memorando para que os assuntos, que qualquer elemento da turma ache importante, não sejam esquecidos e possam ser falados e tratados no Conselho.

Ainda segundo a investigação de González (2002:219), o Conselho de Cooperação Educativa e o instrumento que lhe está associado, o Diário de Turma, são essenciais ao trabalho pedagógico, porque “permitem que os alunos atinjam níveis mais elevados de desenvolvimento social e moral”.

Ivone Niza e Inácia Santana (1996:41), afirmam que:

“o Conselho Cooperativo de Turma constitui-se como órgão de regulação dos processos de trabalho e das relações entre os alunos e entre os alunos e professor; espaço de avaliação, pela análise de mapas de registo, dos planos e projectos de trabalho ou dos produtos a que se chegou; lugar de reajustamento e adequação de percursos em função dos conteúdos programáticos e dos planos (anuais, semanais ou diários) dos alunos”.

Na verdade, muitos professores instituíram o Conselho de Cooperação, modificando-o e adaptando-o à sua prática pedagógica, mantendo no entanto algumas características e objectivos do seu “fundador”.

Neste sentido, o Conselho de Cooperação, segundo Jasmim (1994), é a reunião de todas as crianças da classe com o professor, momento em que se organiza a vida da classe, do trabalho, as responsabilidades, as relações interpessoais e os projectos. É um espaço de gestão, onde se aprende a analisar, a compreender, a prever, a planificar, a decidir, a organizar e a encontrar soluções para o problema de cada criança e da turma. Aqui, a criança pode-se afirmar como indivíduo, onde é reconhecido e aceite pelas suas qualidades e defeitos, é aceite com a sua personalidade e cultura, aprendendo a aceitar as diferenças.

Este espaço promove a aprendizagem da compreensão de conceitos como a liberdade, o respeito pelos outros e por si mesmo, compreendendo que há direitos individuais e colectivos e que estes implicam responsabilidades e deveres.

Salienta também, que o Conselho de Cooperação não é um tribunal onde se procura e julgam os culpados, mas sim um lugar onde se aprende a compreender e a entre-ajudar. Também não é um lugar mágico, mas sim um lugar onde nem tudo é sempre fácil! É um lugar de resolução de problemas e de procura de consensos, uma vez que o trabalho de cooperação não visa simplesmente obter a maioria nas decisões importantes. É um lugar onde se retrata o que se passa nas turmas, como vivem as crianças, os momentos agradáveis e desagradáveis do seu dia-a-dia.

Em suma, o Conselho de Cooperação é um espaço onde todos os alunos têm a possibilidade de reflectir sobre os problemas e vivenciar situações que os ajuda a desenvolver competências sociais tais como a cooperação, o respeito mútuo, o sentido de responsabilidade, a autonomia e a democracia, entre outros (Jasmin, 1994:4-8).

No entanto, tendo em conta que tudo muda e evolui ao longo dos tempos, o Conselho de Cooperação também foi sofrendo alterações, aliás tal como o seu autor previu:

“ (...) as técnicas Freinet não são actualmente (em 1965) o que eram em 1940, pois novos instrumentos e novas técnicas vieram enriquecer e, da mesma maneira, facilitar o nosso trabalho. Igualmente, não serão em 1980, o que são hoje, se formos capazes de fomentar, juntos os progressos técnicos indispensáveis” (Freinet, 1976:44-45).

Por isso, este Conselho de Cooperação tem vindo a sofrer modificações e adaptações, sendo que é bastante similar às Assembleias de Turma (AT), principalmente no aspecto que se refere à organização da vida do grupo/turma.

Segundo Arends, William Glasser na sua obra “Schools Without Failure” (1969), dedicada essencialmente às causas do mau comportamento e rendimento na escola, recomenda e faz a descrição do uso do modelo de Assembleias de Turma.

O referido autor, nas palavras de Arends, propôs a AT como:

“(...) um período não escolar, mas regular de 30 minutos, no qual os professores e os alunos discutem e encontram soluções cooperativas para os problemas pessoais e comportamentais e onde os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo seu desenvolvimento pessoal e social” (Arends, 1995:208-209).

Ainda segundo o William Glasser, as AT para serem bem sucedidas, têm por base seis passos ou fases, que Arends refere na sua obra e nós passamos a citar:

- “1º - Estabelecer o clima
- 2º - Identificar problemas
- 3º - Fazer juízos de valor
- 4º - Identificar cursos de acção
- 5º - Assumir um compromisso publicamente
- 6º - Acompanhar e avaliar” (Arends, 1995:209).

Arends (1995), acrescenta ainda que, para cada uma destas fases, existem especificidades que os professores devem ter em conta, para que a AT seja bem conduzida e sucedida.

Assim, na primeira fase, o professor deve utilizar estratégias variadas e estabelecer um clima em que todos os alunos se sintam com o à vontade de poder participar, partilhar opiniões, fazer intervenções e dar feedback, se necessário.

Na fase do “identificar problemas”, tanto o professor como os alunos podem trazer problemas. O professor deve, no entanto, estar atento para que os mesmos sejam descritos de forma clara, sem carácter avaliativo e sem juízos de valor. Deve incitar os alunos a dar exemplos concretos desses problemas para os clarificar.

Na fase “fazer juízos de valor”, o professor deve, após a especificação e identificação do problema, pedir aos alunos para expressarem os seus próprios valores sobre o problema e comportamentos que lhes estão associados.

Segue-se a fase de “identificar cursos de acção”, que significa levar os alunos a proporem comportamentos alternativos ou procedimentos que poderão ajudar na resolução do problema, procurando a concordância num comportamento ou procedimento para experimentar.

Na fase seguinte, “assumir um compromisso publicamente”, o professor pede aos alunos que se comprometam a cumprir o que decidiram na fase anterior, ou seja, a adoptar novos comportamentos ou procedimentos.

Na última fase, que corresponde à próxima AT, o problema é novamente discutido, para ver se está a ser resolvido eficazmente e se os compromissos foram mantidos e/ou cumpridos.

Esta abordagem às AT, enfatiza a importância das salas de aula democráticas onde os alunos têm uma palavra a dizer na elaboração de regras e na regulação de comportamentos. Levar os alunos a compreenderem os motivos do seu

comportamento menos adequado e a encontrarem formas de autogestão e autoregulação foi também um dos objectivos das AT de W. Glasser.

Ainda nesta linha de pensamento, Rafael Yus menciona que Hersh e colaboradores (1988) apontaram algumas condições, para que uma Assembleia se realize de acordo com os princípios de uma comunidade democrática. Neste sentido, uma Assembleia:

- “a) Deve manter o interesse;
- b) Deve haver uma ordem clara, porém flexível;
- c) Os assuntos devem ser apresentados claramente para que se possa discutir os prós e os contras;
- d) Alunos e professores devem debater assuntos expressando as razões de suas posturas e não atacando os demais por motivos pessoais;
- e) Todos têm de sentir que as decisões da comunidade serão colocadas em prática”
(Rafael Yus, 2002:167).

Relendo estas condições, parece-nos que as mesmas vão ao encontro da concepção de Conselho de Cooperação, referido anteriormente pelos elementos do MEM e também como apontado por Jasmim (1994) na sua obra.

Embora a descrição feita pelos autores das AT parecerem restringidas à resolução de problemas, também o papel do professor parece ser mais activo na orientação e regulação do grupo.

Assim, a dimensão democrática no ensino parece ser particularmente aprofundada nos conselhos de cooperação, sendo estes instrumentos reguladores de todo o processo de ensino-aprendizagem e de vida do grupo-turma, concretizados por uma perspectiva fundamentalmente democrática.

2.3. Realização eficaz das Assembleias de Turma – o que é necessário saber antes de as pôr em prática

Arends salienta que a realização eficaz de uma AT deve ter procedimentos específicos do professor, antes, durante e após a mesma. Há cuidados que ele não pode descurar que vão da planificação à sua execução: “o cuidado e a preocupação entra tanto na planificação e na execução das assembleias como em qualquer outro aspecto da instrução” (Arends, 1995:209).

Neste sentido, o docente deve pensar previamente os objectivos que pretende atingir com a realização de qualquer AT, tendo alguns problemas e/ou assuntos

pensados e prontos para discussão, se por acaso os alunos não apresentarem nenhum. Deve ainda conceder um tempo regular, para que a turma desenvolva a AT.

Chama ainda a atenção, o mesmo autor, para a importância do ambiente de aprendizagem, que já deve estar firmemente estruturado, quando se realiza pela primeira vez uma AT na turma, desempenhando o professor um papel muito activo na condução das mesmas. Ele deve procurar responsabilizar os alunos na resolução de problemas, garantir a participação e interesse de todos, encaminhando-os para a liderança global. Isto significa que, inicialmente, é o professor o líder da discussão, mas poderá este papel ser assumido por um aluno da turma, após algum tempo da sua implementação.

Ainda nas palavras de Arends, na escola do 1º ciclo, há professores que usam as AT para iniciarem as suas actividades diárias, outros para terminarem as tarefas do dia e outros para encerrar a semana de trabalho, enquanto que nos níveis mais avançados de escolaridade (3º ciclo e secundário), os professores programam as AT com menos frequência. No entanto, o autor sublinha que isto não se afigura problema pois “a frequência das assembleias não é tão importante como a sua regularidade” (Arends, 1995:210). Ou seja, independentemente das vezes que esta possa ocorrer é necessário que a mesma apresente uma continuidade tanto nas formas de actuação dos seus participantes, como na sua função.

Sobre a questão da condução das AT, Arends alerta para a falsa ideia de que uma AT é fácil de conduzir. Na sua opinião, ela é complexa e requer capacidades do professor e dos alunos.

Também Jasmim (1994:22-24) nos apresenta algumas condições a ter em conta antes de pôr em prática o “Conselho de Cooperação”, entre as quais salientamos:

- Ter em conta os seus valores e os valores que um CC pressupõe, tais como a cooperação, a igualdade, a liberdade, o respeito por si e pelos outros, a autonomia e o sentimento de responsabilidade. Sem esquecer os princípios democráticos que lhe estão subjacentes e que o professor deve querer aplicar;
- Reflectir sobre os conflitos e opiniões que estão subjacentes à partilha de uma parte do seu poder com os alunos;
- Procurar ter o apoio da escola, dos colegas e pais, para que estas práticas pedagógicas não sejam mal entendidas por outros elementos da comunidade educativa.

Jasmin dá também alguns conselhos sobre a forma de pôr em prática este dispositivo. Na sua opinião, o CC deve ser implementado calma e gradativamente até que as regras sejam percebidas e respeitadas por todos, tornando-se esta uma rotina da turma.

Abandonando a ideia de “facilidade” na implementação e condução de um CC ou AT, o professor deve pensar e reflectir antes da implementação desta “actividade” na sua turma. Yus (2002:167), salienta também na sua obra, a opinião de Martin Garcia, segundo o qual “a eficiência de uma assembleia depende, em parte, do grau de preparação prévia que os professores tenham conseguido, assim como da relevância que tenham os acordos alcançados para a vida posterior no grupo”.

Da organização e função da AT que acabámos de expor, pensamos que poderão resultar aprendizagens significativas sobre o modo de ser democrático que dificilmente se conseguiriam obter, sem uma prática continuada dentro da sala de aula ao longo do tempo. Para além disso, também se poderão revelar proveitosas para o professor da turma, no desenvolvimento de estratégias de gestão de conflitos.

No entanto, Anaut alerta para o facto de que:

“(…) é preciso deixar claro para os alunos o objectivo geral de uma Assembleia, visto que do contrário é possível que esperem delas soluções impossíveis e não encontrem sentido para esse tipo de reuniões. É necessário definir claramente o seu objectivo como uma via para solucionar problemas, de forma viável, pois nem sempre o é, e ampliá-lo para [os alunos] crescerem como pessoas e como grupo” (Anaut:1995, cit. por Yus, 2002:166).

CAPÍTULO II – CONFLITO E MEDIAÇÃO

1. O Conflito

1.1. Conceito de conflito

Os conflitos, e em particular os processos de decisão sobre a sua regulação e gestão, têm sido objecto de estudo das mais diversas disciplinas, como seja a Matemática Aplicada, a Economia, as Relações Internacionais, as Relações Laborais e a Psicologia Social (Jesuíno, 2003), sendo que no campo da Psicologia, segundo Carita (2005), as investigações sobre o conflito, remontam aos primeiros anos do séc. XX.

Sabe-se que o conflito se encontra presente nos mais diversos cenários de organizações sociais, ele está presente no dia-a-dia das pessoas, pois é parte natural da vida humana. Daí que Torrego Seijo (2003:5) o defina como “um facto inerente à interacção humana, porque a diferença de opiniões, desejos e interesses se torna inevitável entre as pessoas”. A este respeito Jares (2002:43) afirma que o conflito é “um tipo de situação em que as pessoas, ou grupos, buscam ou idealizam metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes”. Identifica assim, a situação de conflito num conjunto de condições que podem fazer emergir um conflito: objectivos opostos, interesses divergentes ou afirmação de valores antagónicos.

Tradicionalmente, a concepção de conflito associa-se a algo nefasto, inconveniente ou a uma situação disfuncional que importava erradicar. Esta é uma visão negativa do conflito, que deriva da ideologia tecnocrática – conservadora e de causalidade linear (a mais enraizada na nossa sociedade).

A própria palavra “conflito”, derivada do latim “conflictis”, significa choque, luta, combate, estando relacionada tanto com questões estruturais como com aspectos pessoais (Jares, 2002), tendo subjacente a ideia de duas partes que se opõem e eventualmente se confrontam, em que uma delas deve vencer.

No entanto, o conflito também pode ser encarado como algo positivo para as pessoas e grupos sociais. Esta visão é consequência do legado filosófico-ideológico da não-violência, da Educação para a Paz e das Teorias Interpretativa e Crítica da Educação. “O conflito, em si, não é mau, embora as pessoas lhe possam dar respostas que assumem formas prejudiciais” (Pallarés, 1982, cit. por Jares 2002:34).

Realçando o valor do conflito, Arenal define-o como “um processo natural e necessário a toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras do progresso social e um elemento criativo essencial nas relações humanas” (Arenal, 1989, cit. por Jares 2002:35).

Desmistificando assim a ideia do conflito como uma situação a evitar encarando-o como algo pouco possível de erradicar, a questão passa a estar na sua gestão: “temos de procurar, aprender e praticar métodos não de eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos” (Lederach, 1985, cit. por Jares, 2002:34).

Com efeito, nos estudos contemporâneos do conflito, refere-se com bastante consensualidade, não só à sua inevitabilidade na vida, como também à sua potencial função estimulante no crescimento dos indivíduos, das relações e das organizações. Crescimento esse, que parece estar intimamente relacionado à forma como se faz a gestão dos conflitos.

Assim, e defendendo esta perspectiva positiva do conflito, concordamos com Jares ao citar Pallarés, quando diz que o objectivo prioritário do educador deve ser “fazer ver aos alunos que o conflito pode ser uma força positiva” (Pallarés, 1982, cit. por Jares, 2002:35).

Esta visão positiva do conflito, que leva ao desenvolvimento de estratégias de resolução não violenta dos mesmos, quando transposta para o tecido educativo, leva “à democratização das estruturas organizativas das escolas e à emancipação dos que nelas actuam” (Jares, 2002:72-73), porque promovem a comunicação, a solidariedade e a “colegialidade” nos processos de tomada de decisões.

De facto, parece-nos também, ser esta a conceptualização de conflito que se enquadra no projecto educativo nacional. Conflito entendido como uma realidade inadiável no quadro das relações sociais, sem a qual, qualquer evolução se tornaria impossível, dentro de uma escola democrática que se quer construir.

De acordo com Inês Nascimento, “é mesmo possível apontar algumas consequências que são bastante encorajadoras da adopção pela escola de uma cultura de exploração construtiva do conflito”, que de acordo com Johnson & Johnson (1996) parece poder conduzir:

- “1) a melhorias ao nível da realização académica e na retenção a longo prazo de conteúdos disciplinares;
- 2) ao uso de formas de raciocínio de natureza cognitiva e moral de nível superior;
- 3) ao desenvolvimento cognitivo e social;
- 4) a melhorias ao nível da resolução de problemas;
- 5) à clarificação de aspectos da identidade, valores e investimentos do próprio e do outro;

- 6) à identificação de necessidades de mudança;
- 7) ao alívio de sentimentos negativos como raiva, ansiedade, insegurança e tristeza;
- 8) ao fortalecimento das relações interpessoais, quer através de um aumento da confiança dos indivíduos na sua capacidade de resolver desacordos, quer minimizando estados de irritação e ressentimento que impedem a experiência completa de sentimentos positivos;
- 9) a uma visão da resolução de problemas como uma experiência divertida” (Johnson & Johnson, 1996, cit. por Nascimento, in Costa, 2003:198).

1.2. Elementos do conflito

Quanto à análise do conflito, esta pode ser realizada sob diversas perspectivas.

Decorrente desta ideia, Jares (2002:45), salienta a presença de quatro elementos que se podem identificar num conflito: “as causas que o provocam; os protagonistas que intervêm; o processo ou forma como os protagonistas encaram o conflito e o contexto em que ele se produz”. Este autor também explica que os referidos elementos do conflito se influenciam mutuamente.

1.2.1. As causas

As causas (Jares, 2002) ou incidentes (Heredia, 2000), podem ter diversas origens.

Os conflitos podem emergir, segundo Moore (1998:62-63) devido a causas/factores de **Relação**, de **Interesses**, de **Valores**, de **Informação** e **Estruturais**.

Os “conflitos de relação”, devem-se a fortes emoções negativas, a más percepções ou estereótipos, a comunicações inadequadas e/ou deficientes, ou a repetidas condutas negativas.

Os “conflitos de interesses”, são aqueles que se baseiam em “questões substanciais” (dinheiro, tempo, recursos físicos, ...), em procedimentos (a forma como o conflito deve ser resolvido) e aspectos psicológicos (percepções de respeito, honestidade, confiança, ...).

Quanto aos “conflitos de valores”, diz que ocorrem quando existem crenças, modos de vida, ideologia ou religião diferentes. Eles acontecem quando alguém tenta impor os seus valores a outros.

Sobre os “conflitos de informação”, eles acontecem quando às pessoas lhes falta informação, há má informação ou interpretações diferentes da mesma.

Por fim, estão os “conflitos estruturais” que se dão por motivo de “forças opressivas”, externas às pessoas envolvidas no conflito, como o poder, as pressões do tempo, a escassez de recursos físicos, a posse ou distribuição desigual de recursos, entre outras.

É de referir que estas causas estão em íntima relação e que ao longo da análise do conflito podem surgir novas causas.

1.2.2. Os protagonistas

Os protagonistas (Jares, 2002) ou intervenientes (Torrego Seijo, 2003) são as pessoas que intervêm no conflito e que tanto podem ser indivíduos como grupos, órgãos colectivos ou entidades.

Para analisar bem um conflito é necessário saber quem está envolvido nele, podendo estes ser protagonistas directos (quando têm relação directa às causas do conflito), ou protagonistas indirectos (quando não estão na origem do conflito, mas têm o poder de intervir em determinado momento do seu processo e ter influência no seu resultado) (Jares, 2002).

Relativamente aos intervenientes, de acordo com alguns autores, (Torrego Seijo, 2003; Fachada, 2006), podemos classificar os conflitos, consoante as pessoas envolvidas, do seguinte modo:

Conflitos intrapessoais – são os que ocorrem no interior do indivíduo, resultantes de dilemas internos;

Conflitos interpessoais – quando ocorrem entre duas ou mais pessoas. Segundo Fachada (2006:188), estes conflitos surgem, de modo geral, pelas seguintes razões: diferenças individuais; limitações de recursos ou diferenciação de papéis;

Conflitos intergrupais – quando as diferenças ocorrem entre dois grupos distintos;

Conflitos intragrupais – quando essas divergências acontecem no interior do mesmo grupo;

Conflitos organizacionais – existentes em organizações com estruturas altamente organizadas como empresas, escolas, clubes, ...

1.2.3. O processo

O processo seguido (Jares, 2002) ou itinerário do conflito (Torrego Seijo, 2003), diz respeito ao episódio propriamente dito, ou seja, à história do conflito. Está relacionado com a forma como os protagonistas o dirigem, aos comportamentos que são produzidos em resposta ao conflito, assim como os que se destinam à sua resolução.

Segundo Jares (2002), o processo depende das atitudes, comportamentos resolutivos e estratégias.

A relação e a comunicação entre as partes implicadas no processo de resolução do conflito são igualmente determinantes na resolução do conflito (Torrego Seijo, 2003). De acordo com o mesmo autor, uma relação baseada na confiança, amizade, bom entendimento e respeito, pode permitir que o conflito possa ser abordado de uma forma mais positiva e eficiente. Enquanto uma relação baseada na desconfiança ou no desprezo, apresenta uma maior tendência para não se conseguir resolver o conflito. De igual forma, a maneira como os intervenientes comunicam também é muito importante no processo do conflito. Nos conflitos entre iguais há a probabilidade de melhor comunicação, porque partilham códigos culturais que os aproximam.

Assim, o processo depende também de pensamentos, da personalidade, emoções e intenções de acção.

1.2.4. O contexto

O contexto ou espaço-tempo em que o conflito acontece, podendo ser um contexto físico, social ou cultural (Jares, 2002), ajuda-nos a perceber muitas vezes a origem, evolução e até as formas de possível resolução do conflito.

De acordo com Beltrão e Nascimento (2000:85), o contexto “não é apenas um enquadramento, é o clima influenciador. Na Escola, por exemplo, os conflitos desenrolam-se de forma diferente dos que ocorrem em empresas privadas, ou nas famílias, ou num clube de amigos. As características institucionais têm um peso fulcral”.

1.3. Tipos de conflito

Aquando da revisão da literatura, encontrámos diferentes nomenclaturas ou tipologias de conflito (algumas já referenciadas neste nosso estudo), de acordo com as origens ou protagonistas do conflito. Acrescentamos neste ponto, outras associadas a investigadores da área da resolução de conflitos, nomeadamente em meio escolar, aquele que nos interessa particularmente.

Segundo Jares (2002:43-44), existem conflitos “reais ou genuínos” e “falsos conflitos”. Os primeiros acontecem quando se dá alguma incompatibilidade ou confronto de interesses; enquanto que os segundos não têm uma causa objectiva, são originados em problemas de percepção, comunicação e desentendimento nas relações e não nos conteúdos. No entanto, “um falso conflito pode dar origem ou manifestar-se como um conflito real. Isto é, a partir de falsas percepções ou de processos comunicativos com ‘ruídos’ ou ‘interferências’, originam-se, muitas vezes, conflitos reais” (idem, 44).

Torrego Seijo (2003:33), aponta para o chamado “conflito latente”, quer dizer que ele existe, mas nem sempre é percebido pelas partes de forma explícita. No entanto, ele pode surgir, em qualquer momento, pelo efeito de um facto concreto “a chispa”.

Uma outra tipologia de conflitos é apontada por este autor, de acordo com aquilo que o autor chama de “miolo” do conflito. Isto é, o que está em discussão entre as partes em conflito. Quando se procura ou tenta resolver e/ou ajudar num conflito é importante recolher e avaliar o que está na base desse “miolo”, distinguindo entre a “substância” (dados, factos, acontecimentos) e a “relação”. Desta forma, em sua opinião, conforme o miolo do conflito, ele classifica-os de:

1) **Conflitos de relação/comunicação**, onde não existe uma causa concreta, mas sim uma relação deteriorada, em consequência, muitas vezes, por má percepção e/ou comunicação. Neles estão incluídos as agressões, lutas, ofensas, difamações, rumores, humilhações, mal-entendidos, etc.

2) **Conflitos de interesses/necessidades**, quando a sua origem está num problema de conteúdo (interesses, matérias, necessidades).

Nestes conflitos estão também incluídos os conflitos por recursos e os conflitos por afinidade.

- Conflitos por recursos, quando em causa está a posse ou acesso a um recurso (tempo, objectos, espaço, ...).

- Conflitos por actividades, têm origem no desacordo sobre a forma de realizar trabalhos ou tarefas.

3) **Conflitos por preferências, valores ou crenças**, quando existem valores divergentes, pode-se por exemplo, recorrer a valores superiores, de carácter universal, que sejam comuns a todos, encontrando-se, deste modo, uma saída para um possível conflito.

Embora como afirma Torrego Seijo (2003:35) “seja difícil e arriscado classificar os conflitos devido ao reducionismo que isso pode implicar” (devido às causas e origens que são diversas), é de grande importância encontrar uma tipificação ou categorização dos conflitos. Uma tipificação do conflito pode ajudar e permitir uma melhor compreensão dos mesmos e eventualmente uma actuação mais adequada a cada situação, na procura de uma solução para a sua resolução.

1.4. Formas de enfrentar o conflito

Na literatura consultada, vários têm sido os autores e de diversas áreas, que se têm debruçado sobre os estilos que o ser humano utiliza para enfrentar um conflito.

De acordo com o grau em que o protagonista procura satisfazer os interesses da outra parte do conflito ou o grau em que procura satisfazer os seus próprios interesses, K. W. Thomas (1976), estabeleceu cinco estilos de enfrentar o conflito. Na sua obra Jares (2002:121) apresenta esses cinco estilos:

1) **Competição ou (ganhar/perder)** – caracteriza-se pela procura da satisfação dos interesses pessoais, à custa da outra parte do conflito. É uma estratégia de ganhar-perder, logo mais destrutiva (Carita e Fernandes, 2002).

Tem uma forma de actuar muito assertiva ou mesmo agressiva e não existe a cooperação, o que resulta numa atitude muito competitiva.

2) **Fuga ou evitamento** – trata-se de não enfrentar os conflitos, mesmo tendo consciência da sua existência. Não nos preocupamos nem com os nossos interesses e objectivos, nem com a relação com os outros.

3) **Compromisso (concordância/negociação)** – procura-se um acordo que possa satisfazer ambas as partes. É uma atitude baseada na negociação,

em que há cedências mútuas, para se chegar a um ponto intermédio entre as duas partes. Não há vencedores, nem vencidos.

- 4) **Acomodação** – esta atitude acontece quando uma pessoa renuncia aos seus interesses pessoais em prol do outro. É o contrário do estilo competitivo. Um preocupa-se apenas em satisfazer os interesses do outro, não criando confrontos, apenas fazendo cedências. Esta atitude face ao conflito pode ser devida à falta de afirmação pessoal; para salvar uma relação ou por uma assimetria de poder.
- 5) **Colaboração/cooperação (ganhar/ganhar)** – este estilo caracteriza-se pela preocupação em satisfazer, simultaneamente, os próprios interesses e os do outro, procurando soluções do tipo “ganhar/ganhar”. A sua característica essencial é a sua forte cooperação e assertividade. Os conflitos são assim enfrentados de forma cooperativa para que ambas as partes saiam “ganhadoras”.

Jares (2002) refere ainda que estes cinco modos ou estilos usados para enfrentar os conflitos, foram aceites e adoptados por muitos investigadores, entre os quais citamos Torrego Seijo (2003:38-39); Moore (1998:91); Jesuíno (2003:86) e Deutsch (1969) cit. por Carita e Fernandes (2002,121-122).

Ainda na perspectiva do mesmo autor:

“estes cinco estilos referidos correspondem, na realidade, a dois tipos de categorias: os que optam por enfrentar os conflitos e os que optam por evitá-los.

Assim, competir, concordar/negociar e colaborar pertencem à primeira categoria; evitar e acomodar-se pertencem à segunda, embora a acomodação, quando não é crónica, possa constituir mais uma forma de encarar o conflito” (Jares, 2002:122).

Esta perspectiva teórica do conflito enquadra-se na Teoria da Dupla Preocupação (dual concern theory), “que aponta a existência de duas dimensões importantes ao nível da gestão dos conflitos que são a preocupação com o ‘self’ e a preocupação com os outros” (Nascimento, 2003:210).

Ainda segundo Inês Nascimento, numa versão mais actualizada desta perspectiva, alguns autores propõem conteúdos diferentes para a dupla preocupação, como por exemplo a Teoria da Resolução de Conflitos de Johnson & Johnson (1997). Estes autores “consideram que a estratégia adoptada pelo indivíduo na resolução de um conflito manifesta a importância que para si tem o alcance dos seus **objectivos pessoais** comparativamente à **manutenção de uma relação apropriada** com a outra pessoa” (idem, ibidem).

Ou seja, a escolha da estratégia adoptada por um indivíduo, depende do grau de relação entre as partes e do grau de preocupação com os objectivos pessoais em causa.

Desta perspectiva, surgiu a possibilidade de escolha, para a resolução de conflitos, de uma estratégia entre as cinco apresentadas por Nascimento (2003:211) alguns dos quais se podem enquadrar nos 5 estilos atrás referenciados:

- 1) **Integrativas ou de negociação** – estratégia utilizada quando os objectivos pessoais e a relação são muito valorizadas pelo indivíduo. Conduzem à resolução do problema através do estabelecimento de um acordo positivo para ambas as partes, resultando daí ganhos mútuos, semelhante ao estilo colaborativo e cooperativo de Thomas.
- 2) **De Compromisso** – estratégia usada quando a relação e a satisfação dos objectivos são moderadamente importantes para o indivíduo e quando os intervenientes consideram não ser possível conseguir exactamente o que pretendem. Procuram um acordo abdicando de parte dos seus objectivos e sacrificam um pouco a relação.
- 3) **De Suavização** – estratégia utilizada quando o indivíduo quer manter a relação com o máximo de qualidade. Daí, que o seu objectivo seja irrelevante, apenas a relação é importante, encontramos aqui correspondência ao estilo de acomodação de Thomas.
- 4) **De Evitamento** – estratégia usada quando o interveniente evita a questão problemática e o parceiro de interacção. Aqui não é importante a preservação da relação nem o alcançar de objectivos. Não existe vontade de resolver o conflito.
- 5) **De Pressão ou Distributivas** – estratégias usadas quando o que interessa é atingir o objectivo pessoal, deixando em segundo plano a relação. É uma estratégia caracterizada por uma negociação do tipo vencedor-vencido.
Contrasta com a estratégia integrativa, porque há uma tentativa de conseguir o máximo de ganhos próprios, em detrimento da outra parte e assemelha-se ao estilo de competição de Thomas.

À partida não existe um estilo (estratégia) preferível relativamente aos outros. Tudo depende daquilo que se pretende alcançar.

Para Torrego Seijo (2003:40), a melhor resolução do conflito é através da “colaboração ou cooperação”, desde que sejam aplicados critérios de “resolução” (o conflito deve levar ao desaparecimento do problema, mesmo que superficialmente), “de valor prático” (o conflito deve efectivamente ser resolvido, por um período de tempo aceitável) e de “componente ética” (o grau de humanização da solução, isto é, a solução deve beneficiar ambas as partes favorecendo o seu desenvolvimento pessoal). Note-se que também Nascimento (2003:211), refere que a estratégia de negociação integrativa é “apontada como a mais complexa e a mais construtiva”, das cinco atrás descritas. Estratégia que também apela à colaboração/cooperação e é “a cooperação e não a competição que melhor resolve os problemas” (Gordon & Burch, 1998:229). Igualmente Deutsch (1990) nas suas pesquisas baseadas na assunção de que se as partes envolvidas numa situação de conflito adoptassem uma orientação de cooperação e não de competição, relativamente uma à outra, haveria maior probabilidade de se envolverem num processo construtivo de resolverem esse conflito. Os resultados dos seus estudos revelaram a “Lei das Relações Sociais”, segundo a qual processos e efeitos resultantes de um determinado tipo de relação social, seja ela cooperativa ou competitiva, tendiam a reproduzir a relação social de origem. Desta forma, o conhecimento dos efeitos dos processos cooperativos e competitivos leva-nos ao conhecimento das condições geradoras de um ou de outro processo referido (cooperativo ou competitivo):

“A cooperação induz e é induzida por uma percepção de semelhança nas crenças e atitudes; prontidão para ajudar; abertura na comunicação; atitudes confiantes e amistosas; sensibilidade aos interesses comuns e não destaque dos interesses opostos; e orientação no sentido do aumento do poder mútuo mais do que diferença de poder; etc. De igual modo, a competição induz e é induzida pelo uso de táticas de coerção, pela ameaça ou decepção; comunicação pobre; minimização do conhecimento das semelhanças de valores e aumento da sensibilidade aos interesses opostos; atitudes de suspeição e hostilidade, importância, rigidez e tamanho das questões em conflito” (Deutsch, 1990:245).

Na sequência desta ideia, outros investigadores (Nascimento, 2003; Gordon & Burch, 1998; Jares, 2002; Torrego Seijo, 2003; Carita, 2005; ...), apelam para a necessidade da escola/professor acentuar a aprendizagem da cooperação sobre a competição, proporcionando aos alunos experiências que promovam um maior envolvimento com os pares na realização das tarefas escolares e produzam um sentimento de responsabilidade, não só pelo seu desempenho individual, mas também pelos progressos e êxitos dos outros e do grupo em geral.

Será através desta aprendizagem que os alunos poderão tornar-se mais capazes para negociar e estabelecer compromissos, não apenas quando necessitarem de enfrentar um conflito, mas nas suas interacções quotidianas na escola, família ou comunidade (Nascimento, 2003).

Esta proposta de intervenção educativa, no campo da gestão de conflitos, surge pelo reconhecimento do seu potencial positivo nas relações interpessoais. O conflito pode contribuir para o progresso pessoal e social, dando origem a condições favoráveis à mudança (Carita, 2005).

Actualmente, podemos encontrar na literatura da área da Psicologia e das Ciências da Educação, programas de treino de competências de resolução de conflitos em contextos educativos. O programa de Gordon & Burch (1998) é um exemplo. A intenção destes programas é a valorização das estratégias cooperativas, através da organização sistemática e continuada de actividades que favoreçam o desenvolvimento nos alunos e professores, de atitudes e a aprendizagem e treino de competências associadas àquelas estratégias.

Os resultados da investigação empírica têm mostrado que a estratégia da cooperação é mais produtiva do que a competitiva, na resolução dos conflitos (Deutsch, 1990; Carita e Fernandes, 2002 e Carita, 2005).

Acresce ainda dizer que a colaboração, a cooperação e o compromisso, se enquadram na negociação e na mediação (estratégias de resolução de conflitos) (Torrego Seijo, 2003).

2. Importância da comunicação – na resolução de conflitos e nas relações interpessoais

A comunicação é uma das faculdades mais importantes na vida, pois ela é essencial à socialização, aculturação e formação do indivíduo. Assim sendo, comunicar tem especial relevância para o humano, porque é um processo que faz do Homem aquilo que ele é e permite que se estabeleçam as relações interpessoais.

A palavra comunicar, tem origem latina “comunicare” e significa “por em comum”, “entrar em relação com” (Fachada, 2006).

A mesma origem tem o termo comunicação que significa “acção de participar”, “transmissão”, “capacidade de entendimento entre as pessoas através do diálogo” (Diciopédia, 2005).

Segundo o modelo clássico, baseado na Teoria da Informação, a comunicação é uma transmissão entre um emissor (ou locutor) e um receptor (ou alocatário). Este receptor, para além de ter capacidades que lhe permitem interpretar a mensagem, deve partilhar o mesmo código do emissor, de forma a receber, compreender e atribuir significado à mensagem. Esta é feita através de um canal e acontece num determinado contexto (situação a que se refere a mensagem).

Para se relacionar com os outros, o Homem comunica, utilizando um complexo sistema de símbolos (sinais), que correspondem ao grupo social e cultural de cada um. Esses sinais podem ser sonoros, escritos ou não verbais (Fachada, 2006) e é através deles que nos relacionamos.

Fachada (2006:12), refere que comunicar é diferente de informar, porque informar é um “processo unilateral”, enquanto que comunicar é um “processo interactivo e pluridireccional”. Informar é um circuito unilateral, que pressupõe apenas a divulgação de algo a alguém porque, a comunicação que é estabelecida é de um emissor para um receptor, sem reciprocidade. Pelo contrário, na comunicação, o processo tem de ser interactivo, processando-se num circuito bilateral e bidireccional, realizando-se, assim, um intercâmbio de mensagens. Por interactivo, pressupomos que haja uma acção entre pessoas (interacção), que embora possa ser verbal ou não verbal, não pode ser num só sentido.

A comunicação interpessoal pressupõe uma relação recíproca pessoa a pessoa e é o suporte das relações humanas. Esta comunicação é subjectiva porque é condicionada pelos interlocutores, pelo contexto e pela relação que os interlocutores instituem entre si (Barreiros, 1996).

O ser humano, pelas suas próprias características, vive em permanente relação com os outros elementos da sociedade que o envolve. Esta relação expressa-se por uma multiplicidade de interacções.

As formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio comunicamos. Daí que se diga que estamos sempre a comunicar mesmo que não tenhamos consciência disso: “A nossa comunicação pode ser silenciosa e de tal modo automática que podemos não estar conscientes de que estamos a comunicar” (Julius Fast, 1970, cit. por Fachada, 2006:14).

Assim também se compreende o primeiro dos cinco axiomas, da Teoria da Comunicação entre dois indivíduos, de Paul Watzlawick (1979). De acordo com este axioma, “é impossível não se comunicar” (Watzlawick et al., 1979, cit. por Barreiros, 1996:30-35), pois todo o comportamento é uma forma de comunicação.

Conforme não existe forma contrária ao comportamento (“não-comportamento” ou “anticomportamento”), também não existe “não-comunicação”.

“Há sempre troca de mensagens (pequenas unidades de comunicação) que, ao serem produzidas em série, dão origem à interação (troca de uma série de mensagens)” (Barreiros, 1996:30).

O modo como se comunica resulta de um processo de aprendizagem e traduz, de algum modo, um passado de atitudes, de valores, de princípios e de diversas experiências que constituem a marca do nosso actual comportamento (Fachada, 2006).

No processo de comunicação é fundamental observar a reacção daqueles a quem nos dirigimos, pois é através da retroacção (feedback) que orientamos as nossas futuras comunicações. Entenda-se por feedback informação de retorno. Isto é, quando comunicamos com alguém estamos sujeitos às possíveis interferências ou distorções que possam surgir impedindo ou inibindo a recepção correcta da mensagem.

Teresa Rio Carvalho, sobre as teorias da comunicação e os modelos de comunicação associados às diferenças entre as bases da sua conceptualização, refere Barnlund (1968). Nas palavras da autora, para Barnlund, os referidos modelos podem estar conceptualizados:

“Em termos estruturais (emissor-mensagem-receptor); em termos funcionais (centrados no processo de codificação-descodificação e baseados na intenção da mensagem) ou ainda em termos de canal, ou seja, baseados no modo de transmissão. Todavia, a compreensão de qualquer modelo de comunicação implica a consideração do papel do feedback na transmissão da mensagem” (Carvalho, in Lemos e Carvalho, 2002:174).

Assim, na comunicação é importante não só o que dizemos ou que queremos exprimir, mas também o modo como o fazemos. Esta ideia vai também de encontro a dois outros axiomas de Watzlawick (1979), a saber:

- a) “A natureza de uma relação depende da pontuação das sequências comunicacionais entre parceiros”. Isto significa que, tanto o emissor como o receptor da comunicação, estruturam essa comunicação de forma diferente e dessa forma interpretam o seu próprio comportamento durante a comunicação dependendo da reacção do outro;
- b) “Os seres humanos comunicam de forma digital e analógica”. Para além das próprias palavras e do que é dito (linguagem digital ou verbal), a forma como é dito (a linguagem corporal, os silêncios, as onomatopeias)

desempenha também um enorme papel durante a comunicação – esta é a linguagem analógica ou não verbal.

Por tudo o atrás citado, podemos perceber que a comunicação desempenha um papel privilegiado na nossa interacção com os outros, dependendo dela as nossas relações interpessoais.

O indivíduo é o resultado do encontro e das interacções que estabelece ao longo do seu desenvolvimento.

“A interacção envolve a adopção recíproca de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objectivo da interacção é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro.

Podemos definir a interacção como o ideal da comunicação, a meta da comunicação humana. [Mas] Nem toda a comunicação é interactiva, ou pelo menos não enfatiza este nível de interdependência” (Berlo, 1989, cit. por Fachada, 2006:65).

Na linha deste pensamento, podemos perceber que pode existir comunicação sem haver muita interacção, no entanto, o valor da nossa comunicação pode melhorar progressivamente as nossas relações interpessoais, de acordo com a nossa capacidade de se “dar ao outro”, de influenciar e ser influenciado.

Embora muitos autores incluam na comunicação muitas competências, tais como, a assertividade, relação interpessoal, escuta activa e empatia, a comunicação é, por si mesma, uma competência. Sendo a comunicação e o saber comunicar muito importantes em situações educativas, nomeadamente nas Assembleias de Turma.

As Assembleias de Turma, já referidas anteriormente, são “actividades” nas quais se desenvolve esta capacidade de comunicar através dos diálogos, debates, questionamentos e argumentações que nelas ocorrem.

Em face do atrás exposto, e reconhecendo que a turma é um pequeno grupo ou “grupo restrito”, onde os seus membros se percebem de modo idêntico, têm o mesmo fim e interagem de forma interdependente, leva-nos a dizer que parece não haver dúvidas quanto à influência deste tipo de grupo, quer no desempenho escolar dos seus alunos, quer na sua conduta. A vida no seio da turma, deve ser marcada pelo respeito de normas comuns, mas não impeditivas da assunção de diferentes papéis individuais, bem como pela emergência de intensas relações afectivas (Barreiros, 1996).

A comunicação, marcada pelo diálogo, em contexto de AT, permite que cada um possa exprimir opiniões, escutar atentamente os outros e entrar efectivamente nas discussões que conduzam a soluções comuns para os diferentes problemas e/ou actividades, podendo levar ao fortalecimento da relação entre todos e cada um.

Barreiros (1996:108), considera que “da relação com os outros nasce a segurança e autonomia compatíveis com potencialidades individuais. A relação com os iguais, nomeadamente ao nível da definição de projectos, gera um sentimento de envolvimento na acção e faculto o acesso a outros modelos de comportamento”.

Neste contexto, para além do conhecimento que se deve ter de cada aluno em particular, é também importante conhecer-se a cultura e a dinâmica do grupo/turma, para se perceberem as relações interpessoais que aí se estabelecem, pois qualquer aluno, independentemente de poder ser mais ou menos influenciável, actua de forma diferente, consoante a turma onde está integrado.

A perspectiva dinâmica dos chamados “grupos restritos”, teve origem nos trabalhos de Kurt Lewin, através do seu estudo em grupos artificiais (ex: classes escolares, grupos de reunião...), nos quais estudou tensões, conflitos e formas de liderança.

Não sendo essa a análise que aqui pretendemos aprofundar, vamos considerar (apenas) alguns indicadores que podem favorecer e/ou desfavorecer o relacionamento interpessoal num grupo/turma.

Sobre a influência e o impacto que um grupo pode exercer num indivíduo, Kurt Lewin apresenta-nos os seguintes pontos:

- “1. Quando um indivíduo entra num grupo é mudado por este e também o altera, sendo o grupo um totalidade, com um estrutura diferente de cada um dos indivíduos que a compõem;
2. O grupo tem uma dinâmica particular, em que o todo domina sobre as partes, e quanto mais atractivo for o grupo, mais induz mudanças nos seus membros. É mais fácil alterar o comportamento de um grupo, como um todo, do que alterar o comportamento de cada um dos seus membros, tomados individualmente;
3. Quando um grupo se organiza, como sistema social, crescem as atracções e repulsões internas que resultam na coesão do grupo, ou seja, no desejo dos sujeitos se manterem juntos;
4. A coesão será tanto maior quanto mais os sujeitos considerarem que, em grupo, têm maior probabilidade de atingir os seus fins que individualmente;
5. A acção de um grupo pode ser dirigida para a manutenção da coesão ou para a resolução de problemas, mas estas duas modalidades de acção são incompatíveis, não existindo simultaneamente;

6. O que leva o grupo a manter-se unido não é a semelhança entre aqueles que o constituem mas a interdependência. Um grupo produtivo e bem organizado comporta elementos muito diferentes entre si, o que mostra que o grupo não é apenas o somatório das suas partes, mas é qualitativamente diferente dos seus membros, considerados individualmente” (Kurt Lewin, (s/d), cit. por Beltrão et al., 2000:139-140).

De acordo com os pontos atrás citados, é mais fácil actuar sobre o grupo que sobre as partes, porém, deve-se salvaguardar a individualidade de cada um, promover o respeito pela diferença, reconhecendo isso como uma mais-valia para atingir os objectivos comuns.

Assim, decorre a convicção de que as interacções do aluno com os seus pares e professores, são determinantes para a promoção de relações interpessoais humanizadas, democráticas e significativas (Caetano, 2005,2007; Dewey, 2007; Freinet, 1976; Jasmin, 1994; ...). Daí que as sessões de AT, possam ser aproveitadas como estratégia pedagógica para manter a coesão do grupo e as relações interpessoais, ajudando os alunos a cultivarem a sociabilidade, a entreajuda e o sentido de responsabilidade.

Indo um pouco contra o ponto 5 de Kurt Lewin, a riqueza das trocas de esclarecimentos, saberes e perspectivas, que ocorrem durante as AT, devem também ser aproveitadas para a resolução de problemas e gestão de conflitos do, e no grupo, sem influenciar negativamente a coesão do mesmo. A manutenção da coesão do grupo e a resolução de problemas, podem coexistir em simultâneo e alimentar-se mutuamente, pela acção do próprio grupo, através do diálogo pacífico e reflexivo; aliás, “para que um grupo evolua, deve ser capaz de aprender consigo mesmo e de se manter num equilíbrio instável, pois, caso contrário, pode tender à fossilização e a deixar de ser efectivo” (Torremorell, 2008:74). Por conseguinte, uma verdadeira participação num grupo deve procurar saídas construtivas, no sentido de o “aglutinar” e não o dividir.

Por isso, os “defensores” das AT, enfatizam que as regras informais do grupo devem resultar da sua própria dinâmica, advogando “uma formação centrada nos próprios [alunos], e nas suas práticas” (Beltrão et al., 2000:113).

Sintetizando as ideias de outros autores, já aqui referidos anteriormente por nós, referimos as palavras de Bento (1993:64) ao afirmar que os conflitos “no interior de grupos são inevitáveis, mas igualmente desejáveis, porque obrigam ao repensar das relações interpessoais e estimulam ganhos, às vezes significativos, na qualidade desses relacionamentos e mesmo no autoconhecimento”.

Por vezes, o conflito torna-se potencialmente negativo e destrutivo de uma relação porque consome demasiada energia individual, impedindo a pessoa de investir no trabalho ou na relação; “as disputas e os desacordos frequentes reduzem a motivação para a relação e o empenhamento interpessoal” (Fachada, 2006:184). Se o conflito for encarado numa visão positiva, é-lhe reconhecido utilidade para a vitalidade das organizações, dos grupos e para as relações interpessoais.

Falar neste ponto sobre a comunicação, no contexto dos processos de resolução de conflitos pareceu-nos pertinente, pois o tipo e a qualidade da comunicação em contexto escolar, podem originar conflitos, “60% dos problemas interactivos são consequência de uma má comunicação” (Peter Drucker, s/d, cit. por Fachada, 2006:12).

A comunicação é um elemento essencial na resolução de conflitos.

É o tipo e a qualidade da comunicação, que permite distinguir entre “conflitos genuínos” ou “conflitos reais” e os “falsos conflitos” (Jares, 2002).

Existindo um verdadeiro desejo em resolver o conflito, a comunicação pode facilitar esse propósito.

Pérez e Sánchez (1995), definem a comunicação como um processo interpessoal em que os indivíduos expressam algo sobre si próprios, através de signos verbais e não verbais, com a intenção de influenciar a conduta do outro. Referem ainda, que a atitude comunicativa implica que os dois pólos de participação se influenciem mutuamente, através de um “processo circular”, uma vez que ambos falam e se escutam.

Desta forma, o benefício da comunicação é estabelecer a compreensão entre as partes, mas mais do que isso, é perceber que comunicando abertamente se pode mudar o estado da situação ou influenciar o desfecho do conflito.

Intrinsecamente, a comunicação é uma actividade cooperativa. Para tal, os participantes interagem, são activos, colocando questões, clarificando opiniões, percebendo e interpretando da mesma maneira o que foi dito por ambos.

A importância de promover a qualidade da comunicação para se criar um contexto colaborativo, essencial em processos de resolução de conflitos, remete-nos também para a abordagem da mediação. Na resolução de conflitos, através da mediação, a comunicação é vital em todo o processo. A comunicação entre o “técnico” e os protagonistas e entre protagonistas, deve ser pautada por uma qualidade positiva. Só a eficácia da comunicação permitirá catalisar a

mudança, dotando as partes envolvidas, de recursos comunicativos de qualidade para poderem solucionar o conflito.

O processo de garantir uma comunicação eficaz e produtiva passa, como refere Torrego Seijo (2003:64-65) “pela emissão de mensagens na primeira pessoa, pela escuta activa e pelo estímulo à capacidade de gerar situações criativas. Acrescem a estas competências atitudes como o interesse e o respeito pelo outro, fundamentais ao exercício de uma boa comunicação”.

Esta constatação leva-nos a pensar que, uma boa comunicação ou “comunicação assertiva”, a escuta activa e a empatia são consideradas competências pessoais e sociais básicas e fundamentais, nos processos construtivos de resolução de conflitos.

Outra competência importante na comunicação é a assertividade. Por assertividade podemos entender ser a capacidade de se expressar sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades de forma respeitosa (Fachada, 2006) e de defender direitos do próprio de uma forma não destrutiva.

De acordo com Vieira:

“(...) em termos de comunicação, uma pessoa assertiva é alguém que diz aquilo que pensa ou sente de uma forma livre e apropriada à situação. Segundo Sam Lloyd (1993:7), o comportamento assertivo ‘(...) não é mais do que ser directo, honesto e respeitoso ao interagir com os outros’” (Loyd, cit. por Vieira, 2005:50).

Assim, é muito importante a forma como se comunica assertivamente, pois esta pode levar o outro a reagir, por exemplo, de forma agressiva.

Quanto à escuta activa, ela é uma competência que ajuda a compreender o que o emissor quer transmitir, diminuindo as possibilidades de erro na descodificação da mensagem, entre as pessoas em disputa. Ela serve para compreender as partes em conflito (Torrego Seijo, 2003).

Muitos autores consideram que o “escutar com atenção” é a regra básica e fundamental para uma boa comunicação bilateral. Vezzulla, enuncia os factores que Acland (1993), considera necessários para uma boa comunicação bilateral:

“(...) que as partes se escutem com atenção; que falem com clareza e determinação, que possuam uma atitude aberta à apresentação de informações e de ideias novas; que estejam dispostas a concordar (eu acrescentaria: a discordar) e que aceitem os outros como iguais” (Acland, cit. por Vezzulla, 2005:31).

A escuta activa traduz-se, assim, pela capacidade de escutar e seguir o raciocínio de outra pessoa, revelando preocupação pelos seus sentimentos, fazendo com que se sinta ouvida e compreendida e que a comunicação se torne efectiva (Dias, 2004). Esta competência é uma atitude facilitadora da comunicação e está intimamente ligada à “compreensão empática”, que se desenvolve entre os 5 e os 8 anos, de acordo com Matos (2005).

Ainda sobre a escuta activa Gordon & Burch (1998:101) escreveram:

«a escuta activa é de grande utilidade sempre que se torne necessária a comunicação aberta e honesta. Permite que na sala de aulas se discutam eficazmente questões específicas. Elimina a resistência do aluno em aprender novas coisas. Ajuda alunos muito dependentes e calados. Permite ao grupo manifestar sentimentos gerados por situações escolares espinhosas ou por acontecimentos da sua vida pessoal. Facilita um diálogo mais eficaz com os pais ou entre professor, pais e aluno».

Na literatura há também autores que consideram a escuta activa uma técnica usada na negociação. É o caso de Jares (2002:132-133) que refere que é “uma técnica utilizada, habitualmente, para estimular a comunicação”, afirmando que “uma competência que favorece a escuta activa é o parafrasear. Trata-se de um processo mediante o qual o receptor repete e sintetiza ao emissor a sua mensagem a fim de que este confirme a veracidade do que foi dito”.

Finalmente, por empatia, entende-se a capacidade de ter consciência, compreender e respeitar/aceitar os sentimentos dos outros.

Goleman (2003), designa esta competência como o “radar social” e de acordo com estudos referenciados por ele, a empatia manifesta-se na primeira infância, quase desde o dia do nosso nascimento, referindo como exemplo a existência bebés que choram quando outros choram.

Ainda segundo este autor, “a empatia nasce da autoconsciência; quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros” (Goleman, 2003:117).

Estas competências, apresentam-se como potenciadoras da qualidade da comunicação, favorecendo as relações interpessoais e a resolução de conflitos de forma pacífica, podendo proporcionar um ambiente positivo no relacionamento dentro e fora da sala de aula.

Um dos métodos evocados para a resolução de conflitos de forma pacífica e fortalecimento de relações interpessoais, baseado numa linguagem de diálogo, paz e consenso, é a prática da Mediação.

3. A MEDIAÇÃO

3.1. Breve resenha histórica sobre suas origens e evolução

Sem pretender ser uma alternativa ou resposta a tudo, e de acordo com a maioria da literatura consultada, a mediação tem sido um dos métodos alternativos evocados para a resolução de alguns conflitos de forma pacífica, através de uma linguagem de diálogo e mútuo entendimento, procurando alternativas à cultura de confrontação.

Tal como os conflitos são inerentes à vida humana (estando presentes em todos os relacionamentos humanos e em todas as sociedades), possivelmente, também sempre esteve presente a prática de mediação. Assim, podemos afirmar que a prática de mediação perde-se no tempo.

De acordo com Moore (2002:32), “a mediação tem uma história longa e variada em quase todas as culturas do mundo. Culturas judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas e muitas culturas indígenas têm longa e efectiva tradição na prática de mediação”.

Os métodos informais de resolução de disputas e litígios foram largamente utilizados por muitas culturas e grupos, nos quais a paz e a harmonia eram privilegiadas em detrimento do conflito, do litígio e da vitória. A mediação era praticada tanto por líderes religiosos como políticos. Moore (2002:32-33) menciona Cristo como o “mediador supremo” dos cristãos, pois a Bíblia refere-se a “Jesus como mediador entre Deus e o homem”.

Também na China e no Japão, bem como noutras sociedades asiáticas, “onde a religião e a filosofia enfatizam fortemente o consenso social, a persuasão moral e a busca do equilíbrio e da harmonia nas relações humanas” (Brown, 1982, cit. por Moore, 2002:33), a prática da mediação aparece referenciada há séculos.

Os antropólogos dão-nos conta da existência destes precedentes religiosos, como é o caso dos Quaker's, seitas religiosas da América, que desenvolveram procedimentos de natureza informal e voluntária, alternativos para a resolução de disputas. Referem ainda, neste trabalho de mediação, o papel dos sacerdotes, pregadores e rabinos, das religiões judaico-cristãs; o papel dos mais velhos de certas comunidades (que sempre foram um recurso natural para a resolução de conflitos), assim como, mais recentemente, a função exercida pelo médico ou pelo professor da aldeia, nomeadamente na nossa cultura.

Porém, embora tendo raízes populares muito antigas, a prática contemporânea da mediação é recente, surgindo apenas a partir do séc. XX, institucionalizando-se formalmente e desenvolvendo-se como profissão. Profissão que é reconhecida nalguns países do mundo, nomeadamente nos Estados Unidos da América (EUA), onde começou por ser uma abordagem alternativa à justiça, unindo-se aos tribunais. Neste país, o primeiro sector em que mediação foi formalmente instituída, foi o das relações laborais, estendendo-se depois a problemas sociais, tais como, as diferenças entre as comunidades étnicas, questões interpessoais e institucionais, aos conflitos familiares e mais recentemente às instituições escolares e de saúde.

A prática da mediação formal contemporânea teve início na década de 60, nos EUA, chegando à Europa a partir da década seguinte.

Este alargamento e crescimento, segundo Moore (2002:34), é devido a um maior:

“(...) reconhecimento dos Direitos Humanos e da Dignidade dos Indivíduos, do desejo de participação democrática em todos os níveis sociais e políticos, na ideia de que um indivíduo tem o direito de participar e de controlar as decisões que afectem a sua própria vida, e na maior tolerância à diversidade”.

O movimento de mediação surge então, como alternativa à resolução de conflitos na sociedade, num tempo em que grassavam convulsões e desordens sociais.

A mediação é um conceito “polissémico”, e também muito abrangente relativamente aos âmbitos da sua aplicação (familiar, educativo, laboral, judicial, internacional, ...).

De acordo com Vasconcelos-Sousa (2002), a mediação é aplicável a todas as situações onde a negociação é utilizável, como por exemplo, em decisões conjuntas e participadas, no estabelecimento de consensos, no alinhamento de opiniões ou de programas, em transacções comerciais, em interacções de parceiros em negócios, na economia, nas relações de poderes públicos ou privados, nas relações de família, nas organizações ou nas comunidades, em casos de litígios.

Tradicionalmente, a mediação é entendida como estratégia alternativa de resolução de conflitos. Como já referimos, o conflito está presente nos mais diversos cenários de organizações sociais e é parte natural da vida humana, daí que a aplicação da mediação se tenha alargado a vários campos e a todo e qualquer contexto, entre eles o meio escolar.

Sobre este assunto, Jares (2002) refere que temos assistido a um “boom” da mediação, nestes últimos anos, principalmente no campo familiar, laboral e internacional. Diz também que é no campo educativo que ela se tem introduzido de forma mais lenta e com maior dificuldade, principalmente na educação formal.

Os programas de resolução de conflitos que surgiram em meio escolar são relativamente recentes. Segundo Heredia (1999), as suas raízes não remontam há mais de três décadas, considerando que o seu início aconteceu na década de 70, nos EUA, sob a administração do Presidente Jimmy Carter (1977-81) que impulsionou os primeiros centros de resolução de conflitos, como alternativos aos tribunais, conhecidos por “programas de mediação comunitária”. No início da década de 80, estes programas de mediação comunitária expandiram-se, não só aos EUA como a todo o mundo, devido ao entusiasmo e sucesso dos mesmos. Na mesma altura, alguns destes programas foram aplicados na escola, ensinando os estudantes a mediar os conflitos dos seus colegas.

Esta transferência da comunidade para a escola, segundo Cohen (1995, cit. por Heredia, 1999:36-37), assentou em quatro princípios:

- 1 - O conflito faz parte da vida, como tal, deve ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal;
- 2 - Se o conflito é inevitável, a aprendizagem de habilidades para o resolver é tão formativo e importante para os jovens como a aprendizagem da Geometria ou da História;
- 3 - Os estudantes poderão resolver os seus conflitos, na maioria das vezes, com a ajuda dos seus pares, tão adequadamente como com a ajuda dos adultos;
- 4 - Incentivar os estudantes, envolvidos em conflitos, a resolvê-los de forma colaborativa, é geralmente um método mais eficaz de prevenir futuros conflitos e promover a responsabilidade dos jovens, do que recorrer a castigos.

Heredia (1999) refere que estes programas evoluíram a partir de grupos de militantes com preocupações sociais, como movimentos pacifistas, educadores pela paz e opositores à ameaça da guerra nuclear. Eles têm como finalidade formar cidadãos mais cooperativos, pacíficos e tolerantes, ou seja, contribuir para a construção de uma sociedade onde a agressão e a violência não sejam utilizadas para resolver os problemas entre os indivíduos e os grupos. No meio escolar, devem criar um clima de mudança, um clima escolar de não-violência, onde se

ensinem e favoreçam modos pacíficos de resolução de conflitos e assim, talvez se possam expandir à sociedade como um “vírus” da paz.

De facto, tem sido a crença nas potencialidades da mediação, que tem contribuído para que a mediação escolar seja uma temática em voga nos últimos tempos. Ela tem trazido a debate o papel da escola no processo de socialização das crianças e jovens, mais concretamente na aprendizagem da participação, no assumir de responsabilidades e no compromisso necessário para saber viver em sociedade.

Este aspecto socializante da mediação, é abordado por Luison e Valastro (2004), para os quais a mediação é um processo do nosso tempo que reconhece uma coesão social de múltiplos e diferenciados valores e práticas sociais, agindo no seio das nossas sociedades, revalorizando o sujeito e a sua experiência, procurando o regresso dos valores cívicos ao espaço social e científico. No fundo, é um caminho para a aprendizagem da vida em comum, uma mediação “sócio-educativa”.

Todavia, Jares (2002) salienta não concordar com alguns autores quando afirmam que a mediação educativa é recente, pois esquecem a sua presença na pedagogia renovadora, no movimento de educação para a paz e nas pedagogias cooperativas apoiadas no modelo pedagógico de Célestin Freinet. A resolução alternativa de conflitos no geral e a mediação informal em particular, são experiências com alguma tradição e pelas quais alguns alunos e ou grupos de alunos passam, por exemplo, através das Assembleias de Turma. Portanto, “só desconhecendo estas tradições se pode afirmar que a resolução alternativa de conflitos em educação e em especial a mediação é muito recente no nosso país” (Jares, 2002:151).

No fundo, a mediação educativa, que tem como finalidade a socialização e a produção de identidades sociais, a criação de novos espaços de socialização e de modelos alternativos de gestão das relações sociais, já possui alguma tradição. Baseada na relação humana, no acompanhamento em tempo útil, na observação atenta, na intervenção, na acção e na mudança, sem excluir nada nem ninguém, tem vindo pouco a pouco a ganhar eco.

3.2. Para uma reflexão sobre a Mediação

3.2.1. A Mediação e outras técnicas

Existem formas diferentes de entender o conceito de mediação, as quais se justificam, quer pela evolução da sociedade ao longo do tempo, quer pela adoção, por parte dos investigadores de diferentes paradigmas de investigação.

Mas, antes de tentarmos definir o conceito de mediação, abordaremos, de uma forma breve, outras estratégias alternativas de resolução de conflitos, associadas à mediação.

Muitos autores, quando se referem às principais alternativas de resolução de conflitos, mencionam a negociação e a mediação como principais, uma vez que estas conseguem soluções mais construtivas do conflito, promovendo e potenciando a continuação de uma relação entre as partes. Assim, relacionado com a mediação está o termo negociação, pois em muitas das definições de mediação surge este termo.

Num sentido mais lato, a negociação é um processo que todos os indivíduos praticam intuitivamente no seu quotidiano. É uma forma de os indivíduos tentarem resolver os seus conflitos, sem uma terceira pessoa para os ajudar.

Jesuíno (2003:7) define a negociação no âmbito da teoria da decisão. Assim, para ele, a “negociação é, essencialmente, um processo de tomada de decisão num contexto de interação estratégica ou de interdependência” que “(...) implica por isso mesmo, um mínimo de dois participantes, cujas decisões são mutuamente contingentes”.

Na sua obra, o autor supracitado apresenta-nos três modelos teóricos, segundo os quais os processos de negociação têm sido estudados. São eles o Modelo da Teoria dos Jogos, o Modelo Económico e o Modelo Psicossociológico.

O Modelo da Teoria dos Jogos é um modelo predominantemente estático, inspirado nas Teorias de Decisão, elaboradas no âmbito da economia Clássica e em modelos matemáticos de orientação dedutiva como os “jogos de soma zero (nula)” e os “jogos de soma não nula”.

Os “jogos de soma nula” incluem estratégias de solução distributivas, caracterizadas pela competição. Ou seja, às situações de “jogo” em que os ganhos

de um elemento correspondem às perdas do outro (resolução do tipo “win-lose”); os “jogos de soma não nula”, são situações em que ambos os participantes apresentam razões para competir e colaborar entre si. Nesta situação os resultados variam de acordo com a estratégia adoptada por cada um, que por sua vez depende da adoptada pelo outro. Como exemplo desta situação apresenta o “Dilema do Prisioneiro” (idem, 11). Este jogo é um exemplo de interdisciplinaridade, pois o processo de negociação articula modelos matemáticos com modelos psicossociológicos.

O Modelo Económico é dinâmico, difere do anterior porque é centrado nos processos negociais, considera apenas situações de “soma não zero” ou “motivos mistos”, isto é, situações de competição ou cooperação puras estão fora do seu âmbito.

Um modelo experimental dos Modelos Económicos é o “monopólio bilateral”, em que um único comprador enfrenta um único vendedor, simulando uma situação de mercado, no sentido de chegarem a um acordo sobre a combinação preço/qualidade a que devem ser trocadas as mercadorias.

Por fim, o Modelo Psicossociológico introduz a variável de cada participante ter a possibilidade de manipular as expectativas dos outros, quer em relação aos conteúdos da situação, quer às suas próprias atitudes e aos comportamentos, que variam ao longo do contínuo negocial. Contínuo que vai desde as interacções puramente cooperativas às puramente competitivas. Estes modelos centram-se assim, “predominantemente na análise das estratégias e táticas de negociação que têm lugar nos mais diversos contextos, procurando articulá-las com os factores tanto estruturais como psicológicos subjacentes à sua formação” (idem, 15).

Na sua obra, Jesuíno (2003:153) diz ter adoptado os modelos psicossociológicos e trata a negociação como uma tática processual, centrando a sua atenção mais nos processos do que nos contextos (negocial, laboral ou diplomático). Isto porque, na sua opinião, “para além dos aspectos específicos que cada um destes contextos comporta, há aspectos comuns a todos eles – os processos de negociação”. Mas o processo de negociação pode também ser realizado formando-se coligações ou optando pela “negociação assistida”, como o caso da arbitragem e da mediação.

Muitas vezes é utilizada a expressão “negociação assistida” como equivalente à mediação, “porque a negociação entre os interessados é assistida, no sentido de ajudada e coordenada pelo mediador” (Vasconcelos-Sousa, 2002:31), ou porque

ela é “uma extensão e elaboração do processo negociador” (Moore, 1995, cit. por Torremorell, 2008:29). Mas:

“nem toda a controvérsia implica uma negociação. Podemos servir-nos da discussão e do diálogo como formas de intercâmbio de ideias ou de expressão de sentimentos, sem necessidade de baralhar bens, serviços, pactos, favores... simplesmente pelo puro prazer da comunicação, da aprendizagem, da experimentação, de conhecer os próprios limites e carências, do contacto humano ou de criar momentos de convivência” (Torremorell, 2008:29).

Por isso, e ainda de acordo com Torremorell, apesar de um grande número de definições de mediação incorporarem o termo negociação, alegando que aquilo que permite a entrada do mediador é a perda dessa capacidade [de negociação] em momentos de conflito, as finalidades da mediação e da negociação são bem diferentes, pois as relações estabelecidas por motivos de negociação têm características particulares, entre elas será a definição clara e consciente de objectivos.

Assim, embora as estratégias usadas em ambos os processos possam ser as mesmas, os objectivos do seu uso são diferentes: “O processo comunicacional estabelecido em qualquer acto de mediação comporta uma lógica que, além dos aspectos a negociar, exige o reconhecimento por parte do outro e o autofortalecimento, valores que não são cotados na bolsa” (idem, 83).

Continuando a problematizar esta questão, a mesma autora, refere que “uma boa negociação incorpora elementos da lógica mediadora e não o contrário” (ibidem, 30), justificando esta sua opinião no quadro seguinte (Quadro 1), onde faz a comparação entre as estratégias ou “macrotécnicas”, que se aplicam tanto na mediação como nos processos de negociação.

Estratégia	Objectivos da Negociação v.s. Objectivos da Mediação
Escuta activa	Obj. Negociação – Descobrir os interesses da outra parte, e os seus pontos fracos para melhor determinação dos objectivos/termos do negócio.
	Obj. Mediação – Compreender o ponto de vista e os sentimentos do outro para entender a carga vivencial da situação. Estimula o pensamento criativo.
Pensamento criativo	Obj. Negociação – Aumentar a produtividade da transacção (visa o lucro, cada parte tenta ganhar o máximo).
	Obj. Mediação – Analisar o conflito e procurar diferentes possibilidades de acção (cooperação).
Cooperação	Obj. Negociação – Unir forças estrategicamente.
	Obj. Mediação – Visa o consenso, através da corresponsabilização e respeito mútuo.
Consenso	Obj. Negociação – Garantir o êxito na implementação do acordo.
	Obj. Mediação – Construir e criar significados partilhados transformadores da inter-relação (empatia).
Empatia	Obj. Negociação – Separar a pessoa dos seus sentimentos.
	Obj. Mediação – Incluir o reportório emotivo como parte da solução (livre tomada de decisões).
Livre tomada de decisões	Obj. Negociação – Para equilibrar o poder.
	Obj. Mediação – Para dar a liderança aos protagonistas do conflito (ausência de poder do mediador nas decisões).

Quadro 1 – Uso de estratégias em negociação e mediação (Adaptação livre de Torremorell, 2008:30)

Analisando este quadro, pensamos poder considerar que, apesar da negociação e mediação poderem usar as mesmas estratégias, uma utiliza-as mais no sentido estratégico (Negociação), enquanto a outra as utiliza no sentido da experimentação e cooperação (Mediação).

Quanto à arbitragem, tal como a mediação ou a conciliação, envolve a presença de uma terceira pessoa, o árbitro, que neste caso toma uma decisão,

depois de ouvir os argumentos e rever os factos da situação. Este terceiro elemento (o árbitro), distingue-se do mediador, porque o mediador é o facilitador do processo, encaminhando as partes para a procura de uma solução, que deve ser deles e não imposta ou sugerida por uma terceira pessoa, que faz o julgamento, como é o caso da arbitragem.

Segundo Jesuíno (2003:127), a diferença entre arbitragem e mediação:

“(...) relaciona-se com o controlo da solução final: enquanto que na mediação esse controlo continua na mão dos negociadores, ou seja, são eles que decidem, em última análise, se aceitam ou não um determinado acordo facilitado ou proposto pelo mediador; na arbitragem essa decisão final é tomada pela instância arbitral”.

Deste modo, a arbitragem consiste em submeter um conflito a uma terceira pessoa (o árbitro), neutral e imparcial, que escuta as partes e depois emite um juízo definitivo e vinculativo sobre a solução do conflito. É o árbitro que analisa a situação ouvindo os intervenientes e determina quem tem razão e quem não tem.

A arbitragem é pois “uma forma mais extrema de intervenção, aproximando-se da solução judicial. Por isso, mesmo a arbitragem em geral, objecto de legislação pode ser imposta em certas circunstâncias, designadamente na área laboral” (idem, 127).

É portanto a actuação pouco interveniente por parte dos conflitantes, que não têm poder decisório, limitando-se a apresentar os seus argumentos e a aguardar a decisão, que distingue a arbitragem da mediação, onde a decisão é da responsabilidade dos conflitantes, cabendo ao mediador facilitar o acordo e não impô-lo.

Sobre a estratégia da conciliação, Hogemann (2000), considera que esta serve para encaminhar as partes a uma acção ou a uma solução mutuamente aceitável, usando o conciliador as suas próprias faculdades de razoabilidade e persuasão. Ela distingue-se dos outros métodos pela sua flexibilidade (é necessário as partes assumirem que as suas concessões irão proporcionar maiores benefícios para todos).

Podemos dizer que a conciliação, é um processo mais informal, uma vez que pode ser desempenhado por amigos, colegas ou outros, cuja função é facilitar o diálogo. É encarada como uma negociação voluntária, ajudada por uma terceira pessoa, que reúne as partes em disputa para falarem da situação ou levar informação de uma para a outra, tentando que os participantes cheguem a um acordo. Também se fala de conciliação:

“(…) como um tipo de mediação menos activa por parte do mediador e que consiste em reunir as partes numas circunstâncias e num ambiente mais propício a uma discussão serena em busca de um acordo. O conciliador limita-se a facilitar as relações e a comunicação entre as partes” (Touzard, 1981:136, cit. por Jares, 2002:154).

A conciliação também se distingue da mediação porque carece de uma intervenção sistematizada por parte da terceira pessoa.

Para Guillaume-Hofnung (2000), a conciliação faz parte da missão do juiz de direito administrativo, o que lhe dá um campo menos vasto do que o da mediação. Na sua perspectiva, a missão judicial requer a existência de um conflito, enquanto que a mediação não. A mediação resolve-se fora dos tribunais. Apenas a “mediação curativa” (destinada a ajudar as partes em conflito a procurar uma solução) necessita de um conflito para existir. Ainda de acordo com o mesmo autor, é o carácter facultativo do terceiro que distingue a conciliação da mediação.

Vezzulla (2005:85), também considera a conciliação como uma técnica que:

“exige a intervenção de um profissional que domine a investigação e a escuta e mantenha a sua imparcialidade para que, sem forçar as vontades das partes, as convença das vantagens de um acordo que, mesmo não sendo totalmente satisfatório, lhes evite complicações futuras em que ambas perderão tempo e dinheiro”.

Acrescenta ainda, que para se escolher entre a conciliação e a mediação, devemos saber se existe ou não um relacionamento comum significativo ou contínuo entre as partes (família, relações laborais, relações de vizinhança...). Se existir deve-se optar pela mediação, se não pela conciliação, pois não se pretende a continuação, ou aprofundamento da relação entre as partes, mas apenas terminar, o mais rápido possível, com o problema.

Para além disso, há ainda diferenças no acordo, que na conciliação é “parcialmente satisfatório” e na mediação deve ser “totalmente satisfatório”. No entanto, “se uma mediação não culminar com um acordo, pelo menos os participantes terão esclarecido o conflito e terão aprendido a dialogar entre si de forma respeitosa e produtiva” (Vezzulla, 2005:58).

Nestes últimos tempos, em alguns países, como a Inglaterra, EUA, Canadá, entre outros, a mediação, tem sido uma alternativa para a solução de diferentes tipos de conflito (entre casais, vizinhos, operários, alunos, professores...).

Tal como Guillaume-Hofnung (2000) salienta, a mediação sempre existiu mas actualmente tem uma importância que a renova completamente exigindo-lhe uma base teórica séria.

Mas afinal o que é a Mediação?

Tentando responder à questão anterior, começámos por procurar uma definição do próprio conceito no Dicionário de Português (1985), por nos parecer sintetizar o conceito mais comum da ideia de mediação. Verificámos que Mediação provém do latim “mediatione” e significa intervenção, intersecção e intermédio.

Vulgarmente, mediar significa “ficar no meio” de algo ou de alguém, levando-nos a subentender a existência de duas partes. De acordo com esta ideia mais abrangente, a mediação é definida como um processo que favorece a relação, em que as partes envolvidas são ajudadas por alguém na comunicação.

Genericamente, podemos afirmar que o objectivo da mediação consiste em levar as partes a colaborarem. Herbelin (2002), diz que é um “processus” cooperativo que tenta favorecer o diálogo para facilitar a resolução não violenta de um conflito ou de o prevenir. Para Moore (2002:28):

“A mediação é geralmente definida como a interferência numa negociação ou num conflito de uma terceira parte aceitável, tendo um poder de decisão limitado ou não autoritário, e que ajuda as partes envolvidas a chegarem voluntariamente a um acordo, mutuamente aceitável com relação às questões em disputa”.

Na mesma linha de pensamento, Torrego Seijo (2003) define-a como um método de resolução de conflitos em que as partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, que é o mediador, no sentido de chegarem a um acordo satisfatório, ou seja, “é um processo de não confrontação, semi-estruturado e criativo no qual um ou diversos indivíduos imparciais ajuda(m) as partes em conflito” (Fritz, 2004).

Ainda de forma similar, Jares (2002:153), define mediação como:

“(…) um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação”.

Lembra ainda este autor, que o mediador não tem poder para impor uma resolução, são as partes que têm, nas suas mãos, o processo e os resultados.

Temos aqui uma polissemia de conceitos de mediação, que na sua maioria abarcam a resolução de conflitos de forma pacífica, com a ajuda de um terceiro elemento.

Para Brandoni et al. (1999), na mediação está inerente um núcleo de ideias “chave” na construção do método que o torna alternativo e eficaz, são elas: a

vontade de participar por parte das pessoas envolvidas, cooperando e respeitando-se mutuamente durante o processo; a “terceridade”, a “neutralidade” e a “imparcialidade”. Deste modo, o mediador será a terceira pessoa no meio das partes envolvidas, alheia ao conflito, sem poder formal, à qual se exige uma conduta de imparcialidade em relação ao conflito e às pessoas, ajudando-as na sua capacidade comunicativa, danificada pelo conflito.

Como já referimos, e de acordo com a revisão bibliográfica realizada, encontrámos o conceito de mediação muito associado à ideia da resolução de conflitos (Jesuino, 2000; Torrego Seijo 2003; Jares, 2002). No entanto, esta não se confina apenas à resolução de conflitos, revelando-se como uma estratégia de intervenção, em diferentes contextos e com objectivos diversos. Intervenção, no sentido de poder actuar, junto daqueles que por qualquer motivo (social, cultural, político ou outro) se vêem privados de certos bens, serviços ou direitos, como por exemplo a educação ou a saúde, não podendo assim estar bem integrados.

Segundo Guillaume-Hofnung (2000), a teoria da mediação deve bastar aos trabalhos de Jean-François Six, referenciando os seus quatro tipos de mediação (mediação criativa; mediação renovadora; mediação preventiva e mediação curativa). Os dois primeiros tipos destinam-se a fazer nascer ou renascer um laço, enquanto que os outros dois se destinam a remediar ou mediar conflitos. Baseada nestes tipos de mediação, a autora leva-nos a concluir que existem diversos tipos de mediação, uns mais voltados para o desenvolvimento da relação que cria novos laços ou recria outros já existentes – mediação de “diferenças”; outros mais voltados para a gestão dos “diferendos” ou das “disputas”. Neste caso procura prevenir e intervir na resolução de conflitos já presentes – mediação de “diferendos”, mas sempre numa perspectiva preventiva ou curativa. Preventiva se o mediador conseguir detectar o conflito antes dele emergir; curativa quando procura uma solução para o conflito já existente.

Nesta linha de pensamento, Six afirma que a mediação “é ao mesmo tempo um técnica e uma arte”, que consiste numa “acção realizada por um terceiro entre pessoas ou grupos que consentem e participam livremente e a quem pertencerá a decisão final, destinada tanto a fazer nascer ou renascer entre eles novas relações, como a prevenir ou curar entre eles relações perturbadas” (Six, 1990:231,165, cit. por Torremorell, 2008:17).

Esta diversidade de mediações induz à multiplicidade de soluções, facilitadas pelo diálogo e comunicação, levando à resolução de conflitos de forma colaborativa, conforme perspectiva de Corbo Zabatel (1999:147-148), quando

afirma que a mediação não é apenas uma forma de resolver conflitos, ela é uma forma de “gestão da vida social” e por isso de “transformação cultural”. A mediação deve ser encarada como um fim e não apenas como um meio, ou uma técnica de resolução de conflitos.

Esta conceptualização de mediação tem vindo a consubstanciar-se em novas práticas e novos paradigmas. Fried Schnitman (1999:18-19) defende a possibilidade da emergência de novos paradigmas, que utilizem o diálogo transformador e a construção narrativa e criativa, em processos “auto-organizativos em sistemas complexos”, de modo a que os participantes ao construírem novas soluções para a resolução dos seus conflitos, “reconstruam” as suas relações e a si mesmos. Aponta para novas metodologias que se direccionam para a resolução de conflitos entre as partes de uma forma colaborativa, promovendo a mudança mediante a busca de soluções consensuais e a construção de “lugares” sociais legítimos para os participantes.

Segundo a mesma autora, estas novas metodologias para além de oferecerem novas opções não litigantes, permitem aumentar a compreensão e o reconhecimento dos participantes, favorecem o respeito pelas diferenças, a coordenação na complexidade e a contradição, a estruturação de acordos e a construção cultural de práticas democráticas que não sejam restritivas apenas a “experts”.

Na literatura, estas novas metodologias são designadas como uma “corrente inovadora” de pensamento e estão relacionadas com o construtivismo. A perspectiva construtivista assenta num processo activo e pessoal do indivíduo que constrói o conhecimento em função dos seus próprios marcos interpretativos, embora condicionados pelas suas percepções e referências contextuais e culturais.

Estes novos paradigmas de mediação, estão também muito relacionados com o conceito de “empowerment”, entendido como um “movimento” dinâmico que leva a essa transformação, centrado nos interesses dos indivíduos, grupos ou comunidades; envolvendo-as na relação crítica, na participação mútua, na valorização dos seus recursos, no acesso e controlo dos mesmos e na criação de novas possibilidades.

Encarada como uma estratégia de intervenção em diferentes contextos, no sentido de poder actuar e levar a uma possível mudança, a mediação, para “além do mais, procura equidade e compromisso informado, superando a violência, e a exclusão é integrada num amplo movimento personalizador de coesão social” (Torremorell, 2006:85).

Outro aspecto a ter em conta, é a existência de várias práticas ditas de mediação; umas orientadas por mediadores institucionalizados, outras orientadas apenas por “mediadores” informais. Neste contexto, Torrego Seijo (2003:48) estabelece dois tipos de categorias de mediação: a mediação “formal” e “informal”.

A este propósito, o autor, chama de mediação “formal” o processo que está mais regulado pelas fases e procedimentos estabelecidos. Segundo ele, a mediação formal “exige certas condições e fases”; enquanto que a mediação “informal” é uma técnica mais “fluida”, com normas mais flexíveis (o mediador pode ser qualquer pessoa que actue intuitiva e espontaneamente numa situação de conflito). Esta prática é mais orientada para melhorar as relações entre as pessoas, não procurando necessariamente um acordo; enquadrando-se este procedimento, num contexto de técnicas no âmbito da comunicação verbal e não verbal, tais como: escutar, criar empatia, resumir e ajudar a criar soluções.

Apesar dos benefícios atribuíveis à mediação, é importante tomarmos consciência de que ela não é praticável em qualquer situação.

No sentido de alertar para os limites da mediação, Vasconcelos-Sousa (2002:31-33) aponta alguns inconvenientes e limitações da mediação, afirmando mesmo que existem situações nas quais a mediação não é possível.

Segundo este autor, um dos limites está ligado à acção e posicionamento do mediador, que não deve ter interesse pessoal nem na situação, nem no resultado da acção que medeia; outro é a “diversidade de formações que podem ter os mediadores”, esta variância pode levar a abusos, confusões e descrédito da mediação por parte do público; um outro perigo é a utilização da mediação para simplificar indevidamente certos procedimentos, no sentido de esconder acordos pouco claros e finalmente o carácter voluntário do seu resultado, que pode ser uma vantagem ou uma desvantagem, pois um juiz, ou um contrato, podem obrigar as partes a participar em sessões de mediação, mas isso não as obriga ao envolvimento na procura de soluções.

Há também uma posição relativamente consensual, segundo a qual a mediação não deverá ser utilizada em situações de violência física.

Ao concluir este ponto, carece ainda salientar, o risco dos mediadores se advogarem “de gurus moralizados, usando e abusando do seu poder e criando assimetrias para procurar unicamente o controlo social ou o seu proveito pessoal, através de procedimentos standardizados ou de formas de arbitragem encapotadas” (Caetano, 2005:43-44).

3.2.2. Modelos de Mediação

Para além da “polissemia” existente relativamente ao conceito de mediação, existem ainda diferentes paradigmas (abordados no ponto anterior), e modelos relativamente ao contexto e às condições em que se pratica a mediação. Assim, é importante identificar quais são esses modelos, na medida em que nos orientam para determinadas finalidades e para a compreensão de diferentes práticas de mediação.

As diferentes concepções de mediação reflectem diferentes abordagens, que por sua vez, implicam práticas diferentes de actuação do mediador.

J. Marie Fritz (2004), afirma que as partes envolvidas num conflito são, por vezes, surpreendidas com o resultado da mediação e, se elas aceitam esse resultado, chegam a descrever o processo de mediação como “mágico”.

Quer se considere ou não essa magia, a mediação é também um processo técnico que inclui a identificação e especificação das contribuições e processos de trabalho na mediação.

Assim, de acordo com este artigo e tendo como ponto de partida que a mediação é um processo relativamente voluntário e dirigido em circunstâncias democráticas, esta autora apresenta uma série de contribuições (abordagens) da mediação:

1. **Mediação centrada nos participantes** – esta abordagem (contribuição) utiliza geralmente um modelo por etapas e é focalizada sobre o que as partes querem atingir através do processo de mediação. O mediador age geralmente como um facilitador, a abordagem está ligada ao Humanismo e, por vezes, à psicoterapia e à socioterapia. “É o caso particular dos modelos terapêuticos de mediação familiar” (Taylor 2002:120 cit. por Fritz, 2004);
2. **Mediação orientada para a solução** – esta abordagem utiliza também um modelo por etapas e o mediador pode (fundamentalmente e unicamente) facilitar e dirigir ou pode, também, tomar parte na resolução do problema e sugerir uma solução que é submetida ao acordo das partes.

Esta “contribuição” está relacionada com o utilitarismo, o behaviorismo, a inter-relação social, mas também com o funcionalismo estrutural, no qual o conflito pode ser encarado como uma perturbação;

3. **Mediação transformadora** – está focalizada na mudança dos participantes, encorajando-os ao reconhecimento e à mudança de atitude.

O conflito (e a sua resolução) é menos importante que a mudança de atitude das partes; ele é um meio para a mudança de indivíduos e relações.

As partes é que têm a responsabilidade do resultado e o mediador é um facilitador.

Esta abordagem está “ligada ao humanismo, focalizada sobre o melhoramento da comunicação e ligada a uma visão comunicativa e social do conflito humano” (Della Noce e outros 2002:50, cit. por Fritz, 2004);

4. **Mediação narrativa** – Aqui o mediador trabalha com as partes interessadas para desenvolver uma história a propósito do conflito. Com os participantes, o mediador “desconstrói” a história e esta é substituída por uma nova história que é reconstruída.

Refere a autora que existem três etapas neste tipo de mediação, a saber:

- implicação dos participantes; reconto e “desconstrução”, da história carregada de conflito, e finalmente, criação de uma nova história que modifica ou reduz o conflito.

Esta abordagem está ligada ao humanismo, sobretudo ao pensamento pós-moderno, no qual não existe uma realidade objectiva, mas realidades múltiplas;

5. **Mediação (HIP) ou o Processo Integrado Humanista** – é uma abordagem que acentua a competência cultural, a emancipação, o respeito e a criatividade.

O mediador é reflexivo e ajuda a que se avalie continuamente a interacção entre os grupos. Ele está centrado nos participantes, mas é flexível e perante as circunstâncias pode integrar aspectos de qualquer das outras contribuições citadas anteriormente. É por isso uma teoria interactiva, mas com uma conexão com o humanismo (o humanismo que se centra sobre as escolhas individuais livres e responsáveis) e é dada uma atenção especial ao contexto ou à estrutura na qual as acções dos grupos foram captadas.

Apesar das diferentes abordagens no processo de mediação, na prática quotidiana, os mediadores podem utilizar as várias teorias e modelos, de acordo com o tipo de situação e problema que têm de mediar (Torremorell, 2008).

Neste sentido, a percepção da diferença entre as concepções de mediação torna-se importante porque reflecte diferentes abordagens e tipos de práticas na actuação do mediador.

De uma forma geral, as diferentes abordagens podem ser agrupadas em três modelos de mediação, que reflectem diferentes linhas de pensamento, como refere Torremorell (2008): o **Modelo Tradicional Linear** (Suarez, 1999) ou **Solução de Problemas** (Burgess & Burgess, 1997); o **Modelo Transformativo** e o **Modelo Circular Narrativo**.

O **Modelo Tradicional Linear**, normalmente associado à escola de Harvard, (EUA), está mais direccionado para resolução de conflitos do âmbito comercial e empresarial. Ele visa a obtenção do acordo, não contemplando alterações na relação entre as partes. Privilegia a comunicação num sentido linear, ou seja, cada um expressa a sua opinião e o outro escuta-a ou não. O mediador tem aqui a função do restabelecimento dessa comunicação, o que pressupõe um papel directivo da sua parte na condução das partes ao acordo.

Nas palavras de Torremorell (2008:48):

“(…) embora as partes conservem todo o poder de decisão, a filosofia subjacente orienta-as, focalizando a comunicação nos pontos em comum, concentrando-se nos aspectos substantivos do conflito, neutralizando os elementos subjectivos – emoções e percepções – e minimizando o elemento interactivo. Por tudo isto, costuma-se atribuir ao modelo de solução de problemas uma visão das situações conflituosas analítica, pragmática, linear, coisificada e externa”.

O **Modelo Transformativo**, ao contrário do anterior, não se centra no acordo, mas sim na “transformação” evolutiva da relação, permitindo-lhes que sejam responsáveis pelas suas acções; ou seja, aposta no “empowerment” ou fortalecimento de cada parte. O objectivo deste modelo, não se prende nem com as necessidades individuais, nem no acordo, mas sim, na “revalorização e no reconhecimento” de todos e da relação.

“Na sua expressão mais simples, a ‘revalorização’ significa a devolução aos indivíduos de um certo sentido do seu próprio valor, da sua força e da sua capacidade de enfrentar os problemas da vida. O ‘reconhecimento’ implica que se evoca nos indivíduos a aceitação e a empatia em relação à situação e aos problemas de terceiros” (Bush e Folger, 1996:21, cit. por Torremorell, 2008:50).

Daí que a “transformação” considere não apenas as situações, mas também os indivíduos e por isso, a sociedade no seu todo.

Horowitz, refere que:

“a mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento. As dimensões transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do eu e da sociedade, uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia

individual. É a proposta de uma mudança importante – uma mudança de paradigma –, que parte de uma concepção individualista para uma concepção relacional” (Horowitz, 1998:39; cit. por Torremorell, 2008:49).

O **Modelo Circular Narrativo**, concebido por Sara Cobb e pelos seus discípulos, encontra-se entre o Modelo Tradicional Linear e o Transformativo, porque contempla quer a modificação das relações (através da revalorização e do reconhecimento – transformação); quer na obtenção do acordo, ainda que este possa ser mínimo.

Conforme Suares afirma “o modelo circular-narrativo tem a vantagem da sua grande aplicabilidade por estar centrado tanto nas relações como nos acordos” (Suares, 1997:63, cit. por Torremorell, 2008:51).

Os fundamentos teóricos deste modelo encontram-se num conjunto de contributos que provêm da terapia familiar sistémica, teoria geral dos sistemas, teoria da narrativa, construcionismo social, entre outros. É um modelo que se “inspira na teoria sistémica (causalidade circular) assim como na teoria da narrativa” (Suares, 2004:165).

O facto de ser circular e narrativo, relaciona-se com a sua relação à causalidade circular sistémica (entre vários elementos de um sistema existe uma relação biunívoca circular, uma vez que a unificação dos elementos é feita pelo feedback informativo; a resposta de um está relacionada e dependente da resposta do outro) e ao uso das narrativas (“histórias” criadas pelo indivíduo), como forma de desconstrução e reconstrução de narrativas.

A comunicação “é considerada como um todo, e os mediadores tomam elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, juntamente com eles, reconstroem uma nova história que desestabiliza a primeira percepção do conflito” (Torremorell, 2008:51), procurando que as partes vejam a situação numa nova perspectiva.

A finalizar esta abordagem, e de acordo com a autora supracitada, “poderia dizer-se que os três modelos põem a sua atenção na obtenção de um acordo, no crescimento pessoal e na resolução de histórias, embora a ordem das prioridades, aquilo que se foca em primeiro plano varie” (idem, 47).

Apesar de existirem autores que consideram outros modelos, tal como Fritz (2004), inicialmente aqui referenciado, julgamos que não existem formas “puras” de mediar e os mediadores possivelmente actuam segundo os parâmetros de vários modelos em simultâneo. Contudo, pensamos que a forma de actuação da maioria se situa entre dois pólos: com a preocupação em encontrar acordos (tomada de

decisão, do tipo contratos finais), ou com a preocupação na procura da melhoria das relações sociais e interpessoais.

3.2.3. Etapas do Processo de Mediação

Embora não exista uma uniformização nos processos de mediação, genericamente, podemos dizer que o processo de mediação é o caminho, determinado por procedimentos (etapas do processo) e capacidades, que as partes e o mediador põem em prática, para a resolução de um conflito; é a interacção entre os comportamentos do mediador e os das partes envolvidas no conflito.

De acordo com o ponto anterior, há três tendências que se destacam cada vez mais, pelo menos no plano teórico, definindo objectivos diferentes (obtenção de um acordo, crescimento pessoal e resolução de histórias) e padronizando a formulação e organização do encontro para mediação.

Geralmente, o processo de mediação, desenvolve-se por fases ou etapas sequenciais, que por vezes são muito difíceis de distinguir com clareza, mas que para Moore (2002), normalmente, recaem em dois tipos de actividades de intervenção da mediação:

- As actividades realizadas pelo mediador antes do início da negociação entre as partes, “fase inicial ou pré-mediação” (Torrego Seijo, 2003);
- As actividades que o mediador realiza desde o começo da negociação, a fase da mediação Torrego Seijo (2003). Esta fase, inicia-se com a “apresentação das regras do jogo”, em que o mediador constrói um ambiente de respeito e confiança, clarifica sobre a dinâmica do processo, avalia o motivo da disputa e averigua sobre o tipo de conflito, até à fase de “avaliação do processo” (Jares, 2002) ou de “elaboração do acordo” (Torrego Seijo, 2003).

Jesuino (1992), refere que este processo de mediação mais formalizado se divide em duas etapas: uma centrada no processo, onde se procura estabelecer uma boa rede de interacções e onde o mediador tenta conquistar a confiança das partes, utilizando técnicas da comunicação assertiva; outra centrada no conteúdo, onde o mediador assume um papel mais activo na identificação de soluções exequíveis e faz a recolha das propostas de solução de ambas as partes, no sentido de criarem um acordo possível.

Estas etapas que se identificam mais com a mediação/solução do problema, dividem-se em fases que se sucedem no tempo. Sendo que, dentro de cada uma destas fases há vários passos, dependendo do autor, mas que analisados pormenorizadamente apresentam muitas coincidências.

Assim, para Moore (2002), existem cerca de doze etapas sequenciais. Nelas, o mediador planeia as hipóteses e as estratégias adequadas, executando as actividades específicas dentro de cada uma, para ajudar as partes a superar barreiras, a encontrar soluções e a chegar a um acordo final.

Já Torrego Seijo (2003:56) e Jares (2002:56-59) apresentam apenas cinco etapas para o processo de mediação.

Para não alongar esta nossa apresentação e constatando que nestes dois autores, as etapas são mais ou menos idênticas, apenas referiremos aqui as de Torrego Seijo:

- 1ª - Apresentação e regras do jogo;
- 2ª - O ora conta lá;
- 3ª - A clarificação do problema;
- 4ª - O propor de soluções;
- 5ª - O acordo.

Na fase da apresentação das regras do jogo, o mediador expõe às partes o quadro de condições pré-estabelecidas com o objectivo de construir um ambiente de respeito e confiança no processo.

Segue-se o “ora conta lá”, onde cada parte expõe a sua versão do conflito. É a fase do “desabafo”, em que ambas as partes relatam o que aconteceu, exprimindo os seus sentimentos e emoções relativamente ao problema. Depois de escutadas ambas as partes do conflito, o mediador passa à fase do “clarificar o problema”. Nesta fase analisam-se, avaliam-se e sintetizam-se os problemas, com vista a conseguir uma versão consensual do conflito e passar-se à fase seguinte que é a fase de propor “soluções”. Esta é uma fase de “brainstorming”, em que as partes apresentam as suas ideias e soluções para melhorar a situação e tentar “chegar a um acordo” que é a última fase do processo. O objectivo é chegar a um acordo consensual, equilibrado, realista, claro e simples, capaz de ser avaliado e que mantenha as expectativas na melhoria da relação.

Na perspectiva do autor supracitado, este acordo deve ser redigido, para evitar esquecimentos, más interpretações e para facilitar o seu acompanhamento.

3.2.4. Funções e competências do mediador

O papel ou papéis desempenhados pelo mediador, também têm sido objecto de reflexão. De um modo geral, o mediador é o “terceiro elemento”, imparcial no conflito. Ele não deverá tomar partido e a sua função é a de ser o “elo” de ligação entre as partes em conflito; nas palavras de Acland, “a primeira coisa que deve estar clara para o mediador é que ele é um convidado” (Acland, 1993:192, cit. por Torremorell, 2008:60).

Nesta perspectiva, os mediadores são a integridade absoluta, a imparcialidade constante e competência técnica em comunicação e no processo de mediação.

O mediador é pois o terceiro elemento no meio das partes envolvidas, ao qual se exige neutralidade, imparcialidade, objectividade e confidencialidade, isto é, qualidades éticas e técnicas, bem definidas.

Todavia, estas questões “ético-técnicas” do mediador também não são isentas de críticas.

Jares (2002) salienta que a função do mediador varia segundo duas perspectivas. Uma delas vê o mediador como um “facilitador” do encontro e do diálogo, entre as partes, sendo estas a chegar à solução do conflito; a outra vê o mediador como alguém “activo”, implicado na resolução, devendo sugerir propostas, alternativas e intervir.

Para este autor, o mediador é essencialmente um “facilitador do diálogo e da negociação “entre as partes. No entanto, acrescenta que há situações em que o mediador pode sugerir alternativas sobre os procedimentos, ao conteúdo e às possíveis consequências de determinado acordo.

Este tipo de mediador “activo” deve ser enquadrado numa perspectiva construtivista de mediação, cujos princípios são “os de cooperação, auto-determinação, responsabilização e não violência” (Souquet, 1999; Tricoire, 2002; cit. por Caetano, 2005:47-48). De acordo com Caetano (2005:48), nestes princípios “emerge como particularmente relevante uma ética da relação, da discussão, da responsabilidade e da paz”. Acrescentando ainda que numa perspectiva da complexidade é possível conciliar a distanciação, a objectividade e a isenção, com a implicação de todos, o debate, o “dom” e o cuidado que o mediador deve ter.

Sobre este assunto, Jares (2002:158-162) considera que independentemente do tipo de mediação ou do papel do mediador, qualquer mediador deve agir de

acordo com determinadas competências e princípios. Essas competências podem ser de carácter “geral” ou de “procedimento”.

As “competências gerais” são: a valentia e capacidade de resistência do mediador; o dinamismo e a preocupação pelos outros; a prudência e discrição; a vasta preparação na análise de conflitos e orientação de processos de grupo; a confidencialidade; a independência e imparcialidade e a voluntariedade.

As “competências de procedimento” são: escuta activa; paciência; criar ambiente; transmitir esperança e confiança nas possibilidades de sucesso dos litigantes; redefinir o conflito e sugerir, no caso de impasse ou sofrimento, possibilidades de resolução do conflito.

Parece-nos pois, que a maioria das competências gerais estão associadas à ética e deontologia do mediador; enquanto as outras estão mais associadas a competências e habilidades sociais do âmbito da comunicação verbal e não verbal.

Ainda sobre as qualidades mais importantes do mediador, Jesuíno (1992:138) transcreve na sua obra as palavras irónicas de um mediador que as definiu do seguinte modo: “paciência de Job, sinceridade e características de bulldog 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 e sabedoria de Salomão”.

Na sequência destas perspectivas, o mediador, para além destas supostas competências, da importância e necessidade de dominar métodos de trabalho, estratégias e técnicas diversificadas, deve possuir uma “ética do dom” (Tricoire, 2006:46, cit. por Caetano). “Dom” para que possa ser flexível e para que, em contextos particulares, no decurso das interacções que aí se estabelecem, possa interpretar informações, identificar e antecipar dificuldades, agir com tacto e suscitar interrogações, orientar na reflexão de todos, incluindo ele próprio, ajudando ao bom relacionamento e à autonomia de todos e de cada um.

Apesar das actividades dos mediadores poderem dar maior ênfase a um ou outro aspecto diferente, parece-nos que todos procuram, de uma maneira ou outra, fomentar a liderança dos protagonistas do conflito.

Nesta linha de pensamento, finalizamos este ponto com as palavras de Torremorell (2008:86-87):

“Para que a cultura de mediação seja instaurada nas nossas sociedades, as pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de acção, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade de uma ética universal. É, (...) no cruzamento destas três

coordenadas que um processo mediador toma forma, propiciando a mudança social que átomo a átomo, conduz a uma existência não violenta”.

3.2.5. Mediação escolar

Ligado ao conceito de educação está a escola. A escola, como já foi largamente referenciado, é um meio de complexas relações interpessoais e por vezes pouco valorizada no seu papel e função.

É necessário “ler o mundo” para compreender os contextos sociais e culturais onde se insere a escola. Neste processo é fundamental construir estratégias de ensino-aprendizagem que sejam simultaneamente inclusivas e respeitadoras da diversidade cultural. Acrescido a estes aspectos deverão também ser exigentes e rigorosas as aquisições dos conhecimentos e desenvolvimento das competências dos alunos.

Tal como diz Corbo Zabatel (1999) “a escola que hoje conhecemos é um produto da modernidade, e como tal está estritamente vinculada à formação dos estados nacionais e à expansão das ideias de democracia, nação e cidadania” (Corbo Zabatel, in Brandoni, 1999:14).

A questão é que até mesmo estes ideais vão sendo postos em causa e vivemos aparentemente privados de convicções ou certezas, necessitados de referências axiológicas e muitas vezes “apavorados” com a ameaça de factores como a incerteza, a insegurança, a violência e a imprevisibilidade associada ao progresso tecnológico e científico, bem como às mudanças políticas e sociais.

Estas grandes transformações reflectem-se na escola e levam à procura de estratégias que a possam ajudar na sua tarefa de socializar e educar. Na perspectiva de Caetano (2005:46) “Educar é sempre uma forma de mediar”.

Encarando a mediação como técnica de facilitação das relações e da resolução de problemas e/ou conflitos e transposta para a educação, ela pode tornar-se útil para melhorar a comunicação, o clima da escola, preservar e desenvolver relações, promovendo a construção da democracia e sendo caminho para a aprendizagem da vida em comum.

Diríamos, com Schvarstein, que “a mediação sustentada em valores positivos, como a solidariedade, a participação e o compromisso, convida à ilusão de mudança social e, novamente, a escola se constitui como um certo imaginário social, como o lugar em que tais mudanças se devem iniciar” (Schvarstein, 1999:178, in Brandoni, 1999).

Na verdade, foi a crença no poderoso investimento que é a educação, não só para cada indivíduo como também para a comunidade onde ele está inserido, que tem levado os Estados democráticos, a procurar torná-la acessível a todos os cidadãos. Decerto também será o reconhecimento do valor da educação escolar, em tempos tão complexos como os de hoje, que têm levado “à criação de estruturas e figuras facilitadoras da ligação entre sistemas, organizações, grupos ou simplesmente entre pessoas” (Freire, s/d).

Nesta linha de pensamento, apresenta-se a “mediação social” ou “sócio-educativa”, como um conceito e perspectiva de intervenção, para a mudança e restabelecimento de laços sociais, com o fim de socializar e produzir identidades sociais (Vasconcelos-Sousa, 2002; Schnitman e Littlejohn, 1999; Schvarstein, 1999).

Contudo, Schvarstein (1999), também adverte para o facto de não alimentarmos grandes expectativas relativamente ao alcance e benefícios dos programas de mediação escolar. Na sua opinião, o actual estágio de desenvolvimento em que ainda se encontram os referidos programas, a mediação escolar não modificará radicalmente nem a escola, nem a sociedade; apenas poderá contribuir para a formação dos alunos e para alguma inovação nas escolas, o que se nos afigura um esforço importante.

Estimular os alunos a resolver as suas próprias disputas sem intervenção das autoridades, mesmo que dentro dos limites que fixam os programas de mediação escolar, é reconhecer a necessidade de descentralizar o papel dos docentes e não docentes do processo de ensino/aprendizagem, é legitimar o saber dos alunos respeitando as suas próprias necessidades e aceitando o valor da aprendizagem entre pares.

É necessário reconhecer que o contexto actual coloca novos desafios à escola, ao ensino, ao professor, aos alunos, a todos os cidadãos, e que todo o ser vivo aprende na interacção com o seu contexto. Aquilo que dá sentido/significado ao que aprendemos é o contexto, daí a importância da introdução destas práticas de mediação na escola.

Ainda nas palavras de Schvarstein (1999):

“a mediação é uma técnica social que possui um altíssimo potencial educativo, pois quem passa pelo processo não só tem a oportunidade de resolver os seus conflitos/problemas, como também aprender a ponderar melhor as suas necessidades e as dos outros, melhorar a sua comunicação com os outros e adquirir regras básicas de convivência social (...).

A aquisição de competências necessárias para a mediação numa idade precoce favorece o desenvolvimento do aluno e contribui a médio e longo prazo para uma melhoria da nossa sociedade” (Schvarstein, in Brandoni, 1999:204-205).

Este aspecto torna-se fundamental porque contribui para um melhor desenvolvimento pessoal (capacidade de decisão, estratégia, comunicação, responsabilização) e social (escuta activa, interacção, negociação, participação e cumprimento de regras) do aluno.

Torremorell (2008:70) afirma que “se pretendermos criar novos nexos de união entre cultura de mediação e mudança social, teremos de mostrar em que é que baseamos a nossa confiança no potencial educativo da mediação”. Mediação esta que não gira apenas à volta do conflito e da sua solução, mas “à volta de um novo horizonte sociocultural, no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas”. Para tal, estabelece no seu estudo, “cinco níveis de análise de acordo com as dimensões relacionais da pessoa: consigo própria (intrapessoal), com a alteridade (interpessoal), no seio do grupo (intragrupal), em conexão com outros grupos (intergrupal) e como membro da humanidade (social)” (idem, ibidem).

De seguida, a referida autora, propõe os objectivos da mediação em relação às sucessivas áreas de inter-relação humana, sugerindo a mediação como formação integral para a relação intrapessoal; a mediação como processo que veicula convivência, para a relação interpessoal; a mediação como coeficiente de coesão para a relação intragrupal; a mediação como nó de intercomunicação para a relação intergrupal e finalmente a mediação como cultura para a relação com a sociedade humana.

Na mediação como formação integral (intrapessoal), a autora defende que os verdadeiros processos mediadores criam e devem criar aprendizagem. Isto porque quando o mediador procura a comunicação efectiva de sentimentos, experiências e pensamentos entre os participantes, está a criar um espaço aberto ao diálogo e à reflexão. Por outro lado, a forma diplomática de actuar do mediador, leva ao reencontro, ao reconhecimento, à revalorização e reconstrução de relações entre todos, baseada num intercâmbio e cooperação que tenderá a fazer desaparecer os hábitos de confrontação e litígio a longo prazo.

Os conhecimentos que se adquirem neste processo bem conduzido, são vivenciados e experienciados pelos protagonistas, incorporando estes, esta “bagagem” ao longo da sua vida e podendo recorrer a ela quando necessário, noutras situações ou contextos.

A mediação como processo que veicula convivência (interpessoal), segundo a autora, actua como construtora de pontes entre as pessoas, através do terceiro elemento. Este na comunicação incita as partes a superar o confronto, propondo uma reabertura que aumenta as possibilidades de decisão e de acção.

Neste processo, a confidencialidade e a voluntariedade do encontro põem em relevo o interesse das partes na cooperação.

A mediação como coeficiente de coesão (intragrupal), remete-nos para as relações interpessoais que se estabelecem entre pessoas pertencentes a um mesmo grupo, que pode ser formal ou informal.

A mediação actua no interior dos grupos como elemento de coesão, uma vez que estimula a divergência de ideias, o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas do grupo.

Isto verifica-se devido à necessidade dos grupos evoluírem, não se manterem estáticos evitando assim a sua fossilização.

Os grupos são constituídos por indivíduos que possuem algo em comum, como finalidades, regras, formas de convivência, tradições, e outras. Assim sendo, a manutenção do grupo depende da cooperação entre os seus membros. Disso depende o crescimento e a evolução enquanto grupo, sendo fundamental para o desenvolvimento da pluralidade e da solidariedade indispensáveis para a convivência na diferença. Por outro lado, todas as aprendizagens adquiridas no grupo são transpostas para um meio social mais amplo, extravasando o grupo (Torremorell, 2008; Barreiros, 1996).

Na mediação como nó de intercomunicação (intergrupal), os grupos no seu normal desenvolvimento interagem entre si. Essa interacção verifica-se ao nível do indivíduo, por si só, mas ao mesmo tempo como elemento de um determinado grupo. A forma como os grupos se percebem irá influenciar o modo como eles irão interagir e nesta interacção surgem conflitos.

Em sociedade é fundamental que os grupos actuem de forma a atingir o fim que a comunidade define, daí a importância da coesão intergrupal que age como protectora e direcciona o grupo para o consenso.

É aqui que a mediação se apresenta como atitude facilitadora, na tomada de decisão, promovendo uma participação em prol do bem comum.

Na existência de conflito, cabe aos elementos de cada grupo decidirem intervir ou não na resolução do mesmo. A posição do “terceiro lado” pode levar a situações de agravamento do conflito, caso opte abertamente pela via da discórdia, não agir, ou pelo contrário a incentivar as partes a procurar alternativas de forma construtiva.

Os grupos, no seu caminho entrecruzam-se com outros grupos. É nestes pontos que a mediação pode actuar de forma construtiva desde que entendida como tal pelos grupos.

Deste modo podemos considerar que os processos de mediação são “nós de comunicação”, visto que facilitam as trocas e partilha entre eles, desde que os grupos o desejem.

Na mediação como cultura (social), de acordo com Torremorell (2008:76):

“a mediação desenvolve o que poderíamos chamar de competências culturais, no sentido em que promove atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência ou, o que vai dar no mesmo, capacidades para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos”.

Durante o processo de mediação, os grupos são confrontados, por vezes, com situações para as quais têm de ter uma atitude facilitadora, uma vez que a componente sociocultural pode ser diferente. Aqui os processos de mediação são deveras importantes visto que demonstram capacidade de influenciarem positivamente o meio e as sociedades. Nesta era em que vivemos, as culturas interagem entre si, dado que elas não estão isoladas e não são estáticas. A mediação, no seu desenvolvimento, não altera os padrões dessas culturas. No entanto, o conhecimento que emerge dessa interacção funciona como contributo para a melhoria das relações humanas, facilitando a promoção e compreensão dos encontros, transformando-os em acontecimentos vivenciados.

Esta abordagem da dimensão educativa ao processo de mediação, afigura-se-nos particularmente interessante e adequada ao contexto onde se desenvolveu o nosso estudo – as Assembleias de Turma – uma vez que o papel das AT em contexto educativo, se poderá enquadrar nos cinco níveis de análise caracterizados por Torremorell (2008), nos quais a mediação não gira apenas à volta do conflito e da sua solução, mas reordena-se em torno das relações interpessoais, que são fonte de constante aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas.

CAPÍTULO III – ASSEMBLEIAS DE TURMA – INTER-RELAÇÕES COM A MEDIAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

1. As Assembleias de Turma como Dispositivos de Mediação e de Educação

A cidadania, na opinião de Sacristán (2003), é algo mais do que o “status” dos membros de uma comunidade, ela é também uma “cultura” a construir em que a educação é chamada a intervir, para tornar possível essa cidadania.

A educação no geral e o currículo em particular, podem “oferecer” materiais para a solidificação dessa cultura. Cada vez mais, a formação integral das pessoas tem uma importância vital. Desenvolver no aluno a racionalidade, o pensamento crítico, a autonomia do pensamento e dos valores cívicos, a sensibilidade para com os que são diferentes dele, a tolerância, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências no mundo globalizado, a preocupação pelos direitos humanos, é uma forma de construir a democracia e educar para a “cidadania global”.

Pensar a Educação para a Cidadania é também conhecer, divulgar e avaliar as diferentes experiências em que muitos docentes se têm envolvido. Como exemplo referimos Sérgio Pereira. Ela relata uma experiência de trabalho curricular lectivo “ em torno da cidadania na sala de aula”, desenvolvido numa turma de 5º Ano do EB, no ano de 2003-2004. Este projecto centrou-se no uso do Diário pelos alunos e na discussão em Assembleia de Turma, os problemas/conflitos, considerados de maior importância. De acordo com as palavras da autora “(...) a utilização do Diário e subsequente Assembleia, instrumentos inovadores, neste ano lectivo, trouxeram um novo fôlego ao tratamento da indisciplina e pensa-se que contribuíram para melhorar as relações interpessoais, numa base de respeito e partilha das decisões na sala de aula” (Pereira, in Carvalho et al., 2005:60).

Estas palavras, trazem consigo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da escola na sociedade actual e do modo como ele se concretiza no quotidiano de cada escola e de cada sala de aulas. Como refere Sacristán (2003:192):

“(…) não só devemos olhar para as escolas como agentes nutrientes das raízes da democracia, mas também como espaços sociais nos quais é possível experimentar a micropolítica à escala de uma comunidade reduzida e nas suas relações com as outras comunidades nas quais está inserida, actuando no plano da organização, nas relações com o contexto envolvente e nas práticas quotidianas dentro das aulas”.

Rafael Yus (2002:39), à luz da perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, admite “a aprendizagem como um processo activo, em que a pessoa constrói activamente conhecimento a partir das suas experiências no mundo, quando estão envolvidas pessoalmente em projectos significativos”. Refere também, que “um dos recursos mais importantes para estimular a participação democrática dos alunos é a assembleia” (idem, 165). Acrescenta, ainda, que classicamente este recurso foi utilizado “como uma estrutura organizacional para construção de valores democráticos e cívicos por meio da participação. (...) [Mas ela] pode ser um mecanismo ideal para a resolução de conflitos, e a assimilação da sua dinâmica pode prever muitos problemas de comportamento” (idem, ibidem).

Através das Assembleias de Turma, os alunos têm oportunidade de fazer a experiência dos direitos e das responsabilidades, pois a escola é uma “democracia em miniatura”. Então, para que os alunos sejam os protagonistas no seu processo ensino/aprendizagem, é necessário que exista uma organização dos processos de aprendizagem de modo a que o professor não se limite a passar para os alunos conhecimentos de uma forma mecânica, mas sim os ajude a construir concepções sobre o meio envolvente, a cooperar uns com os outros, valorizando o “diálogo”.

Como já referenciámos anteriormente, as Assembleias de Turma, são “velhas práticas” inspiradas no modelo pedagógico de Freinet, que continuam actuais. Professores e alunos partilham a sala de aula enquanto espaço social de aprendizagem e interacção. As divergências que surgem neste espaço, entre professores e alunos e entre alunos, são frequentes e, na maioria das vezes, o professor não é bem sucedido na sua tentativa de resolver todas as questões.

Nesta linha de pensamento, surgem as AT, onde se cria o “tal” espaço no qual a questão pode ser analisada e dissecada pelos participantes, através do diálogo, onde os mesmos exploram a questão para chegar a resultados comuns que vão para além das visões individuais. Dialogar é explorar, participar, e aceitar as incoerências do nosso pensamento. Este diálogo deve procurar uma melhor compreensão da questão inicial ou uma síntese dela pela discussão de todos os pontos de vista. Aliás, no âmbito da pragmática da comunicação humana, tanto o diálogo como a discussão coexistem e são necessários para tomada de decisões e para se chegar a um consenso.

Mas neste processo de comunicação existem também o questionamento e a reflexão. Quando questionamos estamos em interacção directa uns com os outros para esclarecer dúvidas, procurar informações adicionais, ou seja, aumentar o conhecimento sobre a questão inicial. Isto leva à aquisição de competências sociais

e de comunicação que extravasam a sala de aula, tratando-se de uma aprendizagem que se estende a todo o grupo/ turma.

Na sua conceptualização de turma como grupo e sistema de interacção, Barreiros (1996:124), reconhece que “a comunicação, a interacção, constitui a melhor via para a eficácia e resolução de conflitos na turma. Pela comunicação se conhece o outro e se definem os padrões de relação, as regras, aspectos que no seu conjunto securizam a relação”. Também é “o diálogo que deve facultar aos comunicantes um sentimento de ser escutado e reconhecido como interlocutor de parte inteira, o que sendo gratificante facilita interacções e mudança”. Por isso, “a promoção da comunicação interna na turma permitirá analisar situações, redefinir metas e encontrar soluções aceites pelo sistema e pelo seu meio” (idem, ibidem). Nestas palavras podemos perceber que as redes humanas que se constroem num grupo/turma, são decisivas para enfrentar conflitos e naturalmente, as AT encaradas como dispositivos de mediação, poderão fortalecê-las.

Esta aprendizagem, adquirida pela comunicação efectiva num grupo/turma, também é enfatizada nos estudos/investigação de Isabel Freire e A. Paula Caetano sobre AT desde 2004, desenvolvidos no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Caetano (2007) “com base em três casos de AT estudadas anteriormente (Caetano, 2005; Caetano, 2005a, 2005b, 2005c; 2006a, 2006b, 2006c e 2006d)”, procurou fazer uma modelização complexa das AT como dispositivos de mediação.

Nos casos estudados pela autora supracitada, dois ocorreram no 1º ciclo e um no 2º ciclo.

A partir dos dados recolhidos e analisados neste estudo, apenas atentaremos aos referentes às AT do 1º ciclo, contexto onde se enquadra o nosso estudo.

Assim, com base no estudo dos dois casos de AT, Caetano refere que as finalidades destas AT, estavam centradas sobre os “conflitos disruptivos” permitindo actuar em situações de conflitos interpessoais e também centradas numa perspectiva global de educação para a cidadania, enquanto espaço de desenvolvimento de participação e comunicação entre todos.

Em ambos os casos estavam presentes a cooperação no grupo e a orientação para a clarificação de regras.

A professora implicava-se no colectivo, num caso delegando mais poder ao grupo/turma para se auto-regular e auto-organizar, noutra participando mais activamente.

Ou seja, num havia a descentralização dos poderes da professora no grupo, procurando manter-se neutra, incentivando o grupo à autonomia; noutra parecia haver um incentivo da parte da professora, como participante activa na AT, ao desenvolvimento da solidariedade e cooperação, o que se revelou numa melhoria das relações interpessoais. Sendo que, no primeiro caso, o grupo de alunos parecia actuar mais como um árbitro, existia um “aparente incremento de conflitos e uma dificuldade em operar como um verdadeiro mediador”.

Daí a mesma autora assinalar que a melhoria das relações interpessoais no primeiro grupo, poderia estar associada não só ao desenvolvimento da interdependência e desenvolvimento das competências interpessoais, mas também, ao aprofundamento das análises dos problemas e à reconstrução das significações elaboradas com a intervenção activa da professora.

Ainda na opinião da autora supracitada, o professor é um terceiro que se implica no colectivo, mas que também se saberá distanciar, para devolver reflexivamente e colaborativamente ao grupo/turma, uma análise e uma crítica do grupo, no qual está incluído. Fomentando deste modo, oportunidades de renovação quer ao grupo, quer àqueles que estão directamente mais envolvidos em situações de conflito e em problemas de comunicação.

Realçando a relação que procuramos encontrar neste nosso estudo, acrescentamos uma outra definição de Assembleias de Turma, referida pela mesma autora, Caetano (2007), Assembleias de Turma, são:

“dispositivos de gestão da sala de aula, onde o grupo/turma funciona como um colectivo de gestão dos seus próprios assuntos, podendo ser entendido, entre outras coisas, como um dispositivo de mediação de conflitos, contribuindo para a resolução e regulação de problemas interpessoais que os alunos não conseguem, à partida, gerir de forma autónoma”.

Todavia, a mesma autora salienta que este dispositivo não serve apenas a mediação “pois em muitas situações de conflito o grupo opera como árbitro, com poder de decisão, e noutras gerem-se questões que não têm a ver com conflitos propriamente ditos (...) [como] assuntos relativos à gestão curricular” (idem, ibidem).

Assim, “o estudo das Assembleias de Turma, entendidas como dispositivo que têm a mediação como uma das suas principais funções poderá abrir novas pistas de leitura e de reflexão sobre a mediação escolar” (idem, ibidem).

Voltando à questão do valor pedagógico da mediação, a mediação escolar, encarada como um processo participado de aprendizagem, dirigida ao

desenvolvimento de convivência e comunicação, no qual se tratam conflitos de maneira pacífica, poderá ser um projecto viável e com benefícios a longo e médio prazo. No entanto, “as escolas são micro-sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões de repor os velhos e de construir novos equilíbrios”, conforme afirma Isabel Freire (s/d).

Neste enquadramento, as AT poderão ser o espaço onde as nossas crianças e jovens aprendem que a escuta, o respeito mútuo, a tolerância, a cooperação e o diálogo são aspectos naturais das relações entre as pessoas que convivem em sociedade. Funcionando com este propósito este dispositivo é correlacionável a um “facilitador” da comunicação entre todos os elementos do grupo-turma, uma vez que se investe no diálogo, na cooperação e na democracia. A implementação do Conselho de Cooperação/AT, de acordo com Jasmin (1994), melhora a relação dualista professor-aluno, assim como permite a entrada de uma “terceira parte” simbólica ou moral: o Conselho.

Sob a óptica da mediação, as AT poderão permitir conhecer e compreender melhor os outros. Através dela “a inter-relação é interpretada como geradora de significados, pois conviver exige aceitar e explorar diferenças, entender que todas as pessoas são portadoras de riqueza e estar disposto a partilhá-la” (Torremorell, 2008:83), dando lugar a uma aprendizagem de cidadania democrática.

As AT como dispositivos colectivos de mediação de conflitos, poderão favorecer o fortalecimento e a revalorização dos alunos, não apenas porque lhes permite tomar decisões, mas porque os torna responsáveis pela implementação e avaliação das próprias acções.

Por outro lado, o professor não se pode demitir da sua função, pois, como escreve Paixão:

“A participação dos professores na procura de formas negociadas de resolução dos conflitos educa para a tolerância e a racionalidade das condutas e para práticas não violentas de convivência.

O exercício da escuta activa, por parte do professor, favorece a libertação da palavra no aluno, o treino na capacidade de expor e argumentar e, naturalmente, a capacidade de escutar os outros e de falar de si mesmo. A disponibilidade para ouvir os alunos é importante para os ajudar a construir a sua identidade nos domínios afectivo, cognitivo e social” (Paixão, 2000:16, cit. por Sérgio Pereira, 2005:60).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Considerações preliminares – opções metodológicas

A pertinência do presente capítulo é justificada pela descrição das opções metodológicas que orientaram o estudo, tendo em conta os objectivos e as questões fundamentadoras da presente investigação.

Metodologia pode ser definida, em sentido lato, “como um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica (Herman, 1983, in Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:5)”. As técnicas de recolha de dados e “modos de investigação” podem ser diferentes, tal como a posição do investigador face à investigação, podendo ele optar por uma abordagem qualitativa ou quantitativa ou mesmo por um “continuum” entre os dois tipos.

No nosso estudo optámos por uma metodologia de carácter essencialmente qualitativo. Sobre o chamado “paradigma qualitativo” Quinn Patton escreveu:

“Os métodos qualitativos são orientados em direcção à exploração, ao descobrimento e à lógica indutiva. Um enfoque avaliativo é indutivo se o pesquisador tenta criar o sentido da situação, sem impor expectativas sobre o fenómeno ou cenário estudado. A análise indutiva começa com observações específicas e constrói-se em direcção a padrões gerais. As categorias ou dimensões de análises emergem de observações abertas sobre como o avaliador chega a compreender os padrões do mundo sob estudo. A análise indutiva contrasta com o modelo hipotético-dedutivo dos desenhos experimentais que requerem a especificação das principais variáveis e seus pressupostos antes que a colecta de dados comece” (Patton, 1990:44, cit. por Rey, 2002:130).

A metodologia qualitativa tem origem no séc. XIX, tendo-se iniciado na investigação social e na antropologia interpretativa e expandido nos anos 70. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os primeiros trabalhos surgiram no início do séc. XX, nos EUA, mas só se sistematizaram a partir dos trabalhos de campo de Malinowski, Bateson, Mead, Benedict e outros, que se afastaram claramente do método experimental usado até então.

Nas décadas de 80 e 90, ocorreram várias mudanças na problematização e discussão dos princípios epistemológicos positivistas na pesquisa qualitativa.

A reflexão e o desenvolvimento de novos conceitos e procedimentos de pesquisa foram acompanhados por uma reflexão epistemológica, na qual se incluem vários autores, entre eles, Rey. Foi a elaboração de novas epistemologias

que levou a mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimentos em Ciências Sociais e levou à construção de representações teóricas que permitiam aos pesquisadores encontrar “suporte científico” para o assunto estudado.

Como referiu Rey (2002:7), é:

“(...) muito importante que os pesquisadores qualitativos apontem mudanças nas representações gerais do objecto da ciência; essas mudanças têm-se desenvolvido a partir de diferentes pontos de partida, entre os quais se destaca o da complexidade, o qual tem apresentado sugestões importantes para as Ciências Sociais, como os trabalhos de Morin (...)”.

Uma vez que a nossa investigação se situa mais ao nível da compreensão do subjectivo, das representações individuais e sociais, das relações, da resolução de problemas e competências, identifica-se mais com o chamado “paradigma interpretativo e compreensivo” (Morin, 1990), paradigma por alguns identificado como qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994).

No âmbito do:

“paradigma interpretativo, o objecto geral da investigação é o ‘mundo humano’ enquanto criador de sentido, deste modo, a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos ‘comportamentos’ que manifestam (que são definidos em termos de ‘acção’)” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:175).

Diz-se “compreensivo” pois considera que os fenómenos humanos devem ser estudados numa abordagem global, compreendidos no contexto em que ocorrem, não descurando a interferência das relações sociais entre os indivíduos no próprio fenómeno.

Este tipo de investigação recai sobre um campo de estudo em que a representação da população-alvo deixa de fazer sentido em grandes amostragens, uma vez que não é a generalização que se procura, mas sim a compreensão de como o fenómeno se manifesta em cada indivíduo e situações concretas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47), a investigação qualitativa “incide sobre diversos aspectos da vida educativa” e possui cinco características, que podem ou não estar todas contempladas num estudo desta natureza. A nossa opção será justificada pelas características, que passamos a apresentar.

Na perspectiva destes autores, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal” (idem, 47). Esta citação é reforçada pela opinião dos mesmos autores, quando afirmam que o motivo que leva os investigadores qualitativos a frequentarem os locais de estudo é a sua preocupação com o contexto e com a compreensão dos fenómenos em contexto.

Separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado, elucidando esta mesma ideia com a citação de um antropólogo:

“Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja (...) conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar” (Gertz. 1973, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:48).

Daí que a abordagem qualitativa, seja frequentemente conhecida por naturalista, pois os investigadores qualitativos visam compreender o significado que os acontecimentos e as interacções têm para as pessoas, em determinadas situações.

Fundamentados nestas ideias e tendo em conta que a fonte directa de dados é o ambiente natural, optámos pelo contacto directo com o nosso objecto de estudo, as Assembleias de Turma (AT), durante o desenrolar das mesmas, na sala de aula. Acreditámos ser esta a opção certa, porque poderíamos constatar, por nós próprios, no local, toda a acção que pretendíamos investigar.

Por outro lado, enveredar por uma abordagem qualitativa deveu-se também ao facto do investigador, representar o principal instrumento da recolha de dados.

Apesar da observação ter como suporte a vídeo-gravação das Assembleias de Turma, será a sua vivência no terreno e as suas decisões sobre o seu papel na interacção com os actores, que fazem dele, investigador, uma peça essencial na investigação.

Perante as características atrás referidas, reconhecemos a importância da investigação qualitativa por esta ter como objectivo principal a descrição e a interpretação de situações.

Assim, os resultados dos dados recolhidos apresentar-se-ão essencialmente em forma de palavras, com algumas imagens de suporte à análise. Estes incluem a transcrição da entrevista à docente, os questionários realizados aos alunos, notas de campo, fotografias, vídeos, memorandos e outros registos oficiais.

A recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação, e segundo a sugestão dos autores que estamos a citar Bogdan e Biklen (1994), deveremos fazê-lo de forma minuciosa, procurando estar atentos a todo o meio que os envolve e aos objectivos que o guiam.

O investigador qualitativo tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando ao máximo a forma em que estes foram registados ou transcritos, pois “nada é trivial”.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994:49).

Isto significa que colocam a ênfase no processo, apesar de no final, o produto e o resultado serem igualmente importantes.

Assim, de acordo com esta característica, também ao nosso estudo, interessa essencialmente o processo, como se desenvolvem e acontecem as AT, nesta sala de aula.

Assumindo esta realidade, tivemos em conta uma outra das cinco características da investigação qualitativa: que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan e Biklen, 1994:50). Apesar do investigador partir de referências teóricas, sobre o objecto de estudo (neste caso as AT), não pretendemos nem generalizar conclusões ou confirmar hipóteses, nem mesmo tentar provar ideias preconcebidas. O objectivo é apenas ir construindo conhecimentos mais específicos e concretos, à medida que se forem recolhendo e examinando os dados. Nas palavras dos autores supra citados, constrói-se um “quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan e Biklen, idem).

Também “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan e Biklen, ibidem), isto é, o investigador qualitativo pretende perceber o modo como os diferentes sujeitos (alunos e professor), dão sentido às suas AT e perceber a sua dinâmica interna em cada situação.

Assim, o investigador centra a sua atenção na busca dos significados que os participantes atribuem aos fenómenos que estão sob investigação. Daí a importância da entrevista à professora e dos questionários aos alunos.

A condução da investigação qualitativa “reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

Estudo de Caso

Como nas metodologias qualitativas, os investigadores se interessam em descrever e compreender casos particulares, para tentar formular teorias mais gerais, pensámos adoptar como estratégia de investigação o estudo de caso.

O estudo de caso centra-se na particularidade e na observação de algo em acção, ou seja, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (Merriam, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:89)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que nesta abordagem qualitativa, os investigadores procuram pessoas ou locais que possam constituir objecto de estudo ou fonte de dados, organizando aquilo que consideram de interesse atendendo quer à fonte de dados relativos aos objectivos pretendidos, quer ao terreno de análise, ou seja, ao longo do tempo vão decidindo no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados a estudar. O estudo de caso é um método de investigação que tem merecido a atenção de vários investigadores, entre eles referimos Yin (1994) e Merriam (1991).

Decidimos pela metodologia de estudo de caso por esta ser especialmente indicada para o estudo de situações em que o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos intrínsecos ao fenómeno a estudar e porque há uma relação complexa com o próprio contexto onde o fenómeno ocorre. O “estudo de caso é a estratégia escolhida para examinar acontecimentos contemporâneos, quando não se podem manipular comportamentos relevantes”. (Yin, 1994:27)

O estudo de caso como estratégia de investigação tem sido muito utilizado ao longo dos anos em variados campos, nomeadamente no campo da educação, da psicologia, da sociologia, da antropologia, da política e da economia.

Segundo Yin (1994:26-27) o método do estudo de caso é o mais indicado quando se pretende estudar questões do tipo “como” ou “porquê”, quando o investigador não pretende “manipular comportamentos relevantes”, ou quando o problema a estudar se trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real.

Também no nosso caso, o investigador não exerce o controlo sobre os acontecimentos, focalizando o estudo na investigação de um fenómeno actual no próprio contexto, abordando-o a partir do interior e desenvolvendo uma análise em profundidade.

Merriam (1991:29), refere que o estudo de caso se caracteriza por ser particular, descritivo, heurístico e indutivo.

- Particular, porque se focaliza numa situação particular, evento, programa ou fenómeno. É a importância do fenómeno e aquilo que ele pode representar que acaba por valorizar o estudo.

- Descritivo, porque o seu produto final acaba por ser uma descrição rica e completa do fenómeno estudado. O investigador vai centrar a sua atenção, naturalmente na particularidade e relevância do fenómeno.

- Heurístico, por esclarecer o leitor acerca do fenómeno em estudo. O investigador apresenta o fenómeno de forma clara, orientando o leitor para a sua compreensão.

- Indutivo, porque se apoia no raciocínio indutivo, ou seja, o seu objectivo não é a verificação de hipóteses predefinidas, mas sim a descoberta de novas relações e conceitos.

Segundo a mesma autora, “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma descrição intensa e holística e analisa uma simples entidade, fenómeno ou unidade social” (Merriam, 1991:34). Assim, partindo de situações reais, o estudo de caso poderá permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, conduzindo de forma dinâmica a novas significações por parte dos actores que estão envolvidos na acção. O enriquecimento do conhecimento que daqui possa decorrer contribui para a formação de novas hipóteses ou teorias em futuras pesquisas. Mas, o estudo de caso como portador de um carácter essencialmente compreensivo leva muitas vezes à necessidade de delimitarmos as dimensões sobre as quais incide o estudo, de modo a podermos controlar a investigação. Esta necessidade “é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (Bogdan e Bicklen, 1994:91).

Contudo, o que importa reter, tendo em consideração um estudo de caso, é que o fenómeno em análise exige que o investigador consiga ter a capacidade de o relacionar com o todo.

Tendo em conta o que foi mencionado e porque pensamos que o estudo de caso é um método flexível e ao mesmo tempo apropriado quando se pretende investigar as relações entre os indivíduos, num contexto específico, utilizámos esta estratégia de investigação.

As técnicas de pesquisa utilizadas no estudo de caso podem, também, ser utilizadas noutros tipos de metodologias. No entanto, de acordo com De Bruyne et al. (1975), o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações “tão numerosas e

tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (De Bruyne et al., 1975, cit. por Lessard et al., 1990:170).

No nosso caso, a unidade de análise são as AT (que serão abordadas durante a sua decorrência natural) numa turma do 3º ano de escolaridade, do 1º ciclo e numa escola oficial.

De modo sistemático, procurou-se conhecer as interações entre os participantes nas AT e as atitudes, comportamentos, representações sociais e aquisições destes mesmos indivíduos no mesmo contexto, durante um determinado período de tempo.

2. Problemática, questões de investigação e objectivos

As AT, embora “velhas” práticas utilizadas principalmente pelos professores do MEM (Movimento da Escola Moderna) e adoptadas por tantos outros não pertencentes a este modelo curricular, sempre nos despertaram curiosidade, como estratégia pedagógica.

Enquanto docentes em exercício no 1º ciclo, sabemos que as crianças cada vez mais passam uma grande parte do seu tempo no espaço escolar. Logo, é neste local que adquirem um conjunto de normas, de regras e de expectativas sociais, as quais fomentam e desenvolvem nelas uma construção pessoal e social.

A escola, como organização ou unidade social artificial (Afonso, 1991) e como espaço formal e intercultural, cada vez mais se apresenta como um palco de conflitos diversos. É do senso comum, que a escola deve dar a cada um a oportunidade de se preparar para a vida com “armas” suficientes para sobreviver à vida em sociedade. Por isso, ela deve fornecer experiências pedagógicas interactivas e significativas, desenvolvendo nos alunos competências duradouras e transferíveis, assim como uma relação com o mundo, de que os desafios do séc. XXI necessitam bastante.

Por outro lado, encontrando-nos nós numa fase de trabalho de investigação da dissertação de um Mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular – Mediação em Educação, pareceu-nos pertinente o estudo das AT, dando-lhe o enfoque da mediação. Isto porque pensamos que cada vez mais existe a necessidade de uma reflexão profunda acerca da complexidade dos sistemas educativos, procurando criar estruturas, dispositivos e figuras que facilitem a ligação entre sistemas, grupos ou pessoas. Ou seja, diversas abordagens às relações

interpessoais nas escolas e outras formas de prevenção de conflitos e/ou problemas, através da sua resolução de forma variada e pacífica, promovendo as relações interpessoais e a comunicação.

Por conseguinte, é no meio desta problemática que se insere o presente estudo de investigação em curso e que tem como principais, as seguintes questões de partida:

- **Em que medida as AT constituem dispositivos de mediação, nomeadamente, de mediação de conflitos?**

- **De que forma é que as AT contribuem para a melhoria e desenvolvimento das relações interpessoais, no contexto de sala de aula do 1º ciclo do E.B.?**

A procura de respostas a estas questões conduziu-nos ao estabelecimento dos seguintes objectivos:

- Identificar no dispositivo em análise as finalidades, estratégias e processos utilizados, na sua implementação;
- Compreender, a partir das representações e actuações dos diferentes actores da AT, as redes de relações que se estabelecem na sala de aula;
- Equacionar em que medida as AT funcionam como um dispositivo de mediação de conflitos, nomeadamente, ao nível da prevenção e gestão de conflitos;
- Reflectir de que forma as AT, como dispositivos de mediação informal, potenciam, ou não, o clima relacional da sala de aula.

3. Processo e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados para o desenvolvimento deste nosso estudo foi realizada numa turma do 3º ano, pertencente a uma escola do Ensino Básico do 1º ciclo, da periferia de Lisboa. Esta recolha aconteceu no ano lectivo 2006/2007 (de Outubro a Junho).

Antes de iniciar o trabalho directo com a turma e a respectiva professora titular, foi solicitada a autorização da investigação aos Órgãos de Gestão da Escola e do Agrupamento.

Este pedido, foi feito através de carta, na qual se explicavam sucintamente os objectivos do estudo, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

A autorização foi concedida.

Procedemos depois, de igual forma, junto dos Encarregados de Educação de todos os alunos da turma envolvida na investigação (estas autorizações encontram-se assinadas pelos Encarregados de Educação e arquivadas na escola participante no estudo).

Nestes pedidos, comunicámos também a nossa total disponibilidade para prestar todos os esclarecimentos sobre os objectivos deste nosso trabalho.

Definidos, à partida, os objectivos a alcançar nesta investigação foi necessário escolher as técnicas e instrumentos de recolha de dados, dentro de uma metodologia qualitativa.

Assim, tendo em conta as características de uma investigação qualitativa e de acordo com os objectivos definidos, bem como as questões entretanto suscitadas, a recolha de dados processou-se ao longo da investigação, constando da aplicação de várias técnicas e instrumentos, que passamos a expor:

- Observação directa das Assembleias de turma, do grupo de alunos em estudo, sem cariz de participação por parte do observador, tendo como suporte gravações áudio e/ou vídeo das mesmas. As observações tiveram início em Novembro de 2006 e decorreram num período aproximado de quatro meses, num total de oito observações, tendo terminado em Fevereiro de 2007.
- Entrevista semi-directiva, realizada à docente, no início do trabalho de campo, realizada em 30/NOV/2006, tendo como objectivo obter informações que nos proporcionassem uma maior possibilidade de esclarecimento das práticas e representações da entrevistada. Esta entrevista permitiu-nos recolher informações sobre a forma como a entrevistada percepcionava as AT, o modo como as implementava na sua prática quotidiana e quais as intenções que lhe estavam subjacentes.
- Aplicação de um questionário aberto aos alunos, em 31/JAN/2007, no sentido de obter informações sobre a forma como estes percepcionavam as suas AT, o papel que nelas desempenhavam e também recolher algumas opiniões/sugestões para possíveis melhorias das mesmas.
- Análise documental, de actas das Assembleias de Turma e de notas de campo, recolhidas pelo investigador, a partir de cada observação ou de trocas de impressão com a professora da turma.

3.1. Observação

Neste estudo foi efectuada a recolha de dados, através da observação directa das AT nas aulas de uma turma do 3º Ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico.

Segundo Ghiglione e Matalon (2005:7):

“a observação pode ser definida como um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada, olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral, actuando ao nível da escolha da situação e não ao nível do que deve ser observado na situação, e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma.”

Aquilo que se observa depende, essencialmente, de factores que são definidos pelos objectivos da investigação.

A observação é assim, um meio que possibilita a aquisição de informação relativa a determinadas atitudes, pareceres ou perspectivas, que de outro modo, não estariam acessíveis ao investigador e que possibilitam, na maioria dos casos, a compreensão do teor e do fenómeno em estudo.

As observações efectuadas nas AT foram do tipo naturalista, realizadas no meio natural dos sujeitos a observar, pelo que o investigador manteve o distanciamento necessário para observar de fora o fenómeno, embora num contexto mais amplo de investigação, onde o investigador se inclui no campo de estudo, estando presente em ocasiões diversas para além das AT.

De acordo com Estrela (1994:18) a observação “naturalista”, “tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos”. Essa recolha de dados obedece aos princípios da “acumulação e da não selectividade”, pois o trabalho da organização da informação deve ser feito mais tarde, através de uma análise rigorosa dos dados recolhidos; da “continuidade”, uma vez que a selecção de acontecimentos é uma “arbitrariedade de laboratório”, que não deixa o investigador captar o “essencial do processo vital”, que por natureza é ininterrupto: “tudo se passa quando nada parece passar-se” (Henry, J., cit. por Estrela, 1994:18).

A introdução do termo “observação naturalista”, “no vocabulário pedagógico é recente e, ainda bastante tímido”.

Este tipo de observação é, pois, “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e

quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994:18,45).

Henry define este tipo de observação como “o estudo de um fenómeno no seu meio natural” (Henry, 1961, cit. in Estrela, 1994:46).

Nesta nossa investigação, o objectivo da observação foi, antes de tudo “abordar” e perceber, tentar descrever e depois transmitir, o mais directamente possível, o que foi visto, ouvido, captado e sentido por nós, enquanto investigadores, com a nossa sensibilidade, apesar da consciência de que também nós estávamos a ser observados e eventualmente os observados estavam a “ressentirem-se” da nossa presença. Daí que, no sentido de que a presença do investigador no campo, não se impusesse de maneira muito forte, e o impacto da nossa presença fosse menos elevado, visitámos algumas vezes esta sala de aula, para participar, informalmente, noutras situações rotineiras do seu quotidiano. Estes primeiros contactos, apesar de se ter privilegiado a informalidade, acabaram por nos dar um conhecimento mais alargado sobre o grupo e o seu modo de funcionamento.

Nas palavras de A. Firmino da Costa, “(...) pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação directa, participante e continuada” (A. Firminino da Costa, in Silva A. e Pinto J., 2005:138).

Assim, foi nosso principal objectivo observar as AT, para poder constatar “in loco” como tudo realmente acontece, observando os alunos e professora deste grupo, enquanto actores da concepção e desenvolvimento da AT. Para isso fizemos a observação directa de oito AT, tendo como suporte desta observação a gravação áudio da primeira e vídeo das restantes. Na primeira sessão de observação, não levámos a câmara de vídeo, para evitar que os alunos pudessem eventualmente ficar mais inibidos ou exuberantes. Levámos apenas um pequeno gravador que colocámos num lugar pouco visível aos alunos. Também no sentido de minimizar possíveis constrangimentos ao grupo em foco, nas restantes observações, a câmara de vídeo foi colocada num lugar fixo da sala de aula, procurando captar a maioria do grupo, sem grande movimentação da mesma.

Estas observações das sessões iniciaram-se no dia 10 de Novembro e foram até Fevereiro. Durante este período não observámos a totalidade das AT do grupo, uma vez que sendo a investigadora também uma docente em exercício noutra escola, nem sempre lhe foi possível estar presente.

A partir de Março interrompemos as observações por sentir que nelas estava a haver uma repetição, uma saturação das informações recolhidas. Fizemos ainda uma última observação, no final do ano lectivo (no dia 8 de Junho) para tentar observar se havia alguma evolução ou mudança nas AT no grupo.

De acordo com Merriam (1991), não há um período de tempo ideal, nem um modelo de observação. Há casos em que se justifica um período mais alargado do tempo de observação. Noutros casos, a essência do estudo e os constrangimentos práticos podem sugerir observações mais limitadas no tempo, desde que encontre justificação no propósito do estudo e na saturação dos dados.

É, particularmente, o problema que se pretende estudar e as questões que o conduzem, que estabelecem o que se deverá observar e durante quanto tempo decorrerá essa observação.

3.2. Entrevista

A entrevista como processo de recolha de informação, é uma das estratégias possíveis da investigação qualitativa. A finalidade desta técnica “consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994:342).

De entre os diversos tipos de entrevista, a semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994) ou semi-directiva (Ghiglione e Matalon, 2005), pareceu-nos a mais adequada face aos objectivos e natureza qualitativa do nosso estudo.

Neste nosso estudo optámos pela entrevista semi-directiva de natureza exploratória, mas já visando uma compreensão com algum aprofundamento. Com ela pretendemos em termos gerais e antes das observações directas, recolher a informação sobre a forma como a docente entrevistada percebe as AT, o modo como as implementa na sua prática pedagógica quotidiana e quais as intenções e concepções que lhe estão subjacentes. Em suma, pretendemos recolher dados sobre as práticas e representações da entrevistada, face ao nosso objecto de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:134):

“em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em

todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Também Ghiglione e Matalon (2005), analisando as características dos diferentes tipos de entrevista, frisam que quando pretendemos aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um já conhecido, a entrevista semi-directiva é a técnica mais adequada, pois apesar de ter um “esquema de entrevista” não deixa de conferir alguma liberdade quanto à ordem pela qual se abordam os diferentes temas do esquema. Este apresenta-se apenas como estruturante, servindo como “um quadro de referência” para o entrevistador.

A esta ideia, Bogdan e Biklen (1994:135) acrescentam que, embora exista um guião prévio, a flexibilidade quanto à ordem e abordagem dos temas deve permitir-nos “levantar uma série de tópicos” e proporcionar ao entrevistado oportunidades de “moldar o seu conteúdo”. Ou seja, este tipo de entrevista, muito utilizado em Ciências da Educação, permite explorar a compreensão dos fenómenos, sem contudo, deixar de ter um fio condutor, sem o qual a entrevista poderia conduzir a temas que não fossem pertinentes para a investigação, levando-nos a perder tempo com assuntos não úteis. Por outro lado, dá uma certa margem de liberdade aos entrevistados de poderem falar de uma forma mais aberta e espontânea sobre os temas abordados, devendo o investigador assumir uma atitude neutra sobre os mesmos, evitando “dirigir” e/ou interromper os raciocínios e encadeamentos do sujeito.

No sentido de maximizar a neutralidade deste processo, bem como a consistência das conclusões, como entrevistador, tentámos apenas centrarmo-nos no discurso do entrevistado, ajudando-o a recuperar a sua ideia, sempre que necessário, ou a clarificar e a orientar o sujeito para as temáticas.

Sintetizando, foi nosso propósito não influenciar, nem intimidar a entrevistada, procurando que a entrevista se desenrolasse de forma natural, num ambiente de descontração, contudo, sem que o entrevistador perdesse o controlo da situação, conforme preconiza Estrela (1994).

Esta entrevista foi realizada seguindo um guião construído a partir da proposta estruturante de Estrela (1994:343).

Na elaboração deste guião foram definidos os seguintes objectivos gerais e específicos: conhecer a relação da entrevistada com as AT; recolher informação sobre o modo como funciona a AT, na sua turma; conhecer a importância que a entrevistada dá à comunicação dos alunos durante as AT; recolher informação

sobre o contributo das AT, na melhoria do clima relacional na turma e recolher informação sobre o modo de actuação da docente, nas AT, na procura de soluções para um problema/conflito.

Foram também definidos os blocos temáticos e um formulário de possíveis questões que pretendíamos que a entrevistada abordasse (Anexo 1.1).

Definiram-se, então, quatro blocos temáticos, expressos em letras de A a D.

No bloco A – Legitimação da entrevista, motivação da entrevistada e garantia de confidencialidade. Pressupõe-se, nesta fase, o esclarecimento da entrevistada acerca dos propósitos da investigação e da importância da sua colaboração, assim como a garantia da confidencialidade das suas informações e do seu anonimato. Pretendeu-se, também, criar um ambiente que motivasse o diálogo, de modo a colocar a entrevistada à vontade.

No bloco B – Caracterização do percurso académico e profissional da docente entrevistada. Aqui, tivemos como intenção conhecer um pouco melhor o percurso académico e profissional da entrevistada. Pretendia-se que a entrevistada relatasse experiências pedagógicas vivenciadas, especificando as mais significativas.

No bloco C – Percepção da professora, face ao papel das Assembleias de Turma, no processo ensino/aprendizagem. Aqui, a nossa preocupação foi compreender o pensamento da docente sobre a matéria em estudo, tendo como referência as suas percepções e modo de actuação face ao objecto de estudo. Pretendemos também, levar a entrevistada a explicitar a sua opinião sobre os principais efeitos/resultados, na turma, após a implementação das Assembleias de Turma.

No bloco D – Fecho e validação da entrevista, advertimos a entrevistada para outras considerações que julgasse convenientes e oferecemos disponibilidade para esclarecimentos ou dúvidas da parte dela. Este bloco, inclui também, o agradecimento da colaboração prestada pela docente.

Esta entrevista foi realizada de acordo com a disponibilidade de tempo da docente da turma, no dia 30 de Novembro de 2006, após terminada a aula, num ambiente calmo e sem interrupções e teve a duração aproximada de trinta minutos.

Para melhor captar a totalidade da entrevista usámos um gravador áudio, solicitando previamente, à docente, autorização para a realização da gravação.

Antes e após a entrevista tivemos a preocupação de observar o cumprimento do guião da entrevista.

Num passo seguinte, procedemos à transcrição da entrevista tentando, sermos o mais fiel possível ao discurso da entrevistada.

A partir desta transcrição elaborámos o respectivo protocolo (material empírico de investigação) que também colocámos em anexo. (Anexo 1.2)

Após a elaboração do protocolo procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos fazendo a respectiva “análise de conteúdo”. Os procedimentos utilizados nesta análise serão apresentados por nós no capítulo seguinte: “Apresentação e análise de dados (1 – O olhar da professora sobre as Assembleias de Turma)”

3.3. Questionário

Segundo Tuckman (2005:307):

“Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está dentro ‘da cabeça de uma pessoa’, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)”.

Assim, o questionário enquanto técnica de investigação empírica, é um método de recolha de dados que, de acordo com Gall (1996:289), questiona sobre “sentimentos, motivações, atitudes, realizações e experiências dos indivíduos”, utilizando uma sequência de perguntas simples e iguais, colocadas a todos os indivíduos (inquiridos). Ele pode ser um instrumento de grande alcance, pois possibilita uma recolha de dados em extensão; podendo nós obter um grande leque de informações a partir de uma amostra maior, num curto período de tempo.

A aplicação do questionário pode ser de dois tipos: de administração directa (ou auto-administrados), em que o próprio inquirido regista as suas respostas; ou de administração indirecta, nos quais é o inquiridor que formula as perguntas e regista as respostas do inquirido. Apresenta a estrutura de um conjunto de questões organizadas, segundo uma forma e ordem previamente definida.

As questões poderão ser de natureza aberta (estas permitem ao sujeito responder livremente inserindo-se no âmbito de temas predefinidos), ou de natureza fechada (em que se apresenta, ao sujeito, uma lista tipificada de respostas possíveis, para que o mesmo indique a que melhor corresponde à sua). Este tipo de questões pode incluir: testes, escalas de atitudes, entre outros, isto é, elementos

destinados a aferir algum tipo de reacção por parte do sujeito. Contudo, “a maioria dos questionários contém, em proporção variável, os dois tipos de questões” (Ghiglione e Matalon, 2005:115). Deste modo, “*Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem*” (idem, 110).

A opção pela aplicação do questionário envolve diferentes etapas, tais como: revisão de considerações preliminares; decisão sobre o conteúdo das questões; decisão sobre o formato das respostas; decisão sobre a redacção das questões; decisão sobre a ordem das questões; decisão sobre as características físicas; pré-teste e revisão.

Este processo de adquirir dados acerca das pessoas pode ter algumas limitações, alertando alguns autores para certas vantagens e desvantagens. Uma das vantagens apontadas às questões abertas “é a de que estas permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras” (Moreira, 2004:124).

Contudo, esta, também pode ser uma desvantagem porque “o facto de o indivíduo se exprimir nas suas próprias palavras pode ser causa de problemas, uma vez que coloca o investigador perante a necessidade de desempenhar, ele próprio, um papel essencial na interpretação e confrontação das respostas das diferentes pessoas” (Moreira, 2004:125).

Outras das vantagens é a de que o questionário permite manter o anonimato, podendo favorecer uma maior “sinceridade” nas respostas por parte do sujeito, recolha de informação junto de um elevado número de sujeitos, rápida recolha de informação, quantificação de dados, tratamento estatístico e análise correlacional de resultados.

Como desvantagens, podem-se ainda apontar, o facto do mesmo não permitir o diálogo directo com o sujeito, nem o aprofundamento das ideias com a finalidade de verificar se são verdadeiras ou não.

Ainda que com determinadas fragilidades, o questionário é uma importante técnica disponível para recolha de dados e para a obtenção de resultados. Daí termos optado pela sua aplicação aos alunos da turma, onde se procedeu à recolha de dados para o nosso estudo.

Decidimos, então, aplicar um questionário de respostas abertas, pois “a formulação e a ordem das questões são fixas, mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador” (Ghiglione e Matalon, 2005:64).

Para a elaboração do referido questionário tivemos em conta os seguintes aspectos: o significado da informação que poderíamos recolher; a construção de enunciados simples e explícitos e a adequação à população a inquirir (alunos com oito anos de idade).

O questionário continha três perguntas abertas, era anónimo, foi preenchido individualmente por cada aluno e aplicado no dia 31 de Janeiro de 2007.

Estivemos presentes na turma durante a distribuição e preenchimento do referido questionário, fazendo uma leitura prévia em voz alta, bem como o esclarecimento de pequenas questões levantadas pelos alunos.

Com ele pretendemos, em termos gerais, recolher informação sobre a forma como os alunos percebem as suas AT (importância e finalidade), o papel que desempenham nelas e a sua opinião/sugestão para possíveis melhorias das mesmas.

Deste modo, cada um dos alunos exprimiu as suas ideias por escrito.

Depois de recolhidos os questionários, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos, fazendo a respectiva “análise de conteúdo”.

À semelhança da análise de conteúdo da entrevista à docente da turma, também os procedimentos e os sistemas de análise efectuados ao questionário dos alunos, será apresentado no capítulo seguinte: “Apresentação e análise dos dados (2 – O olhar dos alunos sobre as AT)”.

4. Técnica de Análise de Dados

Após a recolha de dados torna-se necessário sujeitar os mesmos a um tratamento ou processo de análise.

A recolha de dados, segundo a metodologia qualitativa dá-se de forma descritiva, devendo o processo de análise ser, também, de cariz qualitativo.

Neste sentido, optámos pela técnica qualitativa de análise de conteúdo, sendo que, os dados obtidos através da realização da entrevista, do questionário e das notas recolhidas durante a observação e visionamento das AT, foram objecto de estudo de Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo, “é um método científico, sistematizado e objectivado de tratamento exaustivo de material muito variado” (L’Écuyer, 1990:120); é uma das técnicas mais comuns da investigação empírica, realizada pelas diferentes Ciências

Sociais e Humanas e, nas palavras de Bardin (1997), é particularmente eficaz quando se pretende conhecer representações pessoais e sociais sobre qualquer objecto, permitindo uma profunda análise e uma descrição objectiva e sistemática não só de todo o comportamento observável do conteúdo manifesto, mas também do comportamento simbólico, através da atribuição de sentido às características do material.

Segundo E. Berelson “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação” (E. Berelson, 1948, cit. L. Bardin, 1997:16).

Para Bardin (1977:38-39), a análise de conteúdo aparece como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção); inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

É com base neste conjunto de procedimentos que pretendemos tornar possível colocar cada discurso sob uma forma que o torne mais inteligível, com tudo o que este termo pode ter de subjectivo, de ambíguo ou de impreciso.

Após a transcrição escrita do material recolhido, efectua-se uma “leitura flutuante”, a partir da qual se realiza o processo de codificação. Este permite algumas hipóteses de categorização, através da divisão dos conteúdos escritos, por unidades de registo semânticas (unidades de inferências) que são “recortadas”, que podem ou não coincidir com frases completas.

Depois da tarefa anterior, deve iniciar-se a categorização.

A categorização, segundo Bardin:

“é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogias), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977:117).

Assim, de acordo com o modelo proposto pelo mesmo autor, o nosso sistema de categorias não foi previamente, nem definido, nem estruturado, ele foi construído através da classificação analógica e progressiva dos elementos e de acordo com o conteúdo conceptual de cada categoria e a totalidade do sistema.

Neste processo de categorização a formulação das categorias deve obedecer a determinadas regras e/ou qualidades, referidas na literatura, nomeadamente por Bardin (1977:119-121).

Assim, as categorias que possam surgir durante a análise de conteúdo devem pressupor que:

- Sejam pertinentes, isto é, adaptadas “ao material de análise escolhido e pertencentes ao quadro teórico” de referência;
- cumpram a regra de exclusão mútua, ou seja, “cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão”, isto é, toda a unidade deve poder classificar-se numa e numa só categoria;
- sejam homogéneas, ou seja, “num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise”. Isto quer dizer que a sua estruturação se sustenta num único princípio de classificação;
- cumpram o princípio da objectividade e fidelidade, referido pela necessidade de “precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria”, de modo a evitar distorções devidas à subjectividade dos codificadores e à variação dos juízos;
- sejam produtivas, isto é, “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em novas hipóteses e em dados exactos”.

Para facilitar o estudo, foi sendo feita uma interpretação dos dados para análise, nomeadamente, da entrevista, dos questionários, das notas recolhidas durante a observação e dos vídeos das AT, tal como Miles e Huberman (1994) aconselham.

Os procedimentos e sistemas de análise, conforme referido anteriormente, são apresentados posteriormente, no capítulo de análise e apresentação de dados, dada a diversidade de sistemas elaborados (um sistema por cada tipo de técnica de recolha de dados – observação, entrevista, questionário e análise documental). Procurou-se, no entanto, que houvesse transversalidade de alguns temas/sub-temas e categorias.

5. Caracterização do campo de investigação

5.1. Caracterização da Escola/Meio

Esta escola, de 1º ciclo, fica situada na Freguesia de Alcabideche, concelho de Cascais. É uma escola pública e encontra-se no novo modelo Autonomia e Gestão Vertical, ao qual pertencem um Jardim de Infância; cinco escolas do 1º ciclo e a escola EB_{2,3} que funciona como sede do Agrupamento.

A escola está implantada numa zona habitacional, num meio de características semi-rurais e tem vindo a sofrer alterações significativas, quer devido ao aumento da construção para habitação própria, quer à construção de bairros de realojamento no âmbito do programa PER (Programa Especial de Realojamento) da Câmara Municipal de Cascais.

Possui dois edifícios autónomos, distribuídos no mesmo logradouro, sendo um deles de construção moderna sem tipo definido e o outro de plano Centenário.

O edifício de construção moderna tem duas salas de aula, uma cozinha e um refeitório, quatro casas de banho, três pequenas arrecadações e uma pequena sala de professores. O plano Centenário tem uma sala de aula, uma sala de entrada (onde funciona uma pequena biblioteca utilizada pelo pessoal docente e discente) e duas casas de banho.

Devido ao aumento da população escolar, foi ainda colocado no espaço do recreio um “contentor” que funciona como sala de aula.

Da comunidade educativa faziam parte noventa e quatro alunos, distribuídos por quatro turmas (1º, 2º, 3º e 4º ano, respectivamente) que funcionavam em regime normal (entre as 9h e as 15h e 30min, com 1h e 30min de almoço) e quatro docentes.

No ano em que decorreu o presente estudo, foram ainda colocadas uma professora de Ensino Especial e uma do Apoio Sócio-educativo, cujo apoio é partilhado com outras escolas do agrupamento.

Dispunha ainda esta escola de duas Auxiliares de Acção Educativa.

O refeitório tinha três funcionárias e era administrado pela Santa Casa da Misericórdia de Cascais.

Esta escola não era tida como uma escola problemática, não tendo aparentemente características multiculturais ou multi-éticas acentuadas e aparentemente apresentava um ambiente calmo.

O edifício situa-se numa zona de classe média a tender para a alta, mas os alunos que o frequentavam eram provenientes de todos os estratos sociais, incluindo alunos de uma instituição de solidariedade denominada “Aldeia de crianças S.O.S.”. Esta instituição acolhe crianças órfãs, abandonadas ou desprotegidas, proporcionando-lhes uma “família” e cuidados. Algumas destas crianças eram alunas da referida escola, revelando algumas, problemas de integração social e de aprendizagem.

5.2. Caracterização dos Participantes

5.2.1. A Turma

A turma dos alunos onde se desenvolveu o estudo é constituída por 24 alunos, 16 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Nela estão incluídos 21 alunos matriculados pela primeira vez no 3º Ano de escolaridade e 3 alunos matriculados no 2º Ano pela 2ª vez, por motivo de retenção, sendo que o aluno com 10 anos já possui uma retenção repetida (está no 2º ano pela 2ª vez).

De acordo com o Projecto Curricular de Turma (PCT) que nos foi facultado pela docente, a situação socio-económica dos pais dos alunos é mais ou menos estável e a composição do agregado familiar é variável: doze alunos vivem no agregado com o pai, a mãe e irmãos; um vive apenas com a mãe; cinco com a mãe e outros; dois com o pai e outros três vivem com a mãe da “família” da Aldeia S.O.S.

Quanto à diversidade cultural, este grupo tem apenas duas crianças oriundas dos PALOP’S (Moçambique e Guiné).

Os alunos pertencem, na sua maioria, a uma classe socio-económica média, com escolaridade parental média.

Relativamente ao desempenho escolar, a professora, em conversa informal caracterizou a turma “como sendo uma turma heterogénea, como são a maioria das turmas, embora na sua maioria, os alunos sejam interessados, possuam bom aproveitamento e sejam muito receptivos a novas experiências de aprendizagem”.

A professora falou também do envolvimento que a maioria dos Encarregados de Educação tem demonstrado relativamente à Escola. Acompanham a evolução dos filhos, ajudam em trabalhos de pesquisa e participam em diversas actividades, nomeadamente no “Problema da semana” e na “História da semana”.

A turma está habituada a trabalhar de diferentes formas: individualmente, aos pares, em pequenos grupos ou com a turma toda.

Informou também que estes alunos têm vindo a revelar maior interesse pela área da Matemática, nomeadamente na resolução de problemas.

Ainda segundo a professora, este grupo “é um grupo que se relaciona bem, não apresentando dificuldades de rejeição ou liderança entre os pares e não apresentando também problemas de disciplina”.

Tendo-nos sido facultado o acesso ao Projecto Curricular de Turma, pudemos também constatar que as AT estão incluídas nas competências transversais, no item “Relacionamento Interpessoal e de Grupo”, surgindo também para desenvolvimento de competências sociais (interiorização de regras de comportamento na sala de aula; gestão de conflitos e debate de temas em articulação com os conteúdos de Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania) a desenvolver na área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Em conversa informal com a docente da turma, percebemos que as AT, apenas acontecem na sua turma e que do seu conhecimento mais nenhuma docente aderiu à sua prática, apesar de terem conhecimento que esta actividade acontece semanalmente na sua turma.

5.2.2. A Professora

Neste estudo, considerámos relevante mencionar alguns aspectos do percurso profissional, da docente, assim como da sua percepção acerca das Assembleias de Turma.

Esta professora já era do nosso conhecimento pessoal há alguns anos atrás, altura em que leccionámos na mesma escola.

Por outro lado, também era do nosso conhecimento que a referida professora implementava as Assembleias de Turma na sua prática pedagógica. Esta actividade, de acordo com a sua entrevista, vem sendo desenvolvida nas suas

turmas, praticamente desde o início da sua actividade profissional. Informalmente já nos tinha dito que começou a realizar AT numa escola de Algés, no ano lectivo 1990/91. Contudo, nunca tínhamos trocado ideias sobre estas práticas, nem assistido a elas.

A professora em causa possuía 21 anos de serviço, trabalhou em vários distritos do país. À data, já pertencia há três anos ao quadro da escola onde se realizou o presente estudo.

Fez a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Chaves e mais tarde *“quando estava no 16º Ano de serviço”* (E2) fez o Complemento de Formação no domínio de especialização da Matemática, na ESE de Lisboa.

Assumi que na sua formação inicial, este não era o curso que pretendia, mas as saídas que havia na zona onde vivia eram muito poucas, para além de ainda ser muito nova na altura (18 anos).

Ao entrar no Magistério Primário ainda quis desistir, mas desde a primeira vez que começou a contactar com crianças que tudo mudou. A este propósito, durante a entrevista afirmou: *“(...) hoje estou realmente muito satisfeita com aquilo que faço, gosto muito e se voltasse atrás era o curso que tirava de novo”* (E6).

Tem efectuado formação contínua em diversas áreas curriculares e não curriculares, mas em nenhuma se abordou a questão das AT.

É professora deste grupo desde o 1º Ano, iniciando-os nas AT desde essa altura, embora como referiu na sua entrevista, não as realizasse com a periodicidade e objectivos com que as implementava actualmente, no mesmo grupo. Inicialmente neste espaço faziam, essencialmente, a avaliação dos comportamentos (auto e hetero-avaliação) e davam sugestões sobre algumas das actividades que gostariam de realizar na semana seguinte.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo, procedemos ao tratamento dos dados (análise, apresentação e interpretação dos resultados).

Para facilitar a formulação de inferências e conclusões, numa primeira fase, procedemos à leitura e interpretação dos resultados por instrumento.

Deste modo, apresentamos, em primeiro lugar, os resultados da entrevista à docente **“O olhar da professora sobre as AT”**; seguindo-se os resultados do questionário efectuado aos alunos **“O olhar dos alunos sobre as AT”** e, por fim, o resultado da nossa observação das AT **“A nossa observação das AT em acção”**.

Do cruzamento dos resultados de cada instrumento, elaborámos uma síntese global que denominámos **“Cruzar de olhares e de acções”**, a qual nos permitiu conhecer os consensos, as divergências e os aspectos complementares entre os “diferentes olhares” sobre as AT, aqui estudados.

O tratamento dos dados com vista à obtenção de resultados foi desenvolvido de acordo com o especificado na metodologia e nos processos, numa pequena exposição introdutória que antecedeu cada um dos pontos apresentados.

Segue-se a apresentação dos resultados segundo a ordem acima referida.

1. O olhar da professora sobre as Assembleias de Turma

Procurámos o “olhar” da professora na análise de conteúdo realizada à sua entrevista.

Com a referida análise de conteúdo, pretendeu-se encontrar os pontos-chave, na comunicação da docente, no sentido de compreender as suas concepções e quadros de referência acerca das Assembleias de Turma; bem como a descrição da implementação das Assembleias de Turma na sua prática pedagógica.

Como já referimos, esta entrevista foi sujeita a um processo de transcrição, a partir do qual elaborámos o respectivo protocolo (Ver anexo1.2). Nele tentámos respeitar a estrutura discursiva da entrevistada, sendo que as pausas ou hesitações do seu discurso foram assinaladas por reticências [...], continuando a transcrição com letra minúscula quando havia uma continuidade ou sequência da ideia.

Também a pontuação tentámos que fosse a mais aproximada da entoação das frases do seu discurso oral.

Na análise, utilizámos a técnica de análise de conteúdo, começando por efectuar uma pré-análise, ou “leitura flutuante” do protocolo. Nesta pré-análise, “a primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977:96).

De seguida, identificámos segmentos do texto, eventualmente significativos para o objectivo do nosso estudo, que designámos por unidades de registo ou de recorte por critérios de sentido. Estas unidades de registo, de acordo com Ghiglione & Matalon (2005:191), são o “segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)”. Ainda de acordo com estes autores, as unidades de registo podem ser classificadas segundo a análise semântica, linguística ou psicológica. Nós escolhemos para este nosso trabalho a unidade semântica. Assim, elaborámos uma grelha de análise, organizada por temas, categorias, indicadores e unidades de registo, na qual constam todas as unidades de registo “levantadas” do protocolo (Ver anexo 1.3).

Estes dados descritivos foram agrupados em conjuntos de indicadores (cada indicador representa a síntese das características ou atributos das unidades de registo que os compõem). Por sua vez, estes indicadores foram depois agrupados por significados comuns e deram origem às categorias. As categorias ajudaram-nos a classificar toda a informação recolhida. A grelha de análise foi sofrendo alterações, conforme fomos avançando no processo de pesquisa.

De uma forma geral, pretendíamos com a análise de conteúdo à entrevista da professora, obter elementos que nos ajudassem a compreender até que ponto as AT, podem ser uma estratégia válida, no sentido de poderem ser consideradas um dispositivo de mediação informal (nomeadamente na mediação de conflitos) e no sentido de poderem melhorar, ou não, o clima relacional na turma.

Assim, o conteúdo da entrevista foi organizado nos seguintes temas principais:

- As concepções da professora acerca das AT;
- O processo de concepção e implementação da AT, na sua prática pedagógica (desde o início até à actualidade);
- O papel da professora na AT;
- Efeitos das AT;
- Avaliação geral.

Todos estes temas foram apresentados através de quadros. Para cada tema elaborámos um quadro (ou mais no caso de haver sub-temas), onde estão referenciadas as categorias e respectivos indicadores.

Quadro 1 – Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tema: Concepções acerca da Assembleia de Turma

Sub-Tema: Concepção inicial

Categorias	Indicadores
Ênfase na resolução de conflito	Participação activa na resolução de problemas/conflitos
Ênfase na gestão do ensino / aprendizagem	Participação activa na gestão ensino / aprendizagem

Sub-Tema: Concepção actual

Categorias	Indicadores
Ênfase na educação para a cidadania	Espaço de iniciação da educação para a cidadania Espaço de valorização da relação com o outro Espaço de aprendizagem de tolerância na relação com o outro Espaço não confinado apenas à gestão de conflitos Espaço de mudança de atitude dos alunos, perante o professor
Ênfase na gestão do ensino / aprendizagem	Espaço de participação activa no ensino / aprendizagem
Ênfase na comunicação	Espaço de desenvolvimento de competências ligadas à comunicação

Relativamente à questão sobre a concepção de AT, a entrevistada mencionou que este conceito tem vindo a ser modificado ao longo dos seus anos de prática pedagógica: *“A AT para mim hoje é algo bem diferente daquilo que começou por ser”*. (E11)

Nas suas palavras a primeira experiência com AT, ocorreu há alguns anos atrás (ano lectivo 1990/91), numa escola *“muito complicada na altura”*, onde contactou *“com situações muito difíceis”* e *“com crianças muito complicadas”* (E10), por isso, surgiu como *“uma necessidade de levar os alunos a participar mais na gestão de conflitos”* (E12). Refere também que pretendia levar os alunos a terem um papel mais activo no seu processo de aprendizagem, fazendo a planificação de actividades neste espaço (E15).

Assim, podemos concluir que para esta docente, numa fase inicial a AT revelava-se como um espaço de gestão de conflitos (associados principalmente ao comportamento dos alunos) e também como um espaço de gestão do ensino/aprendizagem.

Actualmente, mantêm-se as ideias anteriores, mas acrescenta a estas, a ideia da AT ser um espaço de Educação para a Cidadania *“Hoje, (...) já vejo a AT também como um espaço mesmo de formação, embora muito, muito inicial, de cidadania (...)”* (E16). A professora pondera neste espaço, a oportunidade de aprendizagem de regras de convivência e de respeito pelo outro: *“(...) acho que eles, embora pequeninos, começam a perceber e a valorizar a relação com os outros, as opiniões”* (E17) e *“... a respeitar a opinião dos outros”* (E19). Também salienta a importância de determinados valores cívicos, tais como a tolerância na relação com o Outro.

“Mesmo a tolerância, eu acho que é bastante evidente nas AT” (E20).

Ou seja, para ela, este espaço deve contribuir para que os alunos compreendam os seus direitos e os seus deveres nas suas relações com os outros e desenvolvam valores e atitudes de convivência.

Ainda neste âmbito da Educação para a Cidadania, a professora refere que é neste espaço que se desenvolvem competências de comunicação que permitem não só aprender a ouvir, a aceitar e a respeitar as opiniões diferentes da sua, como também favorece a capacidade individual de expressão oral, de discussão e argumentação de pontos de vista diferentes: *“(...) é de facto um espaço onde eles começam a ter um papel mais activo (...)”* (E22), *“(...) intervêm no seu próprio processo de aprendizagem (...)”* (E23), *“(...) dão sugestões (...)”* (E24), *“(...) argumentam (...)”* (E25) e *“(...) desenvolvem a expressão oral”* (E26).

Afirma, ainda, que neste espaço os alunos *“(...) sobretudo interagem muito uns com os outros”* (E27), *“(...) e estão muito mais abertos, participam mais do que numa aula de Língua Portuguesa, por exemplo, a nível de comunicação”* (E30).

Com estas palavras denota a importância que dá à comunicação, ao diálogo e debate. De acordo com a literatura, estas estratégias, integradas de forma coerente, na educação dos alunos, podem ser reais oportunidades de formação de cidadãos. Segundo Gomes (1995:467), o diálogo é “o grau mais elevado de comunicação entre as pessoas. Ambos os sujeitos são criadores da sua palavra (discurso), porque têm a intenção de comunicar ao outro aquilo que pensam, vivem e sentem, a fim de se compreenderem mutuamente”. Por outro lado, Pérez Serrano (1997:176), afirma que o debate é “uma técnica de dinâmica de grupo muito adequada para a educação, para convivência” e desenvolve capacidades cognitivas

(estimula o sentido crítico), psicomotoras (fomenta a interdisciplinaridade), afectivas (motiva o interesse científico), de comunicação (estimula a expressão em público) e de inserção social (motiva para a imprensa escrita) e valores (rigor, criatividade, solidariedade, tolerância e responsabilidade) (Mendonza, 1995:70, in Pérez Serrano 1997:180).

Desta forma, considera que a AT, actualmente, é um espaço não apenas confinado à gestão de conflitos “(...) *acho que hoje a AT é muito mais do que gestão de conflitos (...)*” (E21).

Quadro 2 – Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tema: Implementação da AT na sua prática pedagógica

Categories	Indicadores
Característica Geral das AT	Adaptação ao ano de escolaridade Adaptação às características da turma
Localização espaço-temporal do grupo actual	Começou no 1º ano Mensal no 1º ano Quinzenal no 2º ano Semanal no 3º ano, à sexta-feira, no tempo de área de Formação Cívica
Procedimentos / Rotinas na AT do grupo actual	“Painel dos Acontecimentos”, para registos livres dos alunos O chefe de turma é semanal e rotativo A AT começa com a leitura da acta da reunião anterior e do Painel dos Acontecimentos Avaliam o comportamento semanal Debatem tudo o que está escrito no Painel dos Acontecimentos Interagem uns com os outros e chegam a decisões Planificam, dando sugestões de trabalho para a semana seguinte Avaliam, verificando se o sugerido foi cumprido A professora leva temas para serem debatidos, relacionados com algumas áreas curriculares disciplinares Faz-se a acta apenas quando há necessidade de registar algo para controlo de comportamentos ou de sugestões dadas
O tempo da Formação Cívica e as AT	Estimula o prolongamento da AT a nível de outras actividades, para continuação do estudo de certos temas Estimula este prolongamento, para que todos os alunos participem Estimula este prolongamento porque ele enriquece o trabalho que foi feito na AT

Relativamente a este tema, procurou-se saber o modo como a docente implementa o nosso objecto de estudo, na sua prática pedagógica, desde as primeiras experiências que fez com AT, até à actualidade. Tentámos perceber, através das suas palavras, o modo como se organizam e funcionam as AT, na sua sala de aula e descobrir se existem algumas regularidades e sistematicidade na sua aplicação.

Assim, segundo as suas palavras, as primeiras experiências com as AT, ocorrem sempre no 1º ano de escolaridade: *“Eu inicio sempre no 1º ano (...)”* (E33).

Da análise das suas palavras depreendemos também que quando implementa a AT, nas suas turmas, tem em conta a especificidade de cada grupo turma, adaptando-as ao ano de escolaridade e às características da turma que tem à sua frente: *“Também depende da turma de alunos que tenho à frente”* (E37); *“Se é uma turma mais conflituosa, onde há mais necessidade de os confrontar com os problemas, faço mais vezes”* (E38); *“Se é uma turma mais calma, que não tem tantos problemas de comportamento, faço menos vezes”* (E39).

Parece-nos poder depreender destas suas palavras, que dá ênfase ao facto da AT poder ser um dispositivo de mediação de conflitos. Embora tenha referido anteriormente, que a AT não se circunscreve apenas à gestão de conflitos, ela volta a considerar a AT com um papel importante em situações de conflitos interpessoais, referindo novamente este aspecto, relativamente à sua actual turma: *“(...) normalmente é à sexta-feira, no espaço de Formação Cívica, (...) mas pode ser realizada pontualmente se houver necessidade para resolver um problema que surja, em qualquer dia da semana”* (E31 e E32).

Também, pelas suas palavras, concluímos que, tendencialmente, quanto maior é a conflitualidade, maior é a frequência das AT no seu grupo. Deste modo, parece-nos que pensa ser através do diálogo e da implicação do grupo/turma, neste espaço-tempo que é a AT, que pode responsabilizar e consciencializar os alunos pelas suas acções, procurando a resolução de problemas, principalmente os que estão relacionados com comportamentos ditos desviantes. Talvez acredite que deste modo, poderá não só prevenir, como também transformar alguns comportamentos, levando a uma melhoria de relações interpessoais no seio do grupo/turma *“(...) as AT podem (...) ajudar a resolver muitos conflitos entre eles e também (...)”* (E88); *“(...) [para] que haja um maior compromisso para resolverem os problemas, para mudarem comportamentos (...)”* (E89); *“(...) para serem mais participativos e (...)”* (E91); *“(...) para ajudarem os outros (...)”* (E91).

Também refere que como no 1º Ano, não existiam muitos conflitos para resolver, faziam a “avaliação”. Relativamente a esta “avaliação”, trata-se

fundamentalmente da auto e hetero-avaliação dos alunos e avaliação das actividades da semana – gestão curricular (como percebemos pelas observações directas). Há durante este tempo, a apresentação de propostas de trabalho a desenvolver na semana seguinte, passando pela avaliação das actividades da semana terminada.

Quanto à frequência das AT, a docente informou que geralmente são mensais no 1º ano, passando a quinzenais no 2º ano e no 3º ano (e eventualmente no 4º ano) passam a ser semanais.

No seu actual grupo, que está no 3º ano de escolaridade, há um dia da semana estipulado para a AT, pertencendo esse tempo, na distribuição dos tempos escolares do 1º Ciclo, à Área de Formação Cívica: “(...) **normalmente é à sexta-feira, no espaço de Formação Cívica**” (E31). Contudo, ressalva a hipótese de poder ser noutro dia qualquer se houver necessidade disso: “(...) **mas pode ser realizada pontualmente, se houver necessidade, para resolver um problema que surja, em qualquer dia da semana**” (E32), conforme já referimos anteriormente.

Deste modo, segundo as suas palavras, a AT, no seu grupo, está a acontecer “(...) **semanalmente, está planificada, eles sabem e os pais têm conhecimento**” (E43).

Parece-nos interessante esta alusão ao “conhecimento dos pais”, pois esta poderá ser por um lado, uma forma de envolver os pais nas diferentes actividades escolares dos seus educandos, por outro, uma forma de evitar mal-entendidos por parte dos mesmos. A professora deu a conhecer aos pais esta actividade, para que estes compreendam minimamente como funciona a AT na turma e quando os seus filhos levam para casa, à sexta-feira, o papel da auto e hetero-avaliação, percebam o que estão a assinar. Aliás a professora refere na sua entrevista, um pouco mais à frente “**Pela experiência que tenho sempre que faço AT, mesmo a relação com os pais [é diferente], porque acho que os pais entendem sempre de maneira diferente ... quando o problema é resolvido pelos adultos, que pode haver ali situações de injustiça; e se for resolvido pelos alunos, eles encaram sempre de maneira diferente**” (E79).

Estas palavras vão de encontro a Freire (1996:79), que afirma que o triângulo, baseado na confiança mútua, é constituído por professores, alunos e respectivas famílias, é o fundamento para que se tenha esperança numa mudança efectiva na forma como comunicam e se relacionam.

Continuando a análise da forma como esta docente diz implementar as AT, nas suas turmas, verificámos que também existem procedimentos rotineiros no desenvolvimento desta actividade. No início da AT, os alunos “(...) **lêem a acta e o Painel dos Acontecimentos**” (E49); “**Depois debate-se tudo aquilo que está no Painel dos Acontecimentos**” (E51).

A turma tem um “instrumento auxiliar”, a que chamam “Painel de Acontecimentos”: “(...) *durante a semana há um Painel de Acontecimentos, que existe na sala de aula, onde eles [os alunos] escrevem livremente. Podem registar factos relativos ao comportamento, podem registar dados sobre as actividades que desenvolveram ou gostariam de desenvolver, ou algo que ocorreu na sala e que eles gostaram menos, ou que os perturbou (...) portanto podem escrever tudo aquilo que quiserem*” (E44).

Este Painel de Acontecimentos, parece-nos ser o “motor” e talvez o suporte da AT, pois é nele que são escritos todos os problemas, propostas, questões, avaliações ou outros assuntos que irão servir de base de discussão na AT.

Ainda antes de passar ao debate do que está inscrito no referido Painel, os alunos recebem uma folha própria para registo do auto e hetero-avaliação do seu comportamento: os alunos “(...) *avaliam o comportamento semanal, que está registado no Painel do Comportamento no qual usam o símbolo das cores (...) registam [o nº desses símbolos] num papel fotocopiado, que depois colam no caderno e depois levam para casa, para dar conhecimento ao Encarregado de Educação. O Encarregado de Educação assina e na 2ª feira (...) mostram (...)*” (E50).

Para a orientação e desenvolvimento da AT existe um chefe de turma. Este cargo não é atribuído por eleição, mas sim por rotatividade. Ou seja, os chefes de turma pertencem a um quadro de tarefas, pelo qual todos os alunos vão passando, semanal e rotativamente, de acordo com a ordem da lista de alunos da turma.

A este aluno, cabe também a responsabilidade de tomar conta de um caderno “Diário de Turma”, onde “(...) *ele vai registando um ou outro facto que ocorra e que mereça ser registado*” (E46), durante a sua semana com este cargo.

No decorrer da AT, os alunos debatem tudo o que está escrito, “(...) *discutem (...)*”, “(...) *dão sugestões (...)*” e “(...) *interagem uns com os outros (...)*” (E52, E54, E53).

É assim que vão tomando consciência de aspectos negativos e positivos que ocorreram durante a semana e “chegam a decisões”.

Esta tomada de consciência passa pela gestão de conflitos relacionados essencialmente com o comportamento dos alunos; a avaliação das actividades programadas para a semana e pela programação do trabalho para a próxima semana.

A professora disse ainda, que por vezes leva temas para serem debatidos na AT. Disse que o faz para evitar uma certa repetição e “rotina” nesta actividade. Rotina que pode levar à desmotivação e perda de interesse dos alunos pela actividade. Por isso, vai “(...) *introduzindo dinâmicas diferentes em cada AT (...)*”, “(...) *vou introduzindo para não cair na rotina, porque se cai na rotina eles começam por ficar cansados e pronto há necessidade de introduzir novas estratégias*” (E56; E57).

Por outro lado, como a AT ocorre no espaço da área de Formação Cívica, sente a necessidade de, por vezes, haver “um prolongamento” dos debates ou temas da AT. *“(…) às vezes há mesmo necessidade de haver o prolongamento da Assembleia depois de uma forma escrita e sempre, mesmo durante a semana, sempre que há oportunidade de ..., de incentivar a escrita e o comentário de algo que foi tratado na Assembleia”* (E65). Prolongamento que corresponde a um alargamento desses assuntos ou temas, a outras áreas curriculares, nomeadamente a Língua Portuguesa, por exemplo através da escrita individual. Refere que o faz, não só porque enriquece o trabalho feito anteriormente, como também serve para estimular os alunos mais tímidos e com maior dificuldade em falar no grande grupo, a darem opinião *“(…) acho que o prolongamento da Assembleia depois a nível de outras actividades é sempre de estimular e acho que enriquece em muito o trabalho que foi feito na Assembleia”* (E67). Através das suas palavras poderemos notar a consciência de que há alunos com maiores competências de intervenção e participação (podendo “monopolizar” as discussões da AT), assim como a sua preocupação em incentivar todos para a participação *“(…) embora ainda seja ... pequeno o número de alunos que fazem intervenções ... pelo menos intervenções mais ... já com algum poder de argumentação, já com alguma lógica; há outros, claro, que repetem aquilo que os outros dizem, mas de qualquer das maneiras acho que até os mais tímidos estão a começar a intervir e a dar opiniões e sobretudo a saber ouvir também os outros (...)”* (E66).

Finalmente menciona que podem elaborar, ou não, uma acta no fim de cada AT. Segundo a professora, fazem a acta quando há necessidade de registar algo para controlo de comportamentos ou de sugestões dadas *“(…) Nem sempre se faz a acta, portanto, a acta faz-se normalmente quando há necessidade ou sobretudo quando há sugestões ou quando um ou outro comportamento que fica registado e que o aluno se compromete a melhorar e, portanto, aí há necessidade de fazer a acta para que fique registado, para no final ver se, de facto, ele cumpriu ou não”* (E48).

Perante o atrás exposto, parece-nos que esta forma de actuar, vai, em muitos aspectos, de encontro às práticas e modelo pedagógico de Freinet e do Movimento da Escola Moderna, apesar da professora não perfilhar este modelo pedagógico.

A sua forma de actuar, talvez se deva ao facto de ter iniciado a prática das AT a partir da observação, no início da sua carreira, de outras colegas que já a praticavam, possivelmente seguindo as linhas orientadoras do MEM *“(…) comecei a Assembleia de Turma precisamente numa das escolas onde havia pessoas mais velhas a fazê-lo, porque não tinha visto nada, porque não sabia nada (...)”* (E9).

De acordo com a literatura consultada, para este modelo pedagógico, a AT, designada por “Conselho de Cooperação” ou “Conselho de Turma”, constitui um instrumento mediador e “alimentador” da regulação social moral, social e muitas

vezes afectivo, das turmas. Pôr os alunos a debater os problemas, a confrontá-los com o seu quotidiano, tendo eles próprios de analisar as questões, dar ideias, sugerir estratégias de intervenção, realizar os compromissos assumidos e avaliar os resultados, é uma forma de aprenderem a assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo seu desenvolvimento pessoal, académico, social e até moral.

Quadro 3 – Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tema: O papel da professora na AT

Categorias	Indicadores
Orientação no desenrolar das AT	<p>Reconhece que devia dar mais autonomia</p> <p>Identifica-se como mediadora da comunicação</p> <p>Sente necessidade de ser participante activa no debate</p> <p>Intervém por atender às dificuldades dos alunos nestas idades</p> <p>Expectativas de ser menos directiva no futuro</p>
Orientação do trabalho de pesquisa fora da AT	<p>Apela ao trabalho “cooperativo” com os alunos</p> <p>Incentiva o debate</p> <p>Participa na procura de soluções</p>

Quanto a este item, afirma que tem um papel muito activo no desenrolar das AT da sua turma e que deveria deixar que os alunos decidissem e orientassem mais a AT “(...) *devia deixá-los mais livremente e que fossem eles mais a... a decidir e a orientar mais a Assembleia de Turma*” (E58).

Desempenha esse papel quer na “mediação” da comunicação, entre os alunos da turma, quer no debate das questões tratadas na própria AT.

Assume que devia ser menos interventiva e dar mais autonomia aos alunos nas decisões e orientação das AT, justificando esta sua atitude, porque os alunos nesta idade “(...) *ainda não conseguem, de facto, só por eles próprios orientarem a Assembleia...*” (E63). Conseguirem dar a palavra à turma e geri-la durante a AT “(...) *mediarem ali a comunicação entre uns e outros*” (E64), é difícil.

Nas suas palavras “(...) *nesta idade ainda há muita necessidade do professor intervir, ajudar um pouco o papel do mediador*” (E74).

Salienta que ajuda no esclarecimento de certos assuntos, mandando perguntar, investigar, se necessário “(...) *ou então, sou eu mesmo que ajudo, ou mando investigar, ou mando perguntar, mas eu de facto, intervenho muito ainda, se calhar*” (E70).

Refere, também, que é ela que muitas vezes incentiva o debate, pedindo aos alunos com maior facilidade de comunicação que ajudem e orientem os outros “(...) *ou peço àqueles alunos que são ..., que têm poder de ... de comunicar com mais facilidade para poderem orientar e ajudar (...)*” (E69).

Procura regular o trabalho, assegurando que haja equilíbrio, imparcialidade e ordem na actuação dos seus alunos durante a AT pois “(...) *nestas idades, (...) eles ainda vão muito pelas amizades*” (E72); “(...) *ainda respondem muito, se um colega disse qualquer coisa que não lhes agradou eles vão responder da mesma forma*” (E73).

Apesar de tudo acha que os alunos podem muito bem mediar a AT “(...) *Eu acho que os alunos podem muito bem há ..., mediar a Assembleia de Turma (...)*” (E71) e revela a expectativa de no próximo ano, estes seus alunos já não necessitem tanto da sua intervenção na AT. Isto porque eles estarão mais “crescidos” e na sua opinião é uma turma pouco conflituosa “(...) *pelo menos estou confiante e tenho expectativas que sim*” (E77).

Quadro 4 – Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tema: Efeitos da AT

Sub-Tema: Efeitos no grupo/turma

Categorias	Indicadores
Ao nível dos conflitos entre alunos	Podem ajudar nos conflitos entre eles
Ao nível da interajuda	Aumenta o sentido de responsabilidade e ajudam na mudança de comportamentos

Sub-Tema: Efeitos nos alunos individualmente

Categorias	Indicadores
Ao nível da gestão de conflitos	Desenvolvimento de capacidades a nível da compreensão das situações e maior compromisso na procura de soluções Desenvolvimento de capacidades para a gestão de conflitos
Ao nível da comunicação e debate de temas	Desenvolvimento de competências ligadas à comunicação Desenvolvimento da possibilidade de debater assuntos importantes para a sua formação cívica
Ao nível da gestão e avaliação do ensino	Desenvolvimento da capacidade de organizar e avaliar o trabalho
Ao nível da Formação Cívica	Desenvolvimento e aquisição de valores cívicos como a tolerância

Sub-Tema: Efeitos nos encarregados de educação

Categories	Indicadores
Ao nível da relação professor / pais	Possibilidade de melhoria na relação Professor/ Pais

De acordo com a análise de conteúdo deste item, segundo as palavras da docente, os efeitos das AT são positivos: **“Eu penso que as Assembleias terão ... têm efeitos positivos, senão já teria deixado de as fazer”** (E78). Esses efeitos reflectem-se ao nível do grupo/turma, dos alunos individualmente e até na relação entre professora e pais.

Assim, a nível do grupo/turma, podem ajudar a prevenir, regular e resolver muitos conflitos entre os alunos. Podem também levar a um maior compromisso dos alunos tanto na resolução de problemas: **“(…) acho que, mesmo os próprios alunos, quando são eles, quando é entre eles e quando eles resolvem, há um compromisso maior”** (E80); como para a mudança de comportamentos: **“(…) para que haja um maior compromisso para resolver os problemas, para mudarem comportamentos, (...)”** (E89).

Tudo isto leva a uma maior participação nas tomadas de decisão, juntamente com todos os colegas e a professora, desenvolvendo-se neles o sentido de interajuda **“(…) para ajudarem os outros, saber ouvir, dar sugestões e tudo isso”** (E91).

Individualmente, as AT, na gestão do conflito, havendo um maior compromisso na procura de soluções para os seus conflitos e problemas, os alunos desenvolvem também as suas competências ligadas à comunicação (saber ouvir, falar em público, argumentar, debater, ...) **“(…) Depois, também acho que são importantíssimas para eles se habituarem a ouvir; a ouvir as opiniões dos outros”** (E81). Em nosso entender, estas palavras da professora, também vão de encontro a uma das principais técnicas associada aos procedimentos da mediação, que muitos autores evidenciam, que é a escuta activa ou escuta empática (Jares, 2002; Torrego Seijo, 2003).

O debate neste espaço/tempo, de temas que se revelam importantes para a formação cívica dos alunos é igualmente importante, e apontado pela professora, como um aspecto que contribui para o pleno desenvolvimento da sua personalidade, do seu carácter e da sua cidadania **“(…) Também debater assuntos que embora sejam de uma realidade talvez para crianças mais crescidas, por exemplo, a questão das etnias, do multiculturalismo, das diferenças, do ser diferente, do respeito pelas diferenças, acho que são temáticas que eles debatem muito bem (...)”** (E87), pretendendo deste modo, prepará-los para a possibilidade de uma reflexão mais consciente ao longo da vida.

Finalmente, as AT são importantes para a gestão e avaliação do ensino, pois os alunos podem planificar o seu próprio trabalho e avaliar o trabalho desenvolvido.

A docente referiu ainda, a possibilidade de melhoria da relação entre professor e pais, pois na sua opinião os assuntos respeitantes à vida da turma são melhor entendidos pelos pais, se forem os alunos a analisá-los, avaliá-los e resolvê-los: *“Pela experiência que tenho, sempre que faço AT, mesmo a relação com os pais [é diferente], porque acho que os pais entendem sempre de maneira diferente... quando o problema é resolvido pelos adultos, que pode haver ali situações de injustiça, e se for resolvido pelos alunos eles encaram sempre de maneira diferente”* (E79).

Quadro 5 – Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tema: Avaliação geral

Categorias	Indicadores
Como espaço de gestão de conflitos	A participação dos alunos na gestão de conflitos é fundamental
Como espaço de planificação e avaliação do trabalho	Importância para a participação dos alunos na planificação e avaliação do trabalho
Como espaço para o desenvolvimento da comunicação	Importância no desenvolvimento da comunicação, pelos alunos

Finalmente, solicitámos à nossa entrevistada que nos apontasse, em jeito de conclusão e de avaliação geral, três argumentos a favor da implementação deste dispositivo, nas turmas do 1º ciclo. A docente voltou a salientar a sua importância na resolução de conflitos, na planificação/avaliação do trabalho e no desenvolvimento da competência de comunicação nos alunos. Esta ênfase que a entrevistada dá à comunicação, afigura-se-nos interessante, pois comunicar é todo o processo de enviar e receber uma mensagem e em situações de conflito a “forma como as partes comunicam entre si é também um dado muito importante no processo do conflito” (Torrego Seijo, 2003:34). Colocando a comunicação em destaque nas AT, a professora, pode ajudar os alunos a ultrapassar certas situações de desconforto. Tal como referencia Jares (2002:172,173), no âmbito do processo de mediação, o facto de se criar um espaço em que cada parte possa “desabafar”, dá a oportunidade a que venham à superfície todos os sentimentos feridos e reprimidos. Ou seja, a AT também pode ser uma prática educativa, onde se possam resolver situações de eventual conflito, porventura até persistentes no tempo, pois nelas podem acontecer as reconciliações e o restabelecimento de relações, que de outra forma não seriam possíveis. Tudo isto porque se cria o tal espaço onde todos e cada um, pode “desabafar” e dizer o que realmente pensa, ou seja, comunicar assertivamente através do diálogo.

2. O olhar dos alunos sobre as Assembleias de Turma

Nesta parte do estudo apresentamos a análise e discussão dos dados, recolhidos a partir dos questionários efectuados aos alunos. Nesta análise, foi atribuída a letra “A”, seguida de um número para identificação de cada um dos alunos que preencheram o questionário.

Para identificar as unidades de registo que foram encontradas procedeu-se de forma semelhante (exemplo: A1 corresponde ao aluno; A1.1 refere-se à resposta da pergunta 1, do mesmo aluno e A1.1.1 é a primeira unidade semântica “recortada” na resposta à pergunta 1, do mesmo aluno).

Na análise de conteúdo, começámos por efectuar uma “leitura flutuante” das respostas escritas, que nos permitiu algumas hipóteses de categorização, através da divisão dos conteúdos escritos, por unidades de registo semânticos que foram “recortadas”, podendo coincidir ou não com frases completas (Anexo 2.2).

Esta apresentação, à semelhança da anterior (Entrevista à docente), será efectuada de modo descritivo, separada pelos grandes temas que emergiram das três questões abertas, colocadas aos alunos.

A partir destes temas, elaborámos quadros com os resultados obtidos da análise de conteúdo efectuada aos questionários. Deste modo, para cada tema construiu-se um quadro, onde para além das categorias e indicadores, também estão assinaladas as frequências (FR) por indicador e o total das mesmas (Total), por categoria.

Estas frequências correspondem ao número de unidades de registo, retiradas da análise do discurso dos alunos. Pensámos incluir estas frequências porque o registo das mesmas nos poderia ser útil, no sentido de nos poder revelar a ênfase atribuída a cada um dos indicadores, pertencentes a uma categoria em particular.

Como acima referimos, o conteúdo dos questionários foi organizado em temas, de acordo com o protocolo do questionário (ver anexo 2.2), sendo que os principais temas foram:

- A representação dos alunos sobre as AT;
- O papel do aluno na AT;
- As sugestões para a melhoria das suas AT.

Assim, a partir da representação que os alunos desta turma possuíam da sua Assembleia de Turma, elaborámos o seguinte quadro:

Quadro 6 – Análise de conteúdo do questionário efectuado aos alunos

Tema: Representação dos alunos sobre as Assembleias de Turma (valor e finalidade)

Categorias	Indicadores	FR	Total
Espaço de debate/troca de ideias	Expressão de informações	5	19
	Expressão de opiniões	9	
	Expressão de sugestões	3	
	Debate	2	
Espaço de resolução de conflitos/problemas	Resolução de problemas gerais	3	8
	Clarificação de regras	1	
	Gestão de comportamentos desajustados	4	
Espaço de organização e avaliação do ensino/aprendizagem	Avaliação do ensino/aprendizagem	2	4
	Co-responsabilização na vida da turma	2	

O Quadro 6 refere-se à representação que os alunos possuem das suas AT e pode-se traduzir nos conceitos de valor e finalidade subjacentes às respostas relativas à questão: “As AT são importantes para ti? Porquê?”.

Deste modo, tendo em conta as respostas que os alunos deram à primeira parte desta primeira questão, pensamos poder inferir que todos dão importância à AT, uma vez que todos responderam expressando o “*sim*” ou iniciando as respostas por “*São importantes porque (...)*”.

Dado as respostas serem unanimemente afirmativas, os resultados obtidos, não possibilitaram a sua categorização, correspondendo então o quadro acima transcrito, apenas ao porquê dessa importância (finalidade).

A partir da percepção dos alunos relativamente à finalidade das AT, definiram-se três categorias que passo a citar: Espaço de Debate/Troca de Ideias; Espaço de Resolução de Conflitos/Problemas e Espaço de Organização e Avaliação do Ensino/Aprendizagem.

A categoria Espaço de Debate/Troca de Ideias, inclui respostas de agrado relativamente a atitudes individuais ou colectivas, nomeadamente de poder dar informação aos colegas sobre o que aconteceu de importante, na sala de aula “(*...*) posso dizer tudo o que aconteceu de importante (*...*)” (A15) ou fora dela “(*...*) posso dizer o que aconteceu no recreio (*...*)” (A17), durante a semana “(*...*) podemos dizer o que aconteceu durante a semana (*...*)” (A20).

Importa referir que nesta categoria o maior número de frequência de unidades de registo está incluído no indicador Expressão de Opiniões e o menor número de frequências no de Debate. No indicador Debate, apenas dois alunos referem “(...) *discutimos as nossas opiniões e sugestões*” (A20); “(...) *discute-se o que se passa durante a semana*” (A13).

Relativamente à categoria Espaço de Resolução de Conflitos/Problemas considerámos como indicadores a Resolução de Problemas Gerais, a Clarificação de Regras e a Gestão de Comportamentos Desajustados.

Nesta categoria, são os indicadores Resolução de Problemas Gerais e Gestão de Comportamentos Desajustados que possuem uma maior frequência de unidades de registo.

Ainda na mesma categoria, incluímos as respostas dos alunos relativamente a comportamentos e problemas individuais ou de grupo. Segundo os inquiridos, nas AT falam e resolvem problemas que ocorrem durante a semana “(...) *resolvemos os problemas que se passaram nessa semana*” (A9) na escola e de outros assuntos. De acordo com as palavras dos alunos é ajudando-se uns aos outros, colaborando com os colegas e explicitando regras de conduta, que vão resolvendo esses problemas, muitos relacionados com comportamentos, considerados por eles como desajustados das regras pré-estabelecidas “(...) *[as AT servem] para ajudarmos os colegas a portarem-se melhor*” (A1) e “(...) *explicam muitas coisas que não se deve fazer*” (A14).

Através destas palavras pensamos que os alunos encaram o conflito ou o problema gerado como um comportamento desajustado, que pode levar a uma troca de opiniões e/ou esclarecimentos de forma construtiva.

Revelam, talvez, uma concepção de colaboração, onde se pondera já uma oportunidade de aprendizagem de regras e relações de convivência num espaço comum (a sala de aula ou a escola). Já Waller, referia que “praticamente todos os conceitos clássicos [de conflito] se aplicam à vida na sala de aula, guerra, feudo, litígio, conflito de ideias, vitória, conciliação, compromisso, conversão, acomodação e assimilação” (Waller, 1932:351, cit. por Silva, 2003:80).

Ele afirmava também que o conflito “é um processo construtivo que tanto cria como destrói.”; tanto “unifica como divide”, contudo, na sua opinião ele é um dos principais factores de coesão do grupo; “o conflito é uma parte essencial da dialéctica do desenvolvimento pessoal” (idem) e isto confirma aquilo que Durkheim escreveu sobre a sala de aula “na realidade uma turma é uma pequena sociedade”. Inerente e intrínseco à vida em sociedade está o conflito e a vida na turma não está

imune a situações desta natureza. Não se deve evitar o conflito mas não podemos esquecer que após a resolução de um conflito ou problema, sucedem-se sempre novas situações conflituais, cabendo aos alunos e professores, neste caso, nas AT, procurar formas adequadas para os enfrentar. São estas aprendizagens experienciais que ajudam ao desenvolvimento pessoal de todos.

Finalmente, surge a categoria Espaço de Organização e Avaliação do Ensino/Aprendizagem, na qual incluímos os seguintes indicadores: Avaliação do Ensino/Aprendizagem e Co-responsabilização na Vida da Turma.

De acordo com o discurso dos alunos, eles tomam decisões “(...) **tomamos decisões**” (A2); aprendem a falar mais do que gostaram “(...) **[aprendemos] a falar mais**” (A12), “(...) **[saber] do que gostaram**” (A7), isto a nível das aprendizagens da semana, para depois tomarem decisões colectivas sobre o que querem fazer. Há um aluno que afirma “(...) **as coisas que dizemos em Assembleia de Turma, é a vida da nossa sala**” (A10), o que nos parece indicativo de responsabilização e alguma consciência de que neste espaço/tempo se pode regular a vida da sala de aula em termos de avaliação do ensino/aprendizagem.

Não podemos deixar de referir, no entanto, que os indicadores com menor número de frequência foram os relativos a esta última categoria (Espaço de organização e avaliação do ensino/aprendizagem), apesar de se saber que a partilha de responsabilidades contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da liberdade e da participação real. Conforme já referido, estes alunos colocaram maior ênfase na categoria Espaço de debate/troca de ideias, o que também significa liberdade de expressão e de participação, orientando-os para a socialização e para a vida democrática.

Todas estas representações vão de encontro aos objectivos das Assembleias de Turma, segundo Martín García, citado por Yus (2002:165):

“A assembleia, provavelmente [talvez] seja uma das práticas educativas mais directas, próximas e frequentes para estimular o desenvolvimento da noção de grupo-classe, assim como para intervir em nível colectivo na resolução de conflitos (...). Seu objectivo é otimizar a vida das salas de aula, favorecendo a participação dos alunos na sua dinâmica e organização”.

Quadro 7: Análise de conteúdo do questionário efectuado aos alunos
Tema: Papel do aluno (tarefas)

Categorias	Indicadores	FR.	Total
Papel Receptor	Ouvir os colegas	9	21
	Ouvir o chefe de turma	8	
	Não perturbar	4	
Papel Emissor	Dar informações	7	19
	Dar opiniões	12	
Papel Interactivo	Dialogar/Discutir	2	11
	Responder	1	
	Ajudar	1	
	Dar sugestões	7	

Neste tema – Papel do Aluno na AT, pretendemos saber qual o papel que os alunos desempenham no decorrer das AT, através das suas tarefas. Assim, no questionário colocámos a pergunta “O que costumás fazer quando estás na AT?”

Numa primeira leitura deste quadro, parece-nos poder referir que os diferentes papéis desempenhados pelos alunos nas suas AT, estão associados a tarefas de comunicação. Comunicação sustentada no diálogo onde cada um pode exprimir opiniões, escutar atentamente os outros, discutir ou debater ideias, ajudar a conduzir a soluções comuns para os diferentes problemas e/ou actividades que vão surgindo em contexto de AT.

Neste sentido, na primeira categoria deste tema, Papel Receptor, o papel dos alunos é ouvir os colegas ou chefe de turma e não perturbar: “(...) **oiço o que os meus colegas dizem (...)**” (A20); “(...) **ouvir o chefe de turma (...)**” (A2); “(...) **estar com atenção (...)**” (A17); “(...) **faço pouco barulho (...)**” (A19).

Estes indicadores estão associados a competências sociais como o saber ouvir.

A escuta é considerada uma das características facilitadoras da comunicação e aparentemente parece que quem escuta os outros tem um papel passivo. Contudo, de acordo com Vieira (2005:15), “o acto de escutar é uma chave de sucesso do bom relacionamento humano. Ao contrário do que se possa pensar, escutar implica um papel bastante activo na comunicação. Quem escuta entrega-se ao outro com o objectivo de descodificar aquilo que está a ser transmitido”, para depois poder intervir. Daí considerarmos que os alunos tenham um papel receptor,

emissor e interactivo durante as AT, quase que em simultâneo, apesar do papel interactivo ser a categoria com menor frequência total de indicadores (11).

Relativamente à categoria “Papel Emissor”, pudemos constatar que surgem indicadores relacionados com as tarefas de emitir informações “(...) **dizer coisas boas e coisas más que se passa na escola**” (A5) e dar opiniões “... **dar as minhas opiniões**” (A17) e sugestões “(...) **faço algumas sugestões**” (A12). É de referir que este indicador (dar opiniões) foi o que obteve maior frequência de unidades de registo (12), o que parece indiciar um papel activo dos alunos, bastante representativo.

Acrescentamos ainda, que algumas das unidades de registo incluídas no indicador “Dar informações”, se referem à execução de tarefas ligadas ao “cargo” de chefe de turma “... **[ler] o painel dos acontecimentos e as presenças ...**” (A18). É o chefe que normalmente preside as AT e faz a leitura dos painéis (do comportamento, das presenças e dos acontecimentos) e das actas.

Através das nossas observações pudemos constatar que o cargo de chefe de turma é muito respeitado e valorizado pelo grupo.

Verificámos, também, que o Papel Interactivo dos alunos é a categoria menos representativa neste quadro. Este facto talvez se deva à faixa etária a que estes alunos pertencem (8 anos), em que nem todos conseguem intervir com a mesma facilidade nas AT, conforme referido pelos próprios durante o questionário na pergunta relativa a sugestões de melhoria nas suas AT. Apenas um ou outro aluno falou em discutir, falar, ajudar e responder.

Por outro lado, também pudemos verificar que as categorias “Papel Receptor” e “Papel Emissor”, obtiveram um número de frequências de unidades de registo muito aproximado. Esta constatação, pode levar-nos a pensar que durante as AT, estes alunos já estabelecem relações de comunicação significativas. Isto porque reconhecem no seu papel o poder falar para dar informações, sugestões ou emitir opiniões, bem como saber ouvir os colegas e o chefe de turma, sem perturbar, isto é, saber participar com igualdade e responsabilidade nos diálogos.

Ainda sobre os indicadores que emergiram destas três categorias, estes podem também elucidar-nos sobre as aptidões que estas crianças vão desenvolvendo com as AT, através das tarefas que mencionam realizar e que passo a transcrever: “(...) **ouvir as opiniões dos colegas e do chefe de turma**” (A1); “(...) **ficar calada e meter o dedo no ar quando vou falar**” (A14); “(...) **dizer coisas boas e coisas más que se passam na escola**” (A5); “(...) **dar as minhas opiniões**” (A17); “(...) **faço algumas sugestões**” (A12); “(...) **fazer a auto avaliação (...)**” (A15); “(...) **e nas decisões ajudo os colegas**” (A20). Ora, também nos parece que todas estas tarefas estão relacionadas

com o desenvolvimento de competências sociais, tais como a entreaajuda e a participação activa no grupo, quando afirmam por exemplo “(...) *dou as minhas opiniões*” (A20) ou “(...) *dar as minhas sugestões*” (A16), ou ainda “(...) *nas decisões ajudo os colegas*” (A20). Tudo isto nos leva a pensar que para estes alunos algo que seja do âmbito comum, deve ser decidido com a sua ajuda, facto que revela, mais uma vez a ideia de colaboração. Para além disto, ao fazerem a sua “(...) *auto-avaliação* (...)” (A15) implica que cada um possa desenvolver o conhecimento de si, seja autocrítico, responsável e autónomo.

Quadro 8 – Análise de conteúdo do questionário efectuado aos alunos

Tema: Sugestões de melhoria

Categorias	Indicadores	FR.	Total
Mudar as Assembleias de Turma	Estimular mais a participação dos alunos menos participativos	8	19
	Expulsar alunos desatentos	2	
	Estimular a escrita no painel	1	
	Diminuir queixas escritas no painel	4	
	Melhorar condições do espaço físico	3	
	Abrir as A.T. à escola	1	
Não mudar as Assembleias de Turma	Aceitação plena das A.T.	5	5

Quanto a este tema – Sugestões de Melhoria –, ele está relacionado com a questão “O que mudarias nas tuas Assembleias de Turma?”.

Esta última questão permitiu-nos identificar as mudanças mais desejadas por cada um dos alunos e a possível convergência destes desejos/necessidades.

Assim, na categoria “Não mudar as AT”, no indicador “Aceitação plena das AT”, houve cinco alunos que referiram que não mudariam nada, demonstrando uma aceitação plena das suas AT, referindo que gostavam delas como estão a decorrer (A2, A4, A5, A6* e A8).

Estes revelam, portanto, sentimentos positivos em relação à forma/modo como se desenvolve a tarefa. Os restantes mencionaram alguns aspectos que gostariam de ver modificados.

O indicador “Estimular mais a participação dos alunos menos participativos”, foi aquele que obteve maior frequência de unidades de registo. A consciência de

*“(...) *não mudava nada, porque eu gosto assim*” (A6).

que nem todos têm o à vontade necessário para participar na AT e que há colegas que têm dificuldade em expressar as suas ideias levou a que alguns afirmassem *“(...) mudaria que os alunos falassem mais e levantassem mais o dedo”* (A10); *“(...) os meninos que falam menos eu mandaria esses falarem porque eles têm muita dificuldade em arranjar ideias”* (A18); *“(...) o chefe de turma devia ver quais são os meninos que têm o dedo no ar e dizer o nome do menino que fala menos”* (A12), reconhecendo assim na AT, a possibilidade de melhorar e desenvolver, em todos, a capacidade comunicativa no âmbito da comunicação verbal.

Há ainda outros alunos que referem a expulsão da AT, de todos os colegas que estivessem mais desatentos ou desinteressados *“(...) quem não estivesse interessado iria para a rua, quem não estivesse com atenção também ia para a rua”* (A19). Estes reconhecem que há elementos que são pouco participativos e por vezes distractivos.

Um outro aluno mencionou que deviam escrever mais no “Painel dos Acontecimentos”, afirmando que queria *“(...) que escrevessem mais coisas”* (A7), parecendo apelar à escrita no PA.

Ainda há outros que se referem ao conteúdo dessa escrita. Na sua opinião a escrita deveria ter aspectos mais positivos *“(...) pusessem o que gostaram mais de fazer”* (A14); *“(...) queria que houvesse menos queixas no Painel dos Acontecimentos (...)”* (A7). A questão da escrita das queixas, é abordada em 4 unidades de registo e denota que é encarada por alguns alunos como algo negativo e a mudar. As queixas podem representar conflitos ou problemas, podendo os conflitos ter um valor negativo para eles, procurando desta forma a fuga ou o evitamento dos mesmos. Ou então, poderão querer que o PA não sirva apenas de “palco” a situações negativas e desagradáveis, mas também para dar relevância a aspectos mais positivos a debater *“(...) posso escrever no Painel dos Acontecimentos o que gostei de fazer na semana.”* (A17).

Três alunos aludiram à melhoria do espaço físico, onde ocorrem as AT. Ressalta aqui a sua capacidade crítica, têm a consciência de que o espaço em que decorrem as AT, não é o ideal, pois a sala de aula é realmente pequena, estando muito ocupada e quando se sentam no chão não estão confortáveis *“(...) eu mudaria o espaço para estarmos mais à vontade”* (A20); *“(...) eu mudaria de lugar, porque no chão estamos desconfortáveis”* (A16).

Também a consciência e o enaltecimento desta actividade, pode estar na origem da opinião do aluno que referiu que gostaria de fazer a AT para os outros colegas da escola *“(...) gostava de a fazer à frente dos alunos da escola”* (A11).

Desta forma pensamos poder concluir que estes alunos consideram que esta reunião semanal, de facto, os ajuda a esclarecer situações vividas durante a semana, a aprender a falar delas, a trocar opiniões, a apresentar esclarecimentos e a tomar decisões. Talvez por tudo isto devesse ser estendida aos outros colegas da mesma escola, que pressupomos não ter esta prática educativa nas suas rotinas escolares.

3. A nossa observação das Assembleias de Turma em acção

Apresentamos agora a análise e discussão dos dados recolhidos através da observação das AT.

Conforme já referimos anteriormente, durante a fase de trabalho de campo, observámos oito AT em acção.

A par da nossa observação, efectuámos a gravação vídeo destas AT, para nos facilitar a análise, pois memorizar e registar tudo aquilo que se passa numa AT, não é fácil.

Assim, inicialmente, com base nas gravações vídeo, nas nossas notas de campo e recolhas documentais, procurámos dar uma visão mais generalizada destas AT e só depois tentar aprofundar alguns dos aspectos mais particulares deste nosso estudo. Neste sentido, no primeiro item “**Características organizacionais e de dinâmica das Assembleias de Turma**”, analisámos as AT abordando as suas características e dinâmica (Quadro 9), bem como os instrumentos auxiliares utilizados (Painel dos Acontecimentos – Quadro 10 e Acta – Fig.1).

No segundo item “**A Assembleia de Turma e a gestão de conflitos**”, debruçamo-nos nos conflitos e na forma de gestão dos mesmos em AT.

É de referir, ainda, que os nomes dos alunos que aqui surgem são obviamente fictícios.

3.1. Características organizacionais e de dinâmica das Assembleias de Turma

O Quadro que se segue, refere-se à forma como o grupo/turma, onde realizámos o nosso trabalho de campo, organiza e dinamiza as suas AT.

Quadro 9 – Características organizacionais e de dinâmica das AT

Categoria	Indicadores		Assembleias de Turma									
			10 NOV 06	17 NOV 06	24 NOV 06	12 JAN 07	19 JAN 07	26 JAN 07	09 FEV 07	08 JUN 07		
			AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6	AT7	AT8		
Disposição dos alunos durante a AT	De acordo com a organização da aula	Mesas em “U”	X							X		
		Mesas em quadrado /grupo		X	X							X
		Mesas em linha				X						
	Reorganização do espaço para a AT	Sentados no chão em semi-círculo					X	X				
Rotinas das AT	Auto e Hetero-avaliação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Leitura do “Painel dos Acontecimentos” (PA)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Leitura da acta anterior		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Discussão/debate dos assuntos registados no PA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Reflexão sobre as actividades curriculares		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Debate de um tema/assunto sugerido pela professora		-	X	X	X	-	X	-	-	-	
	Elaboração da acta na 2ª feira seguinte		X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Como pudemos observar estas AT são semanais (acontecem às sextas-feiras) e obedecem a uma certa rotina na sequência do seu desenvolvimento, mas não na disposição espacial dos alunos durante o decorrer das mesmas.

Desta forma, na maioria das AT observadas por nós, os alunos fizeram a Assembleia mantendo-se no seu respectivo lugar, de acordo com a disposição da sala de aula no decorrer da semana. Apenas duas vezes os alunos saíram do lugar para se disporem em semicírculo, no chão, num canto da sala.

A Assembleia iniciava-se com o registo oral e escrito da auto e hetero-avaliação de cada aluno, num “impresso próprio”, distribuído previamente

aos alunos e que depois de preenchido era enviado aos seus Encarregados de Educação.

Este impresso, cujo título era “Avaliação da Semana”, continha uns itens que os alunos avaliavam sozinhos e um outro para registarem a avaliação realizada pelo chefe de turma.

Assim, todos começavam por assinalar a sua auto-avaliação, colocando uma cruz debaixo do parâmetro “Sempre”, “Às vezes” ou “Nunca”, de acordo com os seguintes itens: “Fui pontual; Estive com atenção; Participei na aula; Acabei os trabalhos a tempo; Cumpri a minha tarefa e Ajudei um colega”.

Após este registo, o chefe de turma lia em voz alta o Painel do Comportamento. Este era um “cartaz” de parede onde o chefe de turma ia registando, diariamente, a avaliação do comportamento dos seus colegas, durante a semana a seu cargo. Nesta avaliação os alunos usavam o símbolo das cores: azul para o comportamento muito bom; verde para o bom; amarelo para o regular/satisfatório e vermelho para o mau comportamento.

Às sextas-feiras, antes da leitura do Painel dos Acontecimentos e da leitura da acta da AT da semana anterior, o secretário e/ou o chefe de turma diziam em voz alta, o número de “bolinhas” azuis, verdes,, ou vermelhas que cada colega tinha obtido durante a semana. Esta informação também era registada, individualmente, no impresso supra citado.

Acrescentamos ainda que esta avaliação, efectuada pelo chefe de turma, não era contestada pelos colegas no momento dos registos, pois era uma rotina que decorria em absoluto silêncio, para que todos tomassem conhecimento do resultado. Contudo, se algum aluno não concordasse com algumas das cores do comportamento que lhe tinha sido atribuída, podia “chamar” esse assunto para discussão em AT, conforme pude assistir/observar.

Seguidamente, o chefe de turma efectuava a leitura do “Painel dos Acontecimentos” (PA) e da acta da Assembleia anterior. Só depois dava início à AT propriamente dita, com o debate e discussão dos assuntos registados no PA (ou outros que algum colega punha à discussão, mesmo que não estivessem escritos no Painel dos Acontecimentos).

Depois de debatidos e discutidos estes assuntos, os alunos passavam à reflexão sobre as actividades curriculares da semana. Nesta altura verificavam se cumpriram tudo aquilo que estava proposto na semana que findou e davam sugestões de actividades para a semana seguinte. Registámos as principais actividades que sucessivamente iam propondo para a semana: “Escrita de um

texto sobre o fim-de-semana; Concurso de Leitura; Concurso de Contas; Corrida das Tabuadas; Investigação na Internet para o tema da Área de Projecto; Trabalhar com o Compasso; Escrita Criativa (acróstico, poemas,...)”.

Foi-nos possível perceber que os alunos sugeriam quase sempre as mesmas actividades, mas tinham uma regra para a selecção das mesmas: de todas as propostas apenas eram escolhidas três para incluir na programação semanal da professora. Esta escolha era feita através de votação.

Também, além do balanço do trabalho realizado na semana e a programação do outro a realizar, por vezes, foi avaliado ainda o desempenho do cargo atribuído ao aluno que foi chefe de turma, nessa semana.

Após a realização da escolha das actividades a incluir na programação, houve ainda nalgumas AT (em 4 das assistidas) “(...) o *prolongamento da Assembleia (...)*” (E65), nome dado pela professora, a esse espaço/tempo. Neste prolongamento da AT, fizeram o debate e reflexão de temas ou assuntos, sempre sugeridos pela professora, durante um tempo que variou entre os 6 e 12 minutos. Entrava-se nestes diálogos com a intervenção da professora que geralmente, dizia mais ou menos estas palavras:

- “Bem, se já falámos de tudo o que queríamos sobre o PA e se não têm nada mais a dizer, eu queria chamar para esta Assembleia a discussão de (...)”.

De seguida, expunha o assunto. Então os alunos eram incentivados a dialogar sobre assuntos ligados à Cidadania, Higiene e Saúde, Normas da Escola, entre outros. Durante as observações recolhidas, nas quatro AT em que houve o dito prolongamento, os assuntos abordados foram os seguintes:

Na AT2, houve o prolongamento da AT para falar sobre o Dia do Não Fumador (17 de Novembro). A professora, através do diálogo com os alunos, alertou para os perigos e malefícios do tabaco, apelou à reflexão, ao espírito crítico dos alunos e incumbindo-os de levar essa mensagem de alerta, aos familiares fumadores mais próximos deles;

Na AT3, o tema abordado foi sobre comportamentos/atitudes de alunos, ocorridos durante a semana e considerados inadequados pela docente (brincadeiras perigosas, da hora do recreio como por exemplo a recriação de uma luta de Wrestling). Nesta intervenção, a professora dá a entender que pretende levar os alunos a uma reflexão atenta sobre o sucedido, não julgar as atitudes observadas. Aliás ao falar do assunto, frisa que não pretende que se fale dos alunos que entraram na brincadeira, mas sim que se “pense um pouco porque é que estas brincadeiras podem ser perigosas e dar maus resultados”. Ou seja,

procurou resolver desvios comportamentais dialogando com a turma, analisando a situação de modo a corrigi-la para, mais do que punir o aluno ou alunos em questão, evitar que ela se repetisse. No final, o grupo chegou à conclusão que aquilo que viam na televisão eram “cenas encenadas”, mas ao transpô-las para as suas brincadeiras, estas podiam tornar-se bastante “verdadeiras e perigosas”. Logo, deviam evitar este tipo de brincadeira. Mas se vissem alguns colegas a fazê-la, deviam primeiro falar com eles explicando-lhes que a brincadeira podia terminar mal e de seguida convidá-los para outra brincadeira diferente.

Pareceu-nos que os alunos estavam habituados a estas intervenções mais “assertivas” vindas de parte da professora pois aderiram à discussão das mesmas, com entusiasmo, mas muito calmamente;

Na AT4, o tema chamado à AT, teve origem na observação dos lanches trazidos pelos alunos e veio na sequência da visita da Higienista Dentária à turma. Nesta AT voltou-se a debater cuidados e regras sobre hábitos alimentares, reflectindo-se sobre os “alimentos” que comiam ao lanche. Concluíram não estar a respeitar as regras para uma alimentação saudável, quer para o corpo, quer para os dentes, de acordo com o técnico de saúde que tinha visitado a turma, para uma sensibilização à temática. Depois de debaterem novamente o assunto, orientados pela professora para relembrem algumas das regras e cuidados aprendidos, negociaram de modo consensual uma decisão: os alunos comprometeram-se a levar doces, batatas fritas ou outros produtos menos saudáveis, apenas uma vez por semana e ajudar os pais na tarefa da escolha do lanche diário.

Na AT6, o prolongamento da AT foi uma continuação do debate do incidente (O), referido mais adiante neste trabalho, em que um grupo de alunos, não foi almoçar durante o horário de funcionamento do refeitório, para ficar na sala de aula a escrever no computador. Aqui a professora, sentiu necessidade de a partir do incidente já discutido, ainda levar os alunos a reflectirem sobre a importância da existência de horários e do seu cumprimento. Falaram também no respeito que devem ter pelos outros e pelo trabalho que desempenham, reportando essa conversa aos outros elementos da escola (Professores, Auxiliares e Funcionários do Refeitório).

Com esta síntese sobre os prolongamentos da AT, pretendeu-se dar uma visão geral e concreta da AT num contexto que extravasa a resolução de conflitos e entra mais em conteúdos da área de formação cívica.

Nestes prolongamentos, apesar da liderança da professora sobre os assuntos debatidos, na orientação e regulação do grupo/turma, há a procura de dar voz e

poder aos alunos, uma vez que estes diálogos são assentes no estímulo à participação de todos e na criação de um clima de confiança, onde se pretende mais implicação, mais responsabilidade e mais desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

No que respeita à forma como eram geridas as AT, em todas as observadas, havia dois elementos da turma (escolhidos rotativamente, de acordo com o seu número de ordem na turma e da escala das tarefas), o secretário e o chefe de turma. O secretário era o ajudante e/ou substituto do chefe de turma, se necessário. A ele cabiam as tarefas de registar no Diário de Turma (um caderno de tamanho A4 que ficava na posse do chefe de turma, de cada semana) o mais importante da reunião, a escrita da acta e a leitura do quadro do comportamento para a hetero-avaliação. O chefe de turma registava diariamente o comportamento dos colegas no Painel do Comportamento, lia o Painel dos Acontecimentos e geria as apresentações dos colegas durante o desenrolar da AT.

Relativamente ao Painel dos Acontecimentos, verificámos que este era um instrumento auxiliar das AT. A partir da sua forma, conteúdo e função, elaborámos o seguinte quadro:

Quadro 10 – “O Painel dos Acontecimentos”

Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Espécie de bloco, feito em papel cenário, com as dimensões aproximadas de 70cmX100cm. • Espaço totalmente livre, no qual os alunos podiam escrever livremente.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de comportamentos adequados/desadequados de um ou mais alunos da turma. • Registos de comportamentos adequados/desadequados de um ou mais alunos da escola. • Manifestações de opinião sobre as actividades escolares, realizadas na semana. • Manifestações de desagrado sobre alguma atitude/desempenho do chefe de turma.
Função	<ul style="list-style-type: none"> • “Memorando” para os diferentes registos dos alunos, feitos ao longo da semana. • “Assuntos de partida” para debate em cada A.T.

O Quadro anterior diz respeito ao “Painel dos Acontecimentos” (PA). O mesmo, tal como tivemos oportunidade de observar, encontrava-se afixado numa das paredes da sala de aula, sendo de acesso livre aos alunos. Nele eram, essencialmente, registados, pelos alunos, “queixas”, isto é, algo que considerassem menos correcto, como é o caso de atitudes menos correctas ou comportamentos desadequados (desrespeito de regras da escola ou sala de aula, conflitos) e manifestações de opinião sobre actividades escolares, realizadas durante essa semana (geralmente manifestações de agrado). À frente de cada frase era

identificado o seu autor. Como exemplo daquilo que registavam neste espaço, transcrevemos o conteúdo do PA da primeira AT observada:

- O Nelson pôs o pão dele no lixo e roubou um bolo do menino do 1º ano, João”;
- Eu adorei fazer o acróstico e também de trabalhar a “Raposa e as Uvas”, António;
- O Nelson bateu-me e pôs-me a deitar sangue, Vitória;
- O Nelson fez-me uma rasteira, Sofia;
- Eu gostei de trabalhar o Estudo do Meio, Maria;
- Eu gostei muito de descobrir as rectas paralelas e as rectas perpendiculares, Isabel;
- Eu gostei muito de fazer a ortografia e de descobrir as rectas paralelas e as rectas perpendiculares, Beatriz;
- Eu gostei do dia de S. Martinho, Vanessa;
- Eu adorei o dia de S. Martinho, Ana;
- O Nelson empurrou à Vanessa, à Sofia, à Ana, à... e à Natália, António;
- Eu adorei fazer a Banda Desenhada, Ana;
- Eu adoro as contas de vezes e de mais, Vanessa;
- O Carlos deu-me duas estaladas no olho, Nuno;
- O Nelson empurrou-me na fila das castanhas, Sofia;
- Eu gostei de trabalhar a Matemática, Rita.

(Notas de Campo, AT1, 10-11-2006)

Neste registo verificaram-se nove emissões de opinião sobre as actividades escolares desenvolvidas durante a semana e seis “queixas” de incidentes. Há assim o predomínio das emissões de opinião sobre actividades. O que se nos afigura interessante, pois pode reflectir o carácter pacífico deste grupo, salientado pela professora na sua entrevista e confirmado por nós enquanto observadores; ou pode reflectir o resultado de uma aprendizagem de “viver juntos”, possível reflexo da prática de AT deste grupo (desde o 1º ano de escolaridade que a actividade está instituída no grupo).

Todas as emissões de opinião do PA desta semana, ajuizavam positivamente sobre actividades da semana, o que a professora também poderia utilizar na sua auto-reflexão, para intuir o que poderia oferecer aos alunos do ponto de vista curricular e não curricular. Conforme podemos inferir da entrevista à docente, percebemos que a partir dos feedback dos alunos, no que respeita às actividades desenvolvidas, a professora podia encontrar o melhor método e organização para conduzir os alunos à aprendizagem, procurando agir em conformidade com as suas opiniões e gostos. Isto porque nas suas palavras as AT surgem na sua prática pedagógica, como uma necessidade de levar os alunos a participarem mais na

resolução dos problemas de comportamento e na planificação das actividades (ver anexo 1.3^{*}).

Como já referimos, o PA é um instrumento auxiliar das AT neste grupo/turma e funcionou como um “motor” de arranque das AT. Efectivamente, a maior parte dos diálogos/debates das AT observadas, tiveram por base algo que estava registado nele.

A leitura destes registos era realizada pelo chefe de turma, após a auto e hetero-avaliação do comportamento. É de referir que nem todos os assuntos registados, durante a semana nesse Painel, eram debatidos em AT. Os registos no PA não eram a ordem de trabalho da AT, isto porque havia uma sequencial de rotinas de actividades que se repetiam em todas as sessões (ver Quadro 9), mas nem tudo o que estava escrito no PA era debatido. Os alunos e também a professora iam “chamando” à AT os assuntos ou desviando os temas e a discussão de acordo com os seus interesses. Surgiram, assim, diferentes abordagens aos incidentes. Isto é, houve incidentes discutidos de forma muito ligeira, talvez até apressada, sem qualquer tipo de decisão ou solução, ficando-se por vezes apenas no chamar de atenção e outros que foram falados e discutidos com maior atenção e pormenor, procurando-se soluções ou acordos para os mesmos.

Para cada AT, foram sempre escritas actas. Estas eram escritas, não no próprio dia (sexta-feira), mas na segunda-feira seguinte. No final de cada AT os alunos apenas registavam os tópicos das decisões, no Diário da Turma (caderno), para nada se esquecer aquando da escrita da acta. Questionada a docente da turma sobre este facto, a mesma referiu que adoptou este método de escreverem a acta só na aula seguinte, porque as AT aconteciam no último tempo da aula de 6^afeira, por isso, era “para não cansar e desmotivar os alunos após a Assembleia de Turma, que por vezes se tornava muito extensa.” As actas eram realizadas colectivamente, escritas no quadro e registadas individualmente nos cadernos diários e numa folha A4, estipulada para o efeito, pelo secretário de cada semana. Por razões profissionais (incompatibilidade de horários), não pudemos assistir à elaboração de nenhuma das actas, pelo que sobre esse assunto não nos podemos referir. Contudo, foram-nos facultadas as actas elaboradas (correspondentes às AT’s assistidas por nós) para observação e análise. Verificámos que todas as actas eram simples e sucintas, pelo que a escolha de uma para constar no presente trabalho foi realizada, tendo em conta a sua representatividade relativamente às suas características organizacionais e de dinâmica das AT da turma (Fig. 1):

* unidades de registo E13 e E 14

Assembleia de Turma

Aos 12 dias do mês de Janeiro de 2007, os alunos do 3º ano participaram na Assembleia de turma.

Falámos sobre...

- Fizemos a auto-avaliação
- Lemos o painel dos acontecimentos
- Avaliámos o comportamento
- Falámos sobre a semana de trabalho
- Damos sugestões

Decidimos que...

- Nesta semana o comportamento melhorou.
- O painel dos acontecimentos não é só para escrever queixas.
- A maioria dos alunos gostou de trabalhar com o compasso e fazer os problemas.
- Vamos à sala do 4º ano fazer uma proposta sobre os campos de jogos: o 4º e o 2º jogam no Tapete verde e o 3º e o 1º jogam atrás da sala.

Não havendo mais nada a tratar, encerrámos a reunião e registámos em acta.

O Chefe de Turma

O Responsável das Presenças

Fig. 1 – Acta do dia 12-01-2007, (AT4)

Nestas actas, há um modelo preconcebido que, embora seja simples, apresenta a estrutura de uma acta, estando a mesma dividida em dois espaços principais: “Falámos sobre ...” e “Decidimos que ...”. É nestes dois espaços que os alunos escrevem de forma resumida, respectivamente, a ordem de trabalho da AT e

as principais decisões e/ou constatações a que chegaram sobre a semana de trabalho ou sobre outro assunto falado neste espaço/tempo. É de observar ainda, nesta acta o reforço feito pelos alunos relativamente à função do Painel dos Acontecimentos não dever ser apenas para registo de “queixas”, bem como às melhorias de comportamento registadas.

Por último, esta acta regista uma proposta de resolução de um problema da turma que se estende à escola.

Escolhemos apenas uma acta em representação das outras porque verificámos que as actas eram breves e nelas apenas era referido o “produto” dos diálogos/debates, não existindo referência ao processo de chegada até lá. Geralmente, nada era referido sobre as discussões realizadas sobre os incidentes. Também nem todos os incidentes discutidos em AT eram referenciados nas actas finais. Por exemplo, na acta aqui representada apenas consta a solução de um dos incidentes debatidos com mais atenção e pormenor. Este facto talvez não seja de estranhar, atendendo à idade dos alunos, uma vez que ela não permite ainda que os mesmos consigam captar a maioria das interações verbais que ocorrem numa AT, para as poderem transpor de uma forma correcta para a escrita.

Outra possibilidade poderá ser estarem habituados a registar apenas as situações a que deram mais relevo durante a realização da AT.

Acresce ainda dizer que estas actas eram depois afixadas junto do PA, para leitura e consulta de todos caso fosse necessário esclarecer alguma dúvida/decisão ou regra.

3.2. A Assembleia de Turma e a gestão de conflitos

No sentido de melhor perceber em que medida estas AT podem ser consideradas dispositivos de mediação de conflitos, julgámos ser importante estudar a forma como os alunos geriam os seus conflitos. Pensámos que dessa gestão dependiam os resultados ou desfechos de cada situação e que essa gestão estaria relacionada com a função de regulação das relações. Como referimos no enquadramento teórico, uma boa gestão do conflito, por parte do grupo é uma medida de eficácia do seu funcionamento (Jesuino, 1992 e Johnson & Johnson, 1996). Neste sentido, iniciámos este ponto com o levantamento de todas as ocorrências em AT, assistidas por nós e apresentadas no quadro síntese (Quadro

11), a partir do qual delineámos os traços gerais do tipo de conflitos observados (Quadro 12).

Destas ocorrências, denominadas por nós como incidentes, foram seleccionadas quatro (incidentes A, I, L e N), que depois de transcritos, foram analisados individualmente, seguidos de uma análise comparativa dos mesmos, no item “**Alguns incidentes de mediação**”. Assim, toda esta análise, efectuada a partir das interacções dos alunos em AT, teve como objectivo aprofundar o estudo da gestão de conflitos sob a óptica da mediação.

O quadro que se segue representa o total de incidentes por AT.

Quadro 11 – Síntese de incidentes por AT

Assembleia	Incidente	TI/AT
AT1	A – O Carlos deu duas estaladas ao Nuno, porque este o estava a gozar	3
	B – O Nelson pôs o pão dele no lixo e roubou um bolo a um colega do 1º ano	
	C – O Nelson na hora do recreio empurrou e fez rasteiras a vários colegas	
AT2	D – A Natália espetou o garfo no braço do Carlos, na hora do almoço	2
	E – A professora necessitou de sair da sala de aula e três alunos falaram muito, não respeitando a autoridade do chefe de turma	
AT3	F – Dois alunos comeram com as mãos no refeitório	3
	G – Contestação da atribuição da bola de comportamento à Paula	
	H – Incidente do Carlos com um colega do 2º ano, durante a aula de Música, nas Actividades de Enriquecimento Curricular e o professor só castigou o menino do 2º ano	
AT4	I – O Nelson pendurou-se nas grades do recreio da escola	3
	J – A Catarina e o Ivo pisaram a relva	
	L – Partilha do espaço de recreio para jogos de futebol com os colegas do 4º ano	
AT5	M – O Nelson acertou várias vezes no Nuno com a bola, parecendo propositadamente	2
	N – O Carlos não concordou com a bola de comportamento que lhe foi atribuída pelo chefe de turma	
AT6	O – Um grupo de alunos permaneceu na sala de aula, no computador e não foi almoçar durante o horário de funcionamento do Refeitório	1
AT7	P – Dois meninos andaram a correr na sala de aula, na hora do lanche	1
AT8	Q – O Luís trouxe uma bola de plástico para jogar futebol. Mas estava decidido que essas bolas eram proibidas, porque quando as rematavam elas magoavam.	3
	R – O Nelson voltou a cuspir, desta vez acertou na cara do chefe de turma	
	S – Partilha pelos rapazes e raparigas, do espaço da sala de aula para o ensaio das danças da festa de final de ano	
Total de Incidentes (TI)		18

Das oito AT observadas por nós, apresentamos nesta grelha, o total de ocorrências consideradas e relatadas como incidentes críticos.

Assim, verificámos que ocorreram 18 incidentes na totalidade das AT, mas que os mesmos não se distribuíram equitativamente pelas oito AT observadas. Ou seja, em cada AT foram relatados e discutidos, com maior ou menor pormenor, entre 1 a 3 incidentes, predominando a discussão de 3 incidentes por AT.

Analisando cada uma das “mensagens”/resumo dos referidos incidentes, baseadas nos registos, embora nem sempre com a transcrição exacta, pensamos poder dizer que os mesmos, na sua maioria, estão relacionados com problemas na relação entre alunos (“Deu duas chapadas ao colega”; “Roubou o bolo ao colega”; “Os colegas do 4º ano não os deixam jogar futebol no recreio”; “Eles interrompem o ensaio das danças das meninas”; ...).

Ainda, numa primeira leitura, relacionada com a identificação das partes destes problemas/conflitos, nos parece poder classificá-los em conflitos interpessoais (Torrego Seijo, 2003 e Fachada, 2006). São conflitos entre alunos, que ocorreram dentro da sala de aula ou fora dela (recreio e refeitório) e sem a presença da professora.

A partir das características mais gerais (intervenientes e “miolo”) dos diferentes conflitos, procurou-se estabelecer uma tipologia de conflito, dos incidentes atrás referidos, pelo que foi elaborado o Quadro 12.

Neste quadro, registámos também o tempo de duração da cada AT e da análise de cada incidente, bem como o número de alunos que participaram na análise e os responsáveis pela decisão final de cada conflito.

Quadro 12 – Traços gerais dos tipos de conflitos observados nas AT's

Tipos de Conflito		ASSEMBLEIA/INCIDENTE																	
		AT 1			AT 2		AT 3			AT 4			AT 5		AT 6	AT 7	AT 8		
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S
Conflitos na relação/comunicação	Agressão física aos colegas	X		X	X													X	
	Mal entendidos (provocações; intrigas)												X						
Conflitos na partilha de espaços	Partilha de espaços comuns da escola										X								
	Partilha de espaços comuns na sala de aula																		X
Conflitos por atentado à propriedade	Apropriação indevida do alheio		X																
Conflitos por desvios às regras	Desvio a regras sociais					X													
	Desvio às regras da escola								X	X				X					
	Desvio às regras da turma				X										X	X			
Conflitos por contestação à justiça da autoridade	Divergência de opiniões						X	X					X						
Tempo de análise do incidente (em minutos)		15	4	10	3	4	7	3	7	3	3	10	4	10	6	26	4	26	6
Nº de alunos intervenientes na análise/decisão		12	6	10	8	4	7	5	7	4	5	10	4	10	8	16	6	12	8
Decisão	Grupo	X	X	X		X		X	X		X	X		X		X		X	X
	Próprio(s)	X	X		X	X	X	X				X		X		X	X		X
	Professora									X			X		X				
Duração total das AT (em minutos)		60			37		48			47			30		30	40	45		

Uma leitura rápida que podemos fazer neste quadro é que o tempo dispendido nestas AT não é igual. Estas variam, normalmente, entre os 30 e os 60 minutos, sendo que metade delas rondam os 30 a 40 minutos.

Quanto ao tipo de conflitos, existe maior incidência nos “Conflitos por desvios às regras” (7) e “Conflitos na relação/comunicação” (5), num total de 12 incidentes o que representa dois terços do total de incidentes (18).

Por caracterização do incidente, a maior representatividade corresponde à “Agressão física aos colegas” (4), ao “Desvio às regras da escola”, “Desvio às regras da turma” e “Divergência de opiniões” (3).

No que concerne ao tempo de análise de cada incidente, podemos constatar que, por média, os alunos não demoram muito tempo a debater/resolver os

incidentes. Ou seja, em 3, 4 minutos o incidente é analisado. No entanto, existem três incidentes que se destacam pelo tempo dispendido na sua análise, são eles os incidentes A, P e R. Assim, podemos considerar que os conflitos mais demorados na sua análise foram: dois de “Agressão física aos colegas” (A;R) e outro de “Desvio às regras da turma” (P).

Relativamente ao número de intervenientes na análise/decisão de cada incidente, o número médio varia entre 4 e 8 intervenientes por incidente. Isto leva-nos a inferir que do grupo/turma com 24 elementos, mesmo considerando não estar presente toda a turma (havia sempre alguns alunos a faltar nesse dia), apenas um pequeno grupo de alunos está activo na análise de cada incidente.

O maior número de intervenientes foi no conflito do tipo “Conflito por desvios às regras” (P) e do tipo “Conflito na relação/comunicação” (R) - respectivamente 16 e 12 intervenientes - que coincide também com os incidentes de análise mais demorada. Por isso, parece-nos que quando o tempo análise/decisão aumenta, a tendência será também aumentar o número de intervenientes (ex: incidente A, P e R).

Finalmente, na decisão, predominam as decisões de grupo (12), sendo oito partilhadas com o próprio ou próprios envolvidos no incidente. Existem três incidentes cuja decisão só foi dada pelo próprio, quatro que foram dadas só pelo grupo e outros três incidentes em que a professora ajudou à tomada de decisão. (incidente I, M e O).

3.2.1. Alguns incidentes de mediação

Como já referimos, com o objectivo de uma análise mais aprofundada das interacções nas AT, procedemos à selecção de quatro incidentes (A, I, L e N), que posteriormente foram transcritos para texto (Ver anexo 3.1), analisados e interpretados, sob a temática em estudo: a Assembleia de Turma como dispositivo de mediação, nomeadamente na mediação de conflitos, em contexto de 1º ciclo.

Assumimos que nas AT observadas por nós, não fomos confrontados com qualquer problema/conflito muito grave ou de difícil resolução. Por isso, não foi esse o critério de selecção dos quatro incidentes em estudo. O critério da selecção teve por base a tipologia dos conflitos, referida por nós no quadro anterior (Quadro 12) e as características dos incidentes. Isto é, procurámos transcrever um incidente que se incluísse naquilo que classificámos de conflitos na relação/comunicação

(incidente A); outro nos conflitos de partilha de espaços (incidente L); um outro nos conflitos por desvios às regras (incidente I) e finalmente um nos conflitos por contestação à justiça da autoridade (incidente N).

Assim, nesta parte do trabalho, primeiro apresentamos a análise global e individual de cada incidente, salientando os intervenientes, o conflito e a gestão do conflito; por último uma análise comparativa destes quatro incidentes.

Incidente A – Mal entendido entre colegas, com agressão física a um deles

(Conflito na relação/comunicação)

Os protagonistas

O Carlos e o Nuno, ambos da mesma turma.

O Conflito

Este conflito teve origem num mal entendido entre colegas, em que o Carlos agride o Nuno porque este estava a gozar com ele.

Gestão do conflito

O incidente é relativo à primeira AT assistida por nós, no início do mês de Novembro.

Na análise do conflito há a participação dos próprios envolvidos no conflito, dos colegas da turma e ainda da professora.

A professora ajuda bastante em todo o diálogo que se estabelece na AT, onde se tenta perceber melhor o que realmente se passou, para o Carlos ter tido um comportamento mais agressivo com o Nuno.

Inicialmente, nas narrativas individuais da situação, o Nuno afirma que não estava a gozar com o colega Carlos, mas este insiste que só lhe bateu porque o Nuno estava a gozar com ele e por isso foi necessário clarificar a situação:

- 2 **Nuno** – Carlos, tu disseste que eu estava a gozar contigo, mas é mentira, não
- 3 estava a dizer nada sobre ti ...
- 4 Já disse isso muitas vezes, só que tu achas que eu estava a gozar contigo, mas
- 5 é mentira.

6 **Profª** – E tu Carlos, não tens nada a dizer?
7 **Carlos** – Eu dei-lhe duas estaladas e ele também estava a gozar comigo, ele
8 estava a dizer parvoíces de mim e o Ivo também estava lá ao meu lado.
9 **Nuno** – Não, não ...
10 **Profª** – (profª virada para o Carlos). Então é assim, o Nuno diz que não era a
11 gozar e tu dizes que era a gozar
12 Então quem é que viu? ... Foi o Raul?
13 **Vários alunos** – E o Ivo.
14 **Profª** – O Raul e o Ivo?... Então o que é que Raul acha?
15 **Raul** – O Nuno, também não devia ter dito aquelas parvoíces, porque também o
16 Carlos podia dizer mal dele... (E diz voltado para o Nuno) E tu também não
17 gostavas!

Analisando este excerto do diálogo estabelecido na análise do conflito, verifica-se que os protagonistas deste conflito estão activos nesta análise, embora muito apoiados no papel igualmente activo da professora em todo o processo. Na actuação individual dos outros alunos da turma, verifica-se que a participação ainda é pouco espontânea, sendo a professora que não só questiona, como distribui a comunicação pelos alunos que se inscrevem no diálogo, tendo o chefe de turma, o Carlos (um dos protagonistas do conflito), um papel pouco “presente” na orientação e regulação desta AT.

Como se pode constatar, no excerto atrás transcrito, é a professora que faz o ponto da situação (linhas 10 e 11), solicita esclarecimentos aos próprios (linha 6) e apela ao grupo para melhor esclarecimento de tudo (linha 12). É ela que distribui a comunicação pelos alunos, sendo muito directa nas suas questões; apelando à participação individual *“E o Ivo o que é que tem a dizer?”* (linha 19); *“Então estavas lá ao lado e não ouviste nem viste?”* (linha 21); *“Achas que de facto o Nuno estava ou não a gozar com o Carlos?”* (linha 26) e também à participação do colectivo nessa análise *“E os outros o que é que acham?”* (linha 32), procurando e evitando que uns não respeitem a vez de outros falarem *“Ó Nuno, deixas falar agora o Carlos...”* (linha 57).

Nas intervenções individuais de outros colegas dos protagonistas, é interessante reparar na intervenção do aluno Raul. Este, ao ser solicitado pela professora a emitir uma opinião sobre o que viu, revela empatia pelo colega que agrediu, justificando a agressão do Carlos ao Nuno, com as seguintes palavras: *“O Nuno, também não devia ter dito aquelas parvoíces, porque também o Carlos podia dizer mal dele... (E diz voltado para o Nuno) E tu também não gostavas!”*. Quase que podemos dizer que este aluno justificou a atitude agressiva do colega com o lema “Não faças aos outros aquilo que não gostas que te façam a ti”. Parece-nos haver aqui um relativismo de perspectivas, que os alunos desta idade tendem a ter, que é “pagar

na mesma moeda”. Este aluno não assumiu directamente, perante a professora e a AT, que realmente tinha visto o Nuno a gozar com o colega, mas tratou de emitir um juízo de valor, que justifica a maneira errada de responder a algo que também não estava certo.

A professora, por sua vez, não se manifesta perante esta resposta, continuando a questionar o outro colega que estava presente no momento da ocorrência. Só depois deste também ter confirmado que o Nuno tinha gozado com o colega Carlos, ela emite o seu juízo de valor **“Afinal era ou não a gozar? Eu não percebo muito bem, vocês às vezes põe-se com histórias de gozar e eu não percebo bem o que é isso de gozar”** (linhas 36 a 38).

Perante a evidência dos factos o aluno agredido ainda argumentou em sua defesa, mencionando **“Eu não estava a gozar, eu só estava a falar para mim, mas não estava a gozar do Carlos (...)”** e o Carlos contra-argumentou.

Pensamos poder afirmar que, neste diálogo, apenas intervêm os alunos implicados no incidente e a professora (linhas 39 a 63). Mas, na procura da solução para o conflito, a professora inclui o colectivo, apelando à sua ajuda e responsabilizando-o **“Então e agora como é que resolvemos isso?”** (linha 70). A este apelo surgem as propostas de solução para o conflito.

A solução foi proposta pelo grupo e aceite pelos implicados. A solução foi: pedirem desculpa, fazerem as pazes, esquecerem o que fizeram e prometerem nunca mais se baterem **“Devem fazer as pazes, devem pedir desculpa um ao outro e esquecer aquilo que fizeram.”; “ E isso chega... pedir desculpa...”; “E também prometerem nunca mais se baterem”** (linhas 71 a 74).

Apesar do conflito estar aparentemente resolvido, de forma cooperativa, a professora ainda aproveitou para questionar a atitude dos alunos implicados e explorar a situação, por forma a reflectirem sobre a importância de resolverem os assuntos controversos pelo diálogo e não pela violência (agressão física), há uma (re)definição de regras: **“Pois, se calhar é melhor conversar do que ir logo dar-lhe duas chapadas”** (linha 104 e 105).

Logo, parece-nos poder inferir que a mediação da professora e do grupo, não se reduziu à mera resolução do conflito, mas também em procurar a autonomia dos alunos para a resolução dos seus próprios problemas noutras situações – apela à cooperação e à autonomia de cada um e do grupo/turma, bem como à melhoria das relações interpessoais.

Incidente I – Desrespeito de regras da escola

Conflito por desvio às regras)

Os protagonistas

O Raul e o Nelson, ambos da mesma turma.

O Conflito

Este incidente é relativo à AT4, realizada no início do 2º Período lectivo. Foi discutido em AT porque o Raul viu um colega pendurado nas grades do recinto da escola, com a cabeça metida no meio do gradeamento, durante a hora do recreio e resolveu escrever o incidente no Painel dos Acontecimentos.

Gestão do conflito

Para reflectir sobre a gestão deste conflito em AT, transcrevemos parcialmente o início do diálogo sobre o incidente:

- 1 **Raul** – O Nelson estava-se ali a pendurar nas grades. [Na hora do recreio]
- 2 **Professora** – Qual foi a tua atitude?... O que fizeste?
- 3 **Raul** – Ele estava com a cabeça para fora das grades.
- 4 **Professora** – Então tu viste e vieste a correr a escrever... foi?
- 5 **Raul** – Foi!
- 6 **Professora** – Foi, vieste escrever. E o que fizeste? Diz?
- 7 **Raul** – Nada.
- 8 **Professora** – Não fizeste nada, só vieste escrever!
- 9 **Rita** – Eu acho que o Raul, primeiro devia ir perguntar ao Nelson, porque é que estava a fazer aquilo. E depois se ele estivesse a fazer aquilo... Se ele voltasse a
- 10 fazer aquilo, é que ele podia ir para lá.
- 11

Escolhemos esta sequência por nos parecer bastante importante para perceber todo o desenrolar da análise, resolução e decisão deste conflito.

Assim, pensamos que a professora, através do questionamento directo ao aluno queixoso (Raul), vai influenciar toda a discussão do incidente. O diálogo que se estabelece vai centrar-se não na causa do incidente (aluno que desrespeitou uma regra da escola), mas na atitude do colega que registou o incidente no PA.

Na análise do incidente, verificámos que poucos alunos intervêm, o aluno visado (Nelson) nunca interveio e é a professora que assume o papel mais activo em todo o processo da orientação e regulação do grupo. Aliás, pensamos que a professora ao questionar o queixoso sobre a sua atitude quando viu o colega nas grades (linhas 2, 4, 6 e 8), induz o grupo/turma na análise e interpretação da situação, conforme podemos constatar na intervenção de outros colegas da turma, nomeadamente da Rita (linhas 9 a 11).

Nesta sequência, outros alunos intervêm dizendo que antes de ir escrever o incidente no PA, o Raul deveria ter *“(...) avisado o Nelson e lembrá-lo que não podemos pendurar-nos nas grades”* (linhas 14 e 15).

A professora corrobora esta opinião e não procura explorar a atitude do aluno que desrespeitou a regra, centrando sempre a análise na atitude do colega que escreveu a queixa *“(...) estávamos ver um bocadinho, a falar da atitude do Raul... Que ele veio escrever, o Ivo disse ali e muito bem, que se calhar devia primeiro falar com ele, [com o Nelson] lembrar-lhe de que não devia fazer aquilo (...)”* (linhas 17 a 20). No entanto, em simultâneo, aproveita e apela ao grupo para ajudar o colega que infringiu a regra e para, sempre que pudessem, tentar resolver logo os problemas e só se não o conseguissem fazer, então escrever o problema no PA *“Da próxima vez, e não é só com o Raul, sempre que surgirem situações destas, em vez de escreverem ou virem logo fazer queixa, primeiro tentar ajudar, porque se conseguirem logo resolver... porque eu acho que vocês têm ajudado muito o Nelson, porque ele está muito melhor em termos de comportamento, porque vocês também têm ajudado”* (linhas 25 a 29). Parece-nos haver nestas palavras uma (re)definição de regras e um incitamento à autonomia e cooperação dos alunos, que poderá ser considerada a decisão final do incidente, que neste caso foi apresentada pela professora.

Ainda neste discurso final da professora (linhas 25 a 29), se depreende das suas palavras, que o Nelson é um aluno que quebra facilmente as regras da escola, ainda assim, relativiza a situação concreta do incidente e incentiva o grupo/turma a ajudar na melhoria do seu comportamento. Perante esta atitude, surgiram-nos duas questões. A primeira tem a ver com o facto da professora não ter valorizado a queixa em si; a segunda tem a ver com o facto do queixoso e o restante grupo, não terem contestado este facto.

Indo de encontro a estas nossas questões, lembrámos conversas informais que fomos tendo com a professora, após as observações das AT. Numa dessas conversas, a professora disse-nos que o Nelson protagonizava muitas situações de desvio a regras, quer no espaço escola, quer no espaço sala de aula. Também informou que factores sócio-familiares e uma história pessoal um pouco complicada

justificam, em parte, as suas atitudes na escola. Relembrando esta conversa, seria que a aceitação da orientação da discussão do conflito advinha desse facto, que era do conhecimento de todos? Ou por não existir contestação à autoridade e liderança da professora, perceptível em várias situações?

Através desta breve discussão, não conseguimos responder às questões colocadas anteriormente. Contudo, inferimos que sobre este incidente, o aluno que infringiu a regra pôde perceber que não devia repetir o erro e o aluno que escreveu foi levado a pensar que antes de criticar deve tentar ajudar. Pensamos pois que este espaço/tempo da AT, serviu para compreender que há direitos individuais e colectivos, mas que estes implicam responsabilidades e deveres, sendo necessária a entreaajuda de todos. A mediação foi feita essencialmente pela professora, actuando a mesma de modo a ultrapassar a mera resolução do conflito em si. Pensamos que apesar de o conflito não ter tido solução directa houve, no entanto, uma tomada de consciência por parte do grupo, induzida pela professora.

Assim, sobre o desfecho deste conflito, consideramos, não ter havido uma decisão final sobre o conflito que originou o incidente, mas uma (re)definição de regras e apelo à autonomia e cooperação dos alunos. Houve também uma chamada de atenção e preocupação da professora em orientar os alunos para a participação crítica e construtiva, bem como um incentivo ao grupo na assertividade em relação ao comportamento do Nelson.

Por outro lado, o facto do aluno queixoso (o Raul), não ter contestado a “prescrição de comportamentos” que alguns colegas lhe fizeram, pode revelar-nos da sua parte, alguma flexibilidade/abertura para rever o seu comportamento e aceitar “críticas” dos colegas e da professora.

Incidente L – Partilha de espaço de recreio para jogos de futebol

(Conflito na partilha de espaços)

Os protagonistas

Vários alunos da turma.

O Conflito

Este incidente tem origem na queixa de vários alunos relativamente a colegas da turma de 4º ano, que não os deixam jogar futebol nos espaços do recreio destinados a essa actividade.

Gestão do conflito

Este foi outro dos incidentes tratados na AT4.

A análise deste incidente, à semelhança do incidente A, é efectuada pelo grupo e pela professora.

A professora adopta o mesmo papel de reguladora e orientadora do grupo, sendo o papel do chefe de turma (Carlos) activo nas discussões, mas pouco activo na orientação e regulação da AT.

Mais uma vez, a professora questiona e distribui a comunicação pelos alunos, para clarificar as causas do conflito. Os alunos, ordenadamente vão expondo as suas ideias, exemplificando com “histórias” relacionadas com o conflito e ajuizando, negativamente, a atitude dos colegas do 4º ano:

- 61 **Nuno** – Uma vez nós estávamos a jogar lá atrás, com a minha bola, então o
62 Valério e o Bruno, chegaram lá atrás e não nos deixaram jogar. Então o Valério
63 agarra na bola e atira-a lá para fora.
64 **Professora** – Está errado, já vimos. Agora estamos à procura de uma sugestão
65 para levar. Que sugestão é que devemos levar quando formos aos meninos de
66 4º ano. O que é que vocês propõem? Têm de levar uma proposta.
67 Se chegarmos lá para um problema que está errado, porque eles não podem
68 sempre jogar ali, assim como, vocês também têm direito. E não são só vocês, os
69 do 2º ano e do 1º ano.
70 Então vamos falar com a professora Ivone, com os meninos do 4º ano, mas
71 temos de levar uma proposta. O que é que propõem?

A professora, por sua vez, escuta, vai fazendo alguns juízos de valor **“Pois, é uma atitude errada, também concordo.”** (linha 15) e evita que entrem em considerações à margem deste conflito (linhas 64 e 65).

Em todo o processo de análise do conflito vai colocando questões para “desconstruir” as narrativas, para tentar alargar as perspectivas de cada um e clarificar tudo o que envolve o problema (ver anexo 3.1: incidente L, linhas 1 a 22).

Relativamente à procura de soluções para o conflito, é interessante referir o exercício de reflexividade que a professora realiza junto com os alunos, visível por exemplo nas linhas 65 a 69. Tenta que os alunos se descentrem do seu papel de alunos lesados e procurem colocar-se no papel dos restantes colegas da escola, que também têm os seus direitos. Afirma que apesar de concordar com eles em ir à turma dos colegas do 4º ano dizer que também têm direitos, isso não chegava. Era necessário levar uma proposta. Aqui a professora incita à criatividade dos alunos na procura de soluções que satisfaçam ambas as partes, na partilha de espaços comuns, orientando toda a turma para a cooperação nessa procura de solução.

Nesta procura, coloca-se ao lado do grupo na análise das soluções que vão sendo apresentadas pelos alunos, sempre muito atenta. Ouve tudo, faz pontos de situação, repetindo as soluções apresentadas, solicita ao chefe e à secretária que vão fazendo estes registos **“É outra proposta, espera aí um bocadinho. Já escreveram (...)”** (linha 104) e pede ao grupo que pense **“Vamos pensar”** (linha 107).

Antes de optarem pela proposta a levar aos colegas do 4º ano, a professora foi para o quadro e escreveu as diferentes propostas, para todos as poderem visionar melhor.

A decisão final encontrada na AT foi analisada e aceite no grupo para ser apresentada à outra turma. Houve um consenso no processo de decisão*. Esta decisão é uma solução que visa satisfazer ambas as partes, procurando a aceitação da proposta que levavam e, assim, deixarem de se incomodar mutuamente **“Se conseguirmos arranjar consenso com eles nesta solução, depois nem eles devem ir para lá incomodar-vos, nem vocês a eles. Porque cada grupo joga no seu espaço. Então escolham lá o dia para irmos falar com a professora Ivone, porque eu preciso falar antes com ela”** (linhas 154 a 158). Desta vez as decisões tomadas em AT vão extravasar a sala de aulas e estender-se a outros elementos da escola. Contudo, antes disso, a professora alerta para o facto dos colegas poderem não concordar com a proposta que eles levavam. Tenta fazer a prevenção de novo conflito, apelando à

* Ver acta de Assembleia de Turma (fig. 1) de 12 de Janeiro (referida anteriormente no trabalho) e Incidente L - linhas 137 até à 148 (anexo 3.1)

flexibilidade do seu grupo/turma para, se for caso disso, pensarem noutra solução para ser negociada com os colegas, nesse dia e na presença deles (através do diálogo):

149 **Professora** – Nós levamos esta proposta, mas eles podem não aceitar. Se eles
150 não aceitarem, na altura pensamos noutra solução. Pode ser assim?

A AT surge-nos aqui como um espaço e um tempo onde, através de uma discussão reflexiva, se produzem “estratégias” para melhorar o convívio e a relação entre os elementos desta turma e os restantes elementos da outra turma, de forma pacífica e ponderada.

Incidente N – O aluno não concorda com a atribuição da sua bola de comportamento

(Conflito por contestação à justiça da autoridade)

Os protagonistas

O Carlos e o Ivo, alunos da mesma turma

O Conflito

Neste incidente, o Carlos manifestou o seu desagrado pela atitude do chefe de turma (o Ivo), que lhe atribuiu num dia daquela semana, bola vermelha pelo seu comportamento (esta bola significa mau comportamento). No seu entender, o chefe não teve o mesmo critério para com outros alunos da turma que, segundo o queixoso, tiveram um comportamento pior.

Gestão de conflito

Este incidente foi relatado na AT5, ocorrendo no início do 2º período escolar. O incidente é chamado à AT pelo “queixoso”, seguindo-se um diálogo colectivo de análise do conflito, no qual o grupo/turma tenta perceber melhor porque é que o Ivo só pôs bolas vermelhas ao Carlos e a outro colega da turma.

A professora, desta vez tenta ser menos orientadora da AT “*Não é professora. Não sou eu que estou aí, é o Ivo.*” (linha 37) e já é o Ivo (chefe de turma) que dá a palavra aos colegas, quando levantam o dedo para falar.

Denotamos também, que a Professora nas suas intervenções tenta que o Ivo justifique a avaliação que fez ao colega, para que o grupo perceba o que se passou:

- 9 **Profª** – Como é que foi que eu não percebi?
10 **Ivo** – Era o Carlos, “tava-me” sempre a dizer para pôr outros nomes e a profª já
11 disse que quem diz também se regista, estás a perceber?
12 **Profª** – Porque é que puseste ao Carlos, qual é que foi a razão que puseste só...

Durante esta AT é perceptível que o grupo apresenta uma postura mais atenta à interpretação da situação, chama a atenção para outros colegas que também não se portaram bem, transmitindo valores:

- 18 **Nuno** – E o António também devia ter vermelho. O António estava sempre a
19 dizer anedotas para nós nos rirmos.
20 **Profª** – Têm de perguntar ao Ivo porque é que ele pôs só a ele, é ele que tem de
21 responder. Eu não vi.
22 **Raul** – O Carlos podia estar a portar-se melhor que o António... o António não.
23 Andava ali a dizer anedotas, andava aí a falar alto... o Carlos não.
24 **Nuno** – O Carlos estava a falar baixinho, estava a ajudar o Ivo.
25 **Carlos** – E eu estava a dizer-lhe, não era quem estava a falar, estava-lhe a dizer
26 quem estava com o dedo no ar. Eu disse: a Rita está com o dedo no ar, e ele
27 se calhar deve ter percebido a dizer que ela estava a falar
....
31 **Beatriz** – Não era também só o António que estava a fazer palhaçadas. O
32 Nelson também estava. Por isso devias estar com mais atenção Ivo. Puseste ao
33 Carlos e ao Luís, mas os outros também andaram a falar e a dizer parvoíces.
34 **Ivo** – Mas os outros quando eu virava as costas é que faziam. Eu não via.

Por outro lado, analisando as argumentações e contra-argumentações dos implicados no conflito, pensamos que as mesmas revelam, em ambos os alunos conflitantes, o desenvolvimento da capacidade de escuta activa, de oralidade e comunicação assertiva:

- 5 **Profª** – Então pergunta-lhe o porquê.
6 **Carlos** – Porque é que só registaste o meu e o do Luís?
7 **Ivo** – Porque eu já tinha quatro cruzinhas em cima do teu nome, estás a
8 perceber?
9 **Profª** – Como é que foi que eu não percebi?
10 **Ivo** – Era o Carlos, “tava-me” sempre a dizer para pôr outros nomes e a
11 professora já disse que quem diz também se regista, está a perceber?

12 **Profª** – Porque é que puseste ao Carlos, qual é que foi a razão que puseste só
13 ao Carlos e ao Luís?
14 **Ivo** – Porque eles estavam sempre a falar.
15 **Profª** – Mas porquê? Tinhas mais cruzinhas, era?
...
25 **Carlos** – E eu estava a dizer-lhe, não era quem estava a falar, estava-lhe a dizer
26 quem estava com o dedo no ar. Eu disse: a Rita está com o dedo no ar, e ele
27 se calhar deve ter percebido a dizer que ela estava a falar.

Mas, apesar das justificações, neste conflito, a turma não aceitou as justificações do chefe, expressando livremente as suas opiniões (linhas 18 a 31). Facto que levou a professora a fazer um juízo de valor sobre o assunto e a conduzir as crianças a reflectirem e a procurarem uma solução positiva para aquele conflito. Aquilo que tinha acontecido não deveria voltar a acontecer, logo, se calhar, o melhor seria mudar as regras de atribuição das bolas do comportamento *“Então qual é a solução que propõem? Pelos vistos o Ivo não soube atribuir os vermelhos. Quem é que quer fazer uma proposta para alterarmos? Porque é sempre a mesma coisa. Vocês nunca concordam. O chefe de turma põe um vermelho e vocês acham sempre que não é merecido. Temos de decidir como é que vamos fazer. Quem é que faz uma proposta?”* (linhas 114 a 118).

A estratégia de resolução foi apresentada por um aluno e aceite consensualmente pelo restante grupo. Aqui fica o excerto de parte do diálogo, onde destacamos a decisão final do conflito:

125 **Nuno** – Quando for pôr o comportamento, fazer como fazemos no concurso de
126 leitura.
127 **Profª** – Como? Diz lá.
128 **Nuno** – Um diz e depois para ver se os outros concordam...
129 **Profª** – Ah... quer dizer... um diz aquilo que acha que merece e depois os outros
130 veem se concordam. E se não concordarem? Que é uma hipótese... E se não
131 concordarem?
132 **Nuno** – Os outros é que decidem.
133 **Profª** – Os outros como? O grupo? A maioria? O chefe de turma? A profª?
134 **Nuno** – A maioria.
135 **Profª** – A maioria. Concordam com o Nuno?
136 **Vários Alunos** – Sim.
137 **Profª** – Então o responsável das presenças para a semana já sabe que é assim.
138 **No final da aula um menino diz a cor que acha que merece e os outros vão**
139 **avaliá-lo logo nesse dia. É assim que querem ou há mais alguma proposta?**
140 **Há mais alguma proposta? Luís, concorda?**

Desta forma, a tarefa que pertencia e dependia exclusivamente do chefe de turma, passou a ser da responsabilidade de todos. Diariamente, o próprio iria

propor a bola do comportamento e os colegas diriam se concordavam ou não, incluindo o chefe, que também se poderia manifestar.

Antes de terminar a discussão, o Ivo ainda coloca uma questão pertinente que se prende com as amizades *“Nós agora... ele pode gostar dum e dizer que ele merece”* (linha 156). Pensamos que este aluno esteve muito bem ao alertar para o efeito do favoritismo, muito frequente nestas idades. Os colegas, na hora da atribuição das bolas de comportamento, poderiam ter a tendência para favorecer os amigos, o que punha em causa a tal imparcialidade que deviam ter ao avaliar. Mas esta questão é esclarecida pela professora e pelo autor da proposta:

- 157 **Profª** – Mas aí estamos todos para avaliar, não achas?
158 **Nuno** – Se um diz azul e os outros não concordam, vamos como a votos: verde
159 ou azul.

Nestas situações o grupo arbitra e comporta-se como um juiz, no exercício da sua função de chefia e supervisão da actividade.

3.2.2. Análise comparativa dos incidentes

Na análise destes incidentes baseámo-nos na revisão bibliográfica realizada sobre conflitos, nomeadamente, na estrutura do conflito indicada em Jares. Como tal, na estrutura de um conflito devem-se distinguir quatro elementos que se influenciam mutuamente e que estão sempre presentes: “as causas que o provocam; os protagonistas que intervêm; o processo ou forma como os protagonistas encaram o conflito e o contexto em que ele se produz” (Jares, 2002:45).

Parece-nos pois, que as causas destes incidentes estão relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal (insatisfação, partilha, comunicação).

Em todos eles há pelo menos dois protagonistas. Nos incidentes A, I e N, os “protagonistas directos” são os alunos da turma, enquanto que no incidente L são dois grupos da escola, a turma onde efectuámos o estudo (3º ano) e outra turma da escola (4º ano).

O processo de abordar estes conflitos, foi levá-los a discussão em AT. Isto parece-nos importante, pois já é uma forma de enfrentar os conflitos pacificamente, podendo por isso ser enquadrado na perspectiva da mediação. A mediação pode ser definida como um “processus” cooperativo que tenta favorecer o diálogo para facilitar a resolução não violenta de um conflito ou de o prevenir (Herbelin, 2002).

Efectivamente, numa visão mais global, apenas no incidente A existiu a agressão física a um dos protagonistas, que em vez de responder da mesma forma levou o assunto à AT. Da atitude deste último aluno (“o agredido”), julgamos poder inferir que o mesmo já revela capacidade de “autocontrolo” (Goleman, 2003). A capacidade de resistir ou adiar o impulso, resistir à tentação de, sem pensar no assunto, passar logo aos actos e reagir da mesma forma que o colega, escolhendo antes o adiamento da resposta e a procura do restabelecimento da relação de amizade, através da discussão do assunto em AT, é pois uma estratégia de “auto-regulação” do comportamento. Estratégia que se revela muito importante quando associada à auto-disciplina, e ajuda a regular as emoções e a comunicação entre todos (Freinet, 1976; Freire, 1996; Gordon & Burch, 1998; Goleman, 2003).

Relativamente ao processo de gestão destes conflitos, procurámos características particulares e comuns, que nos pudessem levar às particularidades da mediação como processo alternativo de resolução de conflitos. Neste sentido, após a leitura e releitura de cada incidente, procurámos efectuar o levantamento das possíveis categorias e dos indicadores elucidativos das unidades de registo, tendo em conta as unidades de contexto (anexo 3.2 – Análise de Conteúdo dos Incidentes). A partir desta grelha elaborámos o seguinte quadro:

Quadro 13 – Processos de gestão de conflitos

Categoria	Indicadores	Incidentes			
		A	I	L	N
Causas	Agressão física	x			
	Desrespeito das regras da escola		x		
	Partilha de espaços comuns da escola			x	
	Contestação da autoridade				x
Local de ocorrência	Sala de aula				x
	Recreio		x	x	
	Outra sala de aula	x			
Tempo de ocorrência	Intervalo de almoço	x			
	Intervalo de aula		x	x	
	Aula				x
Intervenientes na análise	Professora	x	x	x	x
	Aluno(s) implicado(s) no incidente	x		x	x
	Outros alunos da turma	x	x	x	x
Processos de análise	Exposição de ideias	x	x	x	x
	Pedidos de esclarecimento	x	x	x	x
	Síntese de argumentações	x	x	x	x
	Redefinição do problema		x	x	
Processos de decisão	Consenso/Aceitação	x	x	x	x
Intervenientes na decisão	O grupo	x		x	x
	O(s) próprio(s)	x		x	x
	Professora		x		
Tipos de decisão	Partilha de proposta com outro grupo da escola			x	
	(Re)Definição de regras				x
	Pedidos de desculpa	x			
	Apelo à cooperação e autonomia		x		

Como podemos ver no quadro anterior, os incidentes aqui referenciados e debatidos em Assembleias de Turma, assistidas por nós, foram todos eles entre alunos, na maioria com dois protagonistas do mesmo grupo/turma. Assim, no que diz respeito aos intervenientes/protagonistas podemos classificá-los em conflitos interpessoais (Jares, 2002; Torrego Seijo, 2003; Fachada, 2006).

Estes incidentes ocorreram, de acordo com os indicadores, nos seguintes espaços: dois no recreio da escola (inc. I e L); um na sala de aula da turma (inc. N) e outro numa outra sala de aula da escola (inc. A). Todos eles ocorreram dentro do espaço escolar, mas na ausência da professora: um no intervalo do almoço (inc. A), dois durante os intervalos da aula (inc. I e L) e um durante a aula, enquanto a professora se ausentou para afixar trabalhos no átrio da escola.

Durante a análise de cada incidente, entrevistamos não só os alunos implicados directamente, como outros colegas da turma e ainda a professora (incluída no grupo). A intervenção dita espontânea de todos os alunos foi pouco observada por nós, havia um grupo de alunos com maior facilidade em comunicar e verbalizar as suas ideias, evidenciando-se a sua participação nas AT em geral e nestes incidentes em concreto, relativamente aos restantes colegas. Destes alunos destacamos os seguintes: Carlos, Ivo, Nuno, Raul, Luís, Beatriz, Rita, Vitória e Vanessa, representando uma percentagem de cerca de 37,5% dos alunos da turma.

Para analisar e debater o conflito, os intervenientes expunham as suas ideias, argumentavam e contra-argumentavam, muito sob a orientação da professora, que fazia pedidos de esclarecimento e sínteses de argumentações no sentido de efectuar pontos de situação, clarificar os assuntos ou evitar fugas ao assunto em questão.

Os alunos participavam nos diálogos e debates, cumprindo o princípio ordenador dos “dedos no ar” e da paciente espera da sua vez para intervir.

Como anteriormente referenciado, na análise da maioria destes incidentes, surge a professora com um papel muito activo. Ela fala com as partes envolvidas, no sentido destas fazerem a explicação e auto-avaliação do sucedido; tenta manter o diálogo e o debate quando é necessário; faz o ponto da situação; ajuda a clarificar ideias e situações; apela ao esclarecimento do grupo ou individualmente a um aluno; ajuda a reflectir sobre as diferentes opiniões ou soluções, chegando por vezes a emitir alguns juízos de valor. Contudo, na última ocorrência relatada por nós (inc. N), nota-se uma maior autonomia do chefe de turma, na regulação da AT, nomeadamente na discussão deste incidente, onde é quase sempre ele a distribuir

a comunicação pelos colegas que pretendiam intervir. Isto poderá significar um aumento de autonomia, embora ainda pouco evidente.

Relativamente à tentativa de encontrar ou não, a solução para o conflito, através do diálogo, do questionamento e do debate de ideias e opiniões, geralmente passavam sempre por várias “etapas”. Assim, inicialmente tentavam identificar o problema, ouvindo as partes envolvidas; de seguida, “analisavam” o conflito e as suas causas, explicitando diferentes opiniões. Na mesma linha de pensamento, era a professora, como membro participante das AT, que na maioria das vezes, ia pedindo esclarecimentos e fazendo sínteses das argumentações e ideias de todos.

Às decisões tomadas na AT, chegou-se na maioria destes incidentes por consenso e aceitação, através do debate, discussão e negociação das propostas que surgiram em cada uma das situações.

Consideramos ter havido, em três dos quatro incidentes aqui apresentados, a resolução do conflito inicial (inc. A, L e N). Num (inc. A), houve o restabelecimento da relação, com o pedido de desculpas, proposto pelos colegas em AT, que ambos os implicados depois verbalizaram, aceitando mutuamente os pedidos. Neste incidente houve também a (re)definição da regra de que é preciso falar para nos entendermos. A AT, neste incidente, parece ter agido como um “todo” mediador que permitiu o encontro entre as partes conflitantes, favorecendo assim a comunicação entre elas para que pudessem resolver o seu “diferendo” e restabelecer a relação de amizade existente.

Conforme enquadramento teórico, para existir uma boa comunicação é importante saber ouvir e isto leva ao respeito, tanto das suas ideias, como das dos outros. Podemos inferir desta forma de enfrentar o conflito a famosa teoria dos “ganhos mútuos” (Thomas, 1976), que contribui para a melhoria das relações interpessoais.

Noutro (inc. L), o grupo, orientado pela professora decidiu entre várias propostas, levar uma solução para partilharem o espaço de recreio nos jogos de futebol, aos colegas do 4º ano.

Embora possa não ter sido aceite esta solução, há um compromisso de, pacificamente, procurarem outra com a ajuda dos colegas do 4º Ano. Também esta solução se pode enquadrar na “Teoria da Dupla Preocupação”, perspectiva teórica do conflito que aponta para a existência de duas dimensões importantes ao nível da gestão dos conflitos, que são a preocupação com o “self” e a preocupação com os outros (Nascimento, 2003).

Finalmente, o incidente N. Em nossa opinião, o grupo apresentou-se mais activo em toda a discussão, facto constatado não pelo número de intervenientes na discussão, mas pela atenção que a maioria do grupo demonstrou. Apesar de nem todos terem participado no debate, o grupo estava presente e solidário com as críticas e problematizações efectuadas por alguns, sobre os critérios e mecanismos de avaliação utilizados no comportamento dos alunos.

Na discussão deste incidente, o grupo não se limitou a ouvir e propôs soluções alternativas. A estratégia/solução aceite foi alterar a rotina implementada e desempenhada diariamente pelo chefe de turma, adoptando a “metodologia” utilizada nos seus concursos de leitura:

“No final da aula um menino diz a cor que acha que merece e os outros vão avaliá-lo logo nesse dia. É assim que querem ou há mais alguma proposta? Há mais alguma proposta? Luís, concorda?” (Inc. N, linhas 138-140)

De acordo com Jasmim (1994), a AT funcionou mais uma vez como um espaço de gestão, onde se analisou, compreendeu e decidiu para encontrar soluções de um problema de uma criança, problema esse que se revelou ser mais generalizado a toda a turma, pelo que se procurou encontrar soluções, também elas, mais gerais.

Apenas no Incidente I, considerámos não ter havido solução objectiva ou desfecho aparente sobre o conflito que originou a ocorrência escrita no PA. Contudo, como já referimos, pensamos que houve a preocupação por parte da professora em, de forma dialogada, conduzir todos os alunos presentes na AT, à construção da ordem e à alteração do comportamento do aluno “litigante”, por parte de todos. Pareceu-nos existir aqui uma tentativa de atribuir poder e autonomia aos alunos, responsabilizando-os e levando-os a cooperar entre si, tornando-os seus aliados, na regulação da turma e de cada um. Neste caso concreto, ainda que não ocorresse a resolução do incidente inicial por parte do grupo, houve a tentativa de transmissão de valores e uma redefinição do problema efectuada pela professora. No desfecho deste conflito, embora conduzido pela professora, houve o apelo à cooperação e à autonomia de todos, o que se nos afigura positivo. Indo também esta solução na linha de pensamento de vários autores, entre eles Torrego Seijo (2003:40), que afirma que a melhor resolução do conflito é através da “colaboração ou cooperação”.

Pareceu-nos igualmente, que todos os incidentes foram analisados de forma a aproximar as partes, procurando-se a assunção de compromissos que prevenissem e/ou evitassem a repetição da situação conflituosa.

Quanto aos processos de decisão, apesar da professora estar sempre muito presente em todo o desenrolar da AT, julgamos que a mesma não foi a autora das decisões, embora, fazendo a mesma parte integrante do colectivo, subtilmente as possa ter influenciado. Ela procurou responsabilizar sempre o grupo, no sentido de que as soluções e decisões partissem dos implicados no conflito ou de alguém do grupo, mas nestes incidentes as soluções nunca foram apresentadas só pelos próprios.

Relativamente ao incidente I, pareceu-nos que o processo de decisão tenha sido mais da autoria da professora. A decisão encontrada (onde a professora apela à cooperação de todos na resolução de situações semelhantes à do incidente) vai ao encontro da “melhor” estratégia de resolução de conflitos de alguns investigadores (Nascimento, 2003; Gordon & Burch, 1998; Carita, 2005; ...). Estes apelam para a necessidade da escola/professor acentuar a aprendizagem da cooperação sobre a competição, proporcionando aos alunos experiências que promovam um maior envolvimento com os pares na realização de actividades escolares e produzam um sentimento de responsabilidade, não só pelo seu desempenho individual, mas também pelos progressos e êxitos do grupo em geral. Pensamos assim, que é na sequência desta ideia que se enquadra a atitude da professora neste incidente. Incidente cuja decisão não foi do(s) próprio(s), ou do grupo, mas houve o aproveitamento da situação, por parte da docente, para que os alunos sejam eles próprios autónomos na mediação dos conflitos entre pares, pelo que nem sempre estes têm de ser tratados em AT.

4. Cruzar de olhares e acções

Atendendo às questões de investigação colocadas no início do trabalho:

- **Em que medida as AT constituem dispositivos de mediação, nomeadamente de mediação de conflitos?;**
- **De que forma é que as AT contribuem para a melhoria e desenvolvimento das relações interpessoais?;**

Procurámos responder às mesmas de acordo com os pressupostos teóricos definidos e o cruzar dos resultados apurados dos instrumentos de recolha utilizados. Nesta triangulação baseámo-nos, essencialmente, na recolha de informação obtida através da entrevista realizada à docente, no questionário efectuado aos alunos e na nossa observação das AT. A análise documental foi menos relevante neste trabalho, porém, recorremos a ela para elucidar melhor algumas situações.

Deste modo, começamos por nos referir à **conceptualização da Assembleia de Turma**. Sobre este ponto, pudemos concluir que a maioria dos alunos tem uma concepção de AT que se aproxima bastante da concepção da professora, da nossa observação efectuada às mesmas e da bibliografia consultada. Ou seja, tanto para a professora, como para os alunos, a AT revela-se como um *“espaço de resolução de conflitos/problemas e um espaço onde se tomam decisões colectivas”*, sobre comportamentos, questões de ensino/aprendizagem, e outras relacionadas com a vida da turma, acrescentando ainda a professora, o debate de outros assuntos ou temas que vão de encontro à formação para a cidadania dos alunos. Foi também considerado este dispositivo (a AT), pelos alunos, como um *“espaço de debate/troca de ideias”*. Esta concepção também vai de encontro à da professora, que salientou a importância das AT no desenvolvimento da comunicação. Comunicação como competência linguística, adquirida por cada um dos alunos *“(…) desenvolvem a expressão oral (...)”* (E26), *“(…) aprendemos a expressar as nossas opiniões (...)”* (Quest. A16.1); comunicação em contexto de aprendizagens sociais, onde a AT oferece a compreensão de regras e promove relações de convivência interpessoal, que se podem ver referenciadas nas palavras dos alunos: *“(…) discutimos o que os meninos fazem de mal”* (Quest. A1.1.1), *“(…) explicam muitas coisas que não se deve fazer”* (Quest. A14.1); ou *“(…) os meninos que não sabiam muitas coisas, agora já sabem (...)”* (Quest. A4.1).

Nas nossas observações pudemos constatar que a AT decorria, na realidade, com todas estas dimensões. Professora e alunos falavam do comportamento de cada um e de todos; das aprendizagens curriculares disciplinares; das ocorrências

(incidentes) e ainda, por vezes, de outros assuntos relacionados com temas como a saúde, segurança, ou outros, indo de encontro à concepção de AT da professora. Concepção que se tem vindo a modificar ao longo da sua prática pedagógica. Isto porque, inicialmente, a implementação da AT nas suas turmas, tinha como objectivo essencial a gestão de conflitos e do ensino-aprendizagem. Actualmente inscreve-a, também, num quadro global de educação para a cidadania, incluindo esta actividade num espaço/tempo correspondente à área de Formação Cívica “*Hoje (...) já vejo a AT também como espaço mesmo de formação, embora muito, muito inicial, de cidadania (...)*” (E16).

À semelhança de alguns autores consultados (Freinet, 1976; Jasmin, 1994; Pires, 1995; Serralha, 1999; González, 2002; Yus, 2002; Caetano, 2006), embora neste caso enquadradas num modelo pedagógico específico, o Conselho de Cooperação ou as AT aqui investigadas, é por alguns designada pela reunião de todos os alunos com a professora e é o momento em que se organiza a vida da turma, o trabalho, as responsabilidades e as relações interpessoais. É um tempo instituído na turma para debate e troca de ideias no sentido de desenvolver nos alunos competências para uma cidadania responsável e activa.

De igual modo, os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta actividade, também eles são semelhantes aos utilizados no Conselho de Cooperação, do modelo pedagógico de Freinet e do Movimento da Escola Moderna, apesar da professora não perfilhar este Movimento.

Um dos instrumentos é o Painel dos Acontecimentos. Este é encarado como um “motor” para o arranque da AT, nomeadamente na reflexão sobre as relações interpessoais.

Sobre a **gestão de conflitos** na AT, apesar deste dispositivo não ser utilizado apenas para a resolução de conflitos neste grupo, é do senso comum que o conflito é “inerente à interacção humana, porque a diferença de opiniões, desejos e interesses se torna inevitável entre as pessoas” (Torrego Seijo, 2003:5), por isso, ocorreram alguns incidentes que foram levados à discussão em AT.

Observando as AT deste grupo, pudemos também constatar que a maioria dos conflitos que nelas foram debatidos, eram conflitos entre pares e tinham origem em problemas da relação/comunicação ou em desvios às regras (sociais, da escola ou da turma).

Predominaram os conflitos com origem em provocações, ofensas; na divergência de opiniões, interesses e partilha de espaços comuns e respeito pelas regras da Escola/sala de aula, em que alguns terminaram em agressões verbais

e/ou pequenos confrontos físicos (no caso de envolverem rapazes), como referenciado no incidente A.

Durante as AT, ao analisarmos os tipos de estratégias mais comuns na resolução destes pequenos conflitos, verificámos que eles incluíam o diálogo entre todos, a escuta atenta, a relação empática, a abertura, a sinceridade, o respeito pelos interesses e sentimentos do outro, a crítica à agressividade e impulsividade. Procedimentos que se configuram com os da mediação e do papel do mediador (Torrego Seijo, 2003; Jares, 2002).

Se atentarmos nos modos concretos de resolução destes incidentes, julgamos poder considerar que têm por base a comunicação com o recurso a todos os elementos do grupo/turma, inclusivé a professora.

Embora não se assistisse a uma intervenção sistematizada, autónoma e equitativa de todos os elementos da turma, nomeadamente dos protagonistas, pensamos que a interacção e a participação dos alunos estava em processo crescente. Esta participação era mais representativa à medida que as AT avançavam no tempo, conforme anteriormente referido (ex: inc. L). Também este aspecto vai ao encontro das expectativas da professora “(...) **no 4º ano, possivelmente, eles terão já uma capacidade diferente de dirigir e de interagir uns com os outros, de resolver os problemas**” (E76), “(...) **pelo menos estou confiante e tenho expectativas que sim**” (E77).

No desfecho dos incidentes, os alunos revelaram a valorização de soluções pacíficas, evitando recorrer à punição.

O único tipo de punição, que foi posto em prática por este grupo, aconteceu na AT8, no incidente R. Não foi um dos incidentes analisados em profundidade por nós, mas que fez parte de uma AT observada por nós, daí a sua inclusão neste cruzar de olhares. Esta medida punitiva, surgiu como uma repreensão para evitar a repetição do comportamento e/ou fomentar a mudança de atitude de um colega do grupo, por apresentar reincidência em comportamentos pouco adequados. Daqui se concluiu que nem sempre a AT consegue evitar ou acabar com certos comportamentos inadequados, como o desrespeito de regras praticados ao nível da sala de aula ou fora dela durante o recreio, embora vise a sua prevenção. Sobre o castigo, a solução encontrada pelo grupo, para o referido colega, foi a atribuição de mais trabalho de casa e a privação do recreio, durante um período de tempo estipulado. Nesta situação a AT, parece-nos que actuou mais como um árbitro, com o poder de decidir o que fazer perante a atitude reincidente do colega, do que como mediador que não tem o poder de punir ou de aplicar sanções.

Quanto à **participação da professora e alunos na construção do colectivo mediador**, pudemos observar nestas AT e através da análise dos quatro incidentes, que é a professora que mantém sempre um papel muito activo em todas as discussões e debates. Aliás, como a própria assume na sua entrevista *"(...) devia deixá-los mais livremente e que fossem eles mais a decidir e a orientar mais a AT"* (E58); *"Mas eu sinto muitas vezes necessidade e, de facto, não consigo ficar calada. Se calhar é um defeito ou algo que tenho a corrigir nesse aspecto (...)"* (E59). Salienta-se na sua actuação uma certa coerência com o discurso que apresentou durante a entrevista, nomeadamente em se sentir muito interventiva e "dirigista" (E75), relativamente às AT no seu grupo. Realmente, houve coincidências entre as suas afirmações e as suas acções, pois verificámos que nas AT havia, ainda, uma grande participação da docente. Como justificação para este facto, salientou que as suas intervenções tinham como intenção direccionar a reflexão dos alunos sobre os acontecimentos ou assuntos da vida da turma, uma vez que a faixa etária dos mesmos, ainda não lhes permitia maior autonomia e a imparcialidade para se distanciarem dos conflitos, falando da questão das amizades (E72). Identificou-se como mediadora da comunicação, onde o seu papel é o de facilitadora do diálogo, para melhor compreensão da comunicação entre os alunos, mas não como mediadora da AT.

Como observadores constatámos uma coerência entre a actuação com as intenções da docente, pois pudemos observar em diversos momentos e através da análise efectuada aos quatro incidentes, a professora a fomentar a autoconfiança dos alunos, incitando-os e ajudando-os a exporem as suas ideias na AT, bem como a tentar esclarecer os motivos de certos comportamentos de um ou outro aluno, apelando para a compreensão dos mesmos, por todos. As suas intervenções, marcadas pela sua comunicação assertiva, marcadas pela escuta activa, demonstrando que não apenas ouvia todos atentamente, como entendia sentimentos e posições, emitindo juízos de valor, sendo por isso, reveladora de empatia.

Julgamos que a professora, enquanto estrutura de liderança, encontra-se numa situação privilegiada para, em participação na AT, encetar acções que visam não só o diagnóstico mais cuidado das situações problemáticas, como a possibilidade real de as ultrapassar ou minimizar, nomeadamente, pela articulação entre os conflituantes e o restante grupo. Facto que nos remete para a metáfora do "fole" e para a imagem do professor como "espelho". O posicionamento do professor que vai regulando o "fole-grupo", ao longo de todo o processo de

debate/discussão e, ao mesmo tempo, o professor como espelho, desenvolvendo nos seus alunos o seu reflexo, levando-os à flexibilidade (Caetano, 2005:58-59).

Não podemos, no entanto, deixar de apontar que esta actuação muito presente pode dificultar uma participação mais autónoma dos alunos na gestão das AT e no desenvolvimento de processos de resolução de problemas. Contudo, pareceu-nos haver uma evolução do grupo no sentido de uma maior autonomia. O papel da professora não é o de se demitir totalmente do processo, a sua presença atenta e activa em momentos cruciais, é garante de um processo equilibrado, reflexivo, partilhado e mais justo.

Na participação da professora já salientámos sua comunicação assertiva, mas pensamos poder salientar também, a sua afectividade. *“Da próxima vez, e não é só com o Raul, sempre que surgirem situações destas em vez de escreverem ou virem logo fazer queixa, primeiro devem tentar ajudar, porque se conseguirem logo resolver [melhor], porque eu acho que vocês têm ajudado muito o Nelson (...) ele está muito melhor em termos de comportamento porque vocês também têm ajudado”* (inc. I, linhas 25-29).

Não se pode esquecer a afectividade, de qualquer forma, por vezes, é necessário agir assertivamente pois:

“a assertividade é uma característica do professor que sabe fazer-se respeitar, começando por respeitar os alunos, acredita neles e confere-lhes responsabilidades, censura e admoesta recordando a regra, tem em conta os comportamentos e não as pessoas (sem perder o humor, sem ser cínico, sarcástico ou ofensivo)” (Amado e Freire, 2002:33-34).

Na análise dos incidentes, algumas vezes pareceu-nos que a professora agiu como mediadora, procurando manter a imparcialidade, escutando atentamente, as versões das partes e procurando implicar a turma na resolução de situações. Quando estimulava a (des)construção das narrativas pelas partes, colocando-as em diálogo, assumia um papel de imparcialidade, mas nem sempre de neutralidade, emitindo juízos de valor e corroborando ou não com as opiniões dos alunos. A imparcialidade manifestava-se pelo facto destas tomadas de posições não significarem tomar partido por nenhuma das partes, ao invés serviam para estimular a reflexão e questionamento no grupo.

O “parafraseio” e a reformulação, feita várias vezes, principalmente pela professora durante a AT, destinavam-se, essencialmente, a garantir uma melhor compreensão do incidente que estava a ser falado.

De acordo com as palavras da professora e da nossa observação, nas suas intervenções, incentivava também ao “trabalho cooperativo” para a obtenção de informação e consenso.

Relativamente à participação dos alunos na construção deste colectivo, um aspecto a apontar parece ser a existência de um certo desequilíbrio entre alunos: havia um grupo de alunos que falava sempre; outro que o fazia só quando era incitado a fazê-lo e outro que nunca o fazia (participantes muito passivos).

Este aspecto é reconhecido e salientado no questionário feito aos alunos, como sendo um dos aspectos que eles mudariam nas suas AT “(...) *o chefe de turma devia de ver quais são os meninos que têm o dedo no ar e dizer o nome do menino que fala menos*” (A12).

É a relação entre todos os elementos da turma (incluindo a professora) nas AT que facilita a comunicação e o saber comunicar, nomeadamente, através da escuta activa. Esta escuta activa revela-se pelas respostas e intervenções que os alunos fazem (mesmo que incitados pela professora para o fazer), demonstrando não estarem meramente a ouvir, mas também a entender os sentimentos e as situações ali faladas. Tudo isto, torna o(s) visado(s) em ouvintes atentos, capazes por um lado de aceitar e apreciar as censuras ou críticas, por outro lado de se defender, se for caso disso, desfazendo-se ou esclarecendo-se assim, o mal-entendido que originou o conflito inicial.

Retomando a questão central da **AT como dispositivo de Mediação**, perante o atrás exposto, julgamos que nestas AT em geral, e em particular nos incidentes analisados, tal como na mediação formal, existiu o tal distanciamento das emoções negativas, um pouco já geridas pelo tempo que medeia o acto e a sua discussão em Assembleia, podendo assim, falar-se de tudo com mais calma. Também consideramos que a fase do diálogo entre o(s) conflitante(s) e o restante grupo se pode incluir numa das fases do processo de mediação - “Ora conta lá” (Torrego Seijo, 2003). No início, é o professor e todo o grupo que tenta “diagnosticar” o conflito, a partir do diálogo e de questões (muitas feitas pela professora) que se vão colocando, num diálogo que permite aprofundar a reflexão e a tomada de decisão. É evidente que nestes diálogos nem sempre se conseguiu manter as regras da mediação formal, pois neste espaço houve algumas tomadas de partido e críticas, aconselhamento e chamada de atenção, sugestão e orientação de comportamentos e (re)definição de regras.

Contudo, quase sempre foi o grupo como um colectivo que no final propôs e/ou levou o próprio, a propor soluções para o problema/conflicto, conforme foi referido na análise comparativa dos incidentes.

Não podemos deixar de questionar este facto à luz das concepções tradicionais de mediação de conflitos. Concepções em que o mediador não tem poder decisório no acordo final. Parafraseando Torremorell (2008:22), “as palavras terceiro ou terceira parte são os eufemismos normalmente utilizados para referir o mediador. O mediador é a pessoa, pessoas, até instituições que assumem a função de ponte, ligação ou catalisador nos processos de mediação”.

Ora, como o processo de mediação é baseado num acordo de vontades entre as partes envolvidas, é comum afirmar-se que o mediador ou “a terceira parte” não tem qualquer poder no que diz respeito à decisão/acordo, para além do que lhe é reconhecido pelas partes. Porém, na mediação de conflitos destas Assembleias, o grupo agiu como um colectivo onde as partes (protagonistas) e o todo (mediador) se confundem e interligam de forma cooperativa. É o próprio grupo que busca a decisão final. A terceira parte não é externa, sendo difícil por isso termos a percepção desta terceira parte como uma “entidade” neutra, sem opinião e sem poder na decisão final.

Na sequência destas ideias, pensamos que também o papel do mediador deve ser analisado no contexto em que ele intervém, pois como refere Torremorell (idem), identificar “o mediador com alguém de fora comporta o inconveniente, como é por demais evidente, de presumir que esta figura não está em absoluto comprometida com a situação na qual intervém”.

Contrariamente à concepção tradicional da mediação de conflitos, cuja função principal era a procura de um consenso, em que os próprios resolvessem os seus “diferendos” (Guillaume-Hofnung, 2000), julgamos que a mediação que se estabelece em contexto de AT não pretende apenas a resolução/prevenção de “diferendos” (conflitos), mas também a gestão das “diferenças”. Através da discussão/debate entre todos, no espaço de AT, pretende-se fazer emergir as discordâncias, concordâncias e divergências de pontos de vista. Há a descentração e (re)construção dos problemas/situações pelo grupo e pelos próprios, partilhando ideias, opiniões e possíveis soluções, contribuindo este processo para a formação individual e do colectivo, sem qualquer “pressão”, pois as “AT não são tribunais” (Jasmin, 1994), onde se julgam os culpados.

A mediação que se estabelece em contexto de AT, deve ser encarada como mais do que um método/técnica de gestão de conflitos; deve ser encarada como

um modo de regulação/intervenção social, onde o grupo como mediador e os mediados, exploram voluntariamente a situação de conflito para facilitar uma tomada de decisão conjunta, que pode ser liderada não apenas pelos protagonistas do conflito. Nesta perspectiva, as AT aqui analisadas, poderão enquadrar-se num contexto de educação para a cidadania, pois neste espaço, propício ao diálogo, se transcende a mera solução do conflito e se desenvolve uma vivência partilhada e implicada de todos.

Perceber se as AT contribuíam ou não para a melhoria e desenvolvimento das **relações interpessoais** no seio do grupo/turma, foi também uma das questões deste nosso trabalho.

Sobre o assunto, os alunos referenciaram que as AT serviam para ajudarem os colegas a terem melhor comportamento “(...) *para ajudarmos [os colegas] a portarem-se melhor*” (Quest. A1.1.2); a professora referiu que os efeitos deste dispositivo eram positivos e benéficos na relação entre os diferentes membros da comunidade educativa. Isto é, na relação alunos/professor “*E a própria relação [dos alunos] com a professora é bem diferente (...) na AT, eu acho que eles saem um pouco do espaço formal que é a aula em si e estão muito mais abertos*” (E28 e E29); na relação aluno/aluno “(...) *as AT podem ajudar a resolver muitos conflitos entre eles (...)*” (E88), “*Depois também acho [as AT] são importantíssimas para eles se habituarem a ouvir, a ouvir as opiniões dos outros, (...)*”; (E81), “(...) *[importantíssimas] no desenvolvimento de valores como a tolerância*” (E86) e até na relação professor/pais “*Pela experiência que tenho (...) a relação com os pais [é diferente], porque os pais entendem sempre de maneira diferente ... quando o problema é resolvido pelos adultos que pode haver ali situações de injustiça e se for resolvido pelos alunos eles encaram sempre de maneira diferente*” (E79). Surge-nos talvez aqui a Assembleia como um método/gestão de conflitos, mas que também pode ser encarada como um modo de regulação/intervenção social (melhoria das relações entre todos, nomeadamente entre pais e professores e aprendizagem de valores cívicos como a tolerância). Por outro lado, há uma perspectiva de descentralização de poderes da professora e alargamento de lideranças aos alunos como “mediadores” das relações interpessoais. Aliás, quando a professora, no Incidente I, faz o apelo para que todos cooperem na resolução de situações/comportamentos menos correctas e/ou desajustadas de colegas, afirma relativamente a um desses alunos: “(...) *eu acho que vocês têm ajudado muito o Nelson, porque ele está muito melhor em termos de comportamento, porque vocês têm ajudado*” (inc. I, linhas 27 a 29). A atitude menos adequada deste aluno perdeu a centralidade e outras dimensões tornam-se mais evidentes, entre elas a melhoria do comportamento do aluno com a ajuda de todos.

A melhoria de relações embora possa ser pouco evidente na discussão dos incidentes escolhidos, ela pode ser inferida por nós, baseada não só pela nossa observação naturalista, enquanto investigadores, como também através de alguns excertos dos diálogos nos protocolos dos incidentes aqui analisados.

Efectivamente, nos momentos em que contactámos com este grupo de alunos, não nos pareceu um grupo com problemas de disciplina; na sua maioria pareceram-nos alunos calmos/não quezilentos, não aparentando aquela “disposição” para a agressividade. Ideia corroborada pela professora na sua entrevista “(...) **é um grupo onde de facto, o comportamento não justificava que fizesse AT semanalmente, portanto, inicialmente [no 1º Ano] começou por ser mensalmente, fazíamos a avaliação [do comportamento] (...)**” (E41), dado que estes alunos, desde o início da sua escolaridade, não se revelaram conflituosos. Verificámos um ambiente de sala de aula, pacífico e propício ao diálogo, pelo que julgamos que a realidade conflitual não aumentou, apesar de actualmente as AT ocorrerem semanalmente. Elas agora aconteciam semanalmente porque nelas estavam instituídas várias rotinas, para além daquela que iniciou no 1º ano – Avaliação do Comportamento (E41), conforme já apresentámos anteriormente (Quadro 9).

Ainda neste cruzar de olhares, queremos salientar o facto de os alunos referirem, no questionário, que devia ser evitado escrever tantas queixas, “(...) **queria que houvesse menos queixas no Painel dos Acontecimentos (...)**” (Quest. A7.3.1). Esta afirmação pode levar-nos a reflectir sobre o valor que os alunos atribuíam ao conflito, depreendendo-se das suas palavras, que talvez considerassem as “queixas” como algo negativo, desagradável e conflitual ou problemático. Ou seja, aparentemente, apresentavam uma valoração predominantemente negativa do conflito. Mas, por outro lado, também podemos considerar que já existia uma valoração positiva dos conflitos, a partir do momento em que eles os levavam à AT, para debate e procura de medidas alternativas, apresentadas pelo grupo e democraticamente escolhidas, para a gestão e resolução desses conflitos. Surgindo, aqui, a AT como um dispositivo onde se efectua a mediação desses conflitos. O estabelecer de relações positivas e construtivas na resolução de conflitos, ajuda na melhoria do resultado, na comunicação e nas próprias relações entre alunos.

CONCLUSÃO

Em função das questões de investigação colocadas e após a análise dos dados constatámos que as AT são um dispositivo que, sendo bem orientado, pode levar à criação de um ambiente favorável ao diálogo e à cooperação, tal como a mediação, seja ela formal ou informal.

No tocante ao carácter alternativo da AT como dispositivo de mediação de conflitos, este aspecto não nos surgiu sempre com uma clareza evidente. Tal facto poderá estar relacionado com uma certa dificuldade no reconhecimento da “terceridade” e da “neutralidade” que é inerente ao processo de mediação.

No âmbito dos processos de mediação tradicional, o terceiro elemento neutral e sem poder nas decisões finais é considerado um factor de distinção face a outras técnicas alternativas de resolução de conflitos, tais como a arbitragem e a conciliação.

Com o presente estudo consideramos que é possível fazer emergir um “novo paradigma” de mediação, no qual o protagonismo de mediador externo é conferido ao colectivo.

Neste “novo paradigma” a decisão final pertence maioritariamente ao grupo com a participação osmática das partes.

É uma mediação informal proposta pelo colectivo e aceite pelas partes, após um entendimento que se pretende amigável, orientado para a “intercompreensão”, através da criação de um clima de confiança, que pouco a pouco, se vai construindo e que favorece a comunicação entre todos.

Pensamos que em muitos dos incidentes tratados nestas AT, não podemos considerar que os desfechos fossem “win-win” ou “win-lose”, pois em alguns deles nem se chegou a conclusões finais, apenas se dialogou sobre os incidentes. Mas este diálogo, só por si, mesmo que breve, já representa algum ganho. Nestes momentos ofereceu-se aos alunos um contexto de aprendizagem de regras e relações sociais que resultam muito importantes para o desenvolvimento de todos como pessoas e também como elementos pertencentes a um grupo. Mesmo que o acordo não tenha sido alcançado e independentemente da identificação clara de um terceiro elemento externo, os “mediados” e os “mediadores”, terão provavelmente adquirido competências comunicacionais e sociais, que mais tarde os poderão capacitar para resolver problemas do dia-a-dia, de forma autónoma e responsável, para intervirem de modo crítico, primeiro na escola e mais tarde na comunidade e sociedade onde estão inseridos. A “mediação” que aconteceu foi facilitadora da aplicação e aquisição de competências, desenvolvendo

aprendizagens ao nível da autonomia, até para aqueles que ainda não conseguiam participar activamente, pois como Torremorell (2008:72) afirma:

“Só o facto de considerarmos abrir uma via de diálogo incita a uma reflexão inicial que reconduz os conflitos para o terreno da aprendizagem: existe o desejo de compreender a situação, de explicar e de ouvir. À primeira vista, não existe nenhum outro compromisso.”

Concordamos com esta afirmação da autora, porque as AT são um meio promotor de competências sociais, a partir do momento em que se reconhece neste espaço a oportunidade do diálogo aberto e a livre troca de ideias e opiniões. Poder falar para explicar ou compreender melhor uma situação a outros que nos ouvem, reforça e fortalece as relações interpessoais. A AT é apresentada como um espaço onde a professora e os alunos tratam assuntos relativos ao funcionamento da turma em termos comportamentais e/ou relacionais, o que introduz uma dimensão colectiva na resolução de conflitos, facto que se nos afigura interessante pelas suas potencialidades na resolução alternativa de conflitos, colocando em evidência o papel e a sua dimensão mediadora, na dinamização da acção reguladora do grupo/turma. Promove-se assim no grupo/turma uma cultura de mediação (Torremorell, 2008; Corbo Zabatel, 1999; Caetano, 2007), pois mais do que a resolução de conflitos promove-se o desenvolvimento de valores e de uma dinâmica participativa e responsável na gestão da vida da turma, podendo alargar-se até à escola. Este alargamento é muitas vezes problemático, pois as AT não sendo da prática/conhecimento de todos os elementos da comunidade educativa e encaradas como uma “política” educativa global da escola, podem gerar mal-entendidos por parte de alguns. Entender e aceitar a transferência e a partilha do poder com os alunos requer alguma flexibilidade dos professores, pois esta partilha de poder pode ser encarada como perda da autoridade/liderança do professor no grupo/turma. Mas, ao mesmo tempo, este alargamento poderá, também, constituir uma oportunidade de fortalecimento e melhoria do relacionamento entre todos, bem como para a formação integral dos alunos.

Tal como referem Amado e Freire (2002:6), é fundamental que a escola contribua “para o desenvolvimento da capacidade de intervenção política dos novos cidadãos, bem como de competências que lhes permitam tomar decisões e agir de forma fundamentada no seu quotidiano”.

Nesta perspectiva, a ideia da docente fazer o “prolongamento” da AT, levando temas para serem debatidos ou voltar a falar de outros, por entender que poderiam e deveriam ser melhor esclarecidos ou debatidos, parece-nos bastante interessante. Isto porque há uma rentabilização diferente e diversa deste

espaço/tempo, onde os alunos sabem que podem expor as suas ideias e opinar livremente. Surge-nos, assim, uma AT que pode ser um dispositivo com carácter educativo, disciplinar e pedagógico, reflectindo a dimensão mediadora que este dispositivo pode assumir. Dispositivo que vai para além da mediação de conflitos e se enquadra mais numa mediação social e educativa.

Consideramos assim, e de acordo com a nossa parte teórica, que apenas pela prática coerente e sistemática, de uma vivência participada e implicada, se podem ir construindo verdadeiros cidadãos, sabedores desde logo, da importância do diálogo, da cooperação e da partilha entre todos, a começar neste espaço/tempo que é a AT e talvez a projectar para a sua vida em comunidade.

As AT, também estão direccionadas e vocacionadas para os relacionamentos e a convivência, numa base de democraticidade pedagógica, traduzida na rotatividade dos cargos e na transmissão de valores como a tolerância e o respeito pelo outro, ao permitir que todos se manifestem.

Sobre o clima relacional deste grupo, denotámos pouca polarização nos conflitos; procura de soluções amigáveis e duradouras; orientação não para a punição, mas para a resolução efectiva dos incidentes, através do diálogo/debate de ideias e proposta de soluções; feedbacks positivos e chegada a consensos sobre o que fazer. Todas estas posições se aproximam mais de atitudes cooperativas do que competitivas, logo mais adequadas e reveladoras de uma cultura de mediação, democrática, participativa e integradora de todos os elementos. Assim, embora não sigam fielmente os princípios básicos que norteiam a mediação enquanto processo formal, a construção de um contexto colaborativo e cooperativo, através do diálogo e reflexão aberta de todos, cria significados importantes para a tomada de decisão e resolução de problemas.

Em suma, consideramos que as AT aqui investigadas se inserem na mediação numa lógica de:

- construção de autonomia: autonomia que passa pela partilha do poder, da determinação e da decisão de cada um e da turma; autonomia que passa, também, pela implicação e responsabilização de todos no processo de ensino/aprendizagem e na regulação de conflitos. Ou seja, implicação e responsabilização na vida da turma, traduzida, ainda, na rotatividade dos cargos e distribuição de tarefas pelos alunos;
- prevenção de conflitos: ao aumentar a capacidade dos alunos em gerar novas solidariedades, através do diálogo colectivo;

- incentivo ao desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e de resolução de problemas: o saber comunicar, saber fazer escolhas, saber tomar decisões e saber aceitar opiniões diferentes das suas, são capacidades que se vão aprendendo na AT, quando bem orientada e compreendida pelos alunos. Estas competências aumentam e desenvolvem neles a autoconfiança melhorando as suas relações interpessoais.

Por tudo isto, as AT afiguram-se-nos importantes para a formação integral dos alunos, porque os conhecimentos que se adquirem através da experiência e vivência neste espaço/tempo, são interiorizados por eles como uma “bagagem” para a vida. Esta “bagagem” poderá vir a ser utilizada noutros momentos e lugares ao longo da sua existência.

Julgamos por isso, conforme já referimos, que a dimensão de mediação das AT aqui analisadas, vai para além da simples mediação de conflitos. Estas AT impelem à comunicação e assumem formas de actuação e de procedimentos de mediação mais ampla.

Ao pretenderem o restabelecimento de relações, através do diálogo e responsabilização dos alunos, baseado no respeito por si e pelos outros, e no respeito pela diferença, estão a contemplar as potencialidades de todos os envolvidos e a investir nas relações interpessoais, logo, a melhorar o clima relacional da turma, podendo desta forma, ser consideradas um dispositivo de mediação sócio-educativa, nas dimensões relacionais dos alunos e como “fio condutor” para uma possível mudança social.

Considerações Finais

Reflectindo um pouco sobre este nosso estudo, julgamos que o mesmo é apenas um pequeno contributo a juntar aos vários estudos que se têm feito sobre as AT. Com ele pretendemos ajudar a compreender melhor a dimensão mediadora que este dispositivo pode alcançar no 1º ciclo.

Conhecendo melhor as dinâmicas e as redes de ligações que se estabelecem durante uma AT, poderemos encarar este dispositivo, não como uma “velha prática”, mas como uma mais valia para os tempos de mudança que vivemos. Encarando-a como mediadora de aprendizagens, equacionamos a sua implementação nas nossas práticas pedagógicas.

Antes de finalizar este nosso estudo, conscientes de que muito haveria ainda a pesquisar e a analisar neste âmbito das Assembleias de Turma, como dispositivo de mediação, fomos levados a apontar algumas limitações a este estudo.

Uma limitação tem a ver com as limitações temporais do estudo, que não nos permitiram alargar o estudo às AT desta turma no ano lectivo seguinte, que seria o último ano no 1º Ciclo, da turma onde recolhemos dados. Por isso, em nossa opinião, seria importante voltar a assistir às AT deste grupo, para comparar, por exemplo, o papel dos alunos no desenrolar das AT e as relações interpessoais do grupo. Aqui seria interessante ver em que medida há uma evolução nas formas de gestão da Assembleia, grau de autonomia, descentralização de poderes e resolução de problemas.

Outra limitação diz respeito à dificuldade em me distanciar completamente do facto de ser professora do 1º Ciclo e, portanto, a circunstância de ter experiência de aulas (embora não de AT), podendo este facto levar-me a alguma falta de isenção na interpretação dos dados. Mas esta posição é também uma vantagem, pois permite um melhor conhecimento do campo onde se desenvolve o estudo.

Finalmente, pode também constituir uma limitação o facto de se ter estudado apenas uma turma, orientada por uma professora, num determinado contexto, pelo que é necessário acautelar quaisquer generalizações a outros alunos e a outros contextos. Daí a importância de se conduzirem outros estudos de caso, com a mesma problemática, noutras situações, nomeadamente em outros grupos de 1º ciclo. Seria também interessante considerar outros ciclos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J.** (1991). "Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula, Elementos para uma análise sociológica e organizacional". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, Porto: Edições Afrontamento.
- AMADO, J. S. & FREIRE, I. P.** (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- AMARAL, M.** (1999). "Construindo o Conselho". *Escola Moderna* nº5 (5ª Série), pp. 51-52.
- ARENDS, R. I.** (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- BARDIN, L.** (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARREIROS, J. C.** (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- BELTRÃO, L. & NASCIMENTO, H.** (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- BENTO, P.** (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- BRANDONI, F.** (coord.) (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- CAETANO, A. P. & FREIRE, I.** (2004). "Mediation in education. A collaborative study between the university and practitioner-researchers in the field of education". *European Conference on the Educational Research online*, retirado em 19-11-2006, www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003798.htm.

- CAETANO, A. P. & FREIRE, I.** (2005). "Mediation Devices in School – from the Class Assemblies to the Whole School. A Multi-case Study". *European Conference on the Educational Research online*. Retirado em 19-11-2006, www.leeds.ac.uk/educol/documents/144133.htm.
- CAETANO, A. P.** (2005). "Mediação em Educação: Da conceptualização e Problematização de Alguns Lugares Comuns à Modelização de Casos Específicos". *Revista de Estudos Curriculares*, 3, pp. 41-63.
- CAETANO, A. P.** (2007). "Complexidade e Mediação na Sala de Aula – Para uma Modelização Complexa das Assembleias de Turma". *Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação?* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (no prelo).
- CAETANO, A. P.** (2007). "Complexidade e Mediação Socioeducativa nas Assembleias de Turma". In *Revista Diálogo Educacional*, vol. 7, nº22. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pp. 67-80.
- CARITA, A.** (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras. Coleção Campo da Educação
- CARMO, H. & FERREIRA, M.** (1998). *Metologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, C., PINTASSILGO, J. & SOUSA, F.** (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- CORBO ZABATEL, E.** (1999). "Mediación: Cambio social o más de lo mismo?". In F. Brandoni (org.). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- COSTA, A. F.** (2005). "A Pesquisa de Terreno em Sociologia". In Silva, A. & Pinto, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.

- COZBY, P.** (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Ed. Atlas S.A.
- DELAMONT, S.** (1987). *Interacção na sala de aula*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- DELORS, J.** (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI* (9ª ed.). Porto: Edições ASA.
- DEUTSCH, M.** (1973). *The Resolutions of Conflict – constructive and destructive Processes*. New Haven and London. Yale University Press.
- DEUTSCH, M.** (1990). “Sixty Years of Conflict”. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, nº3 (Julho), pp. 237-263.
- DEWEY, J.** (2007). *Democracia e Educação* (1ª ed.). Lisboa: Didáctica Editora. Trabalho original em inglês publicado em 1916.
- DIAS, F. N.** (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DICIOPÉDIA.** (2005). *Comunicar*. Porto: Porto Editora. DVD-ROM
- ERICKSON, F.** (1986). “Qualitative Methods”. *Research on Teaching*, pp. 119-120.
- ESTRELA, A.** (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- FACHADA, M. O.** (2006). *Psicologia das Relações Interpessoais* (8ª ed.), vol 1. Lisboa: Edições Rumo Lda.
- FIGUEIREDO, I.** (2001). *Educar para a cidadania* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- FRIED SCHNITMAN, D. F. & LITTLEJOHN, S.** (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artmed.

- FREINET, C.** (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna* (2ª ed.). Editorial Estampa, col. Temas Pedagógicos.
- FREIRE, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- FREIRE, I.** (s/d). “A mediação em educação em Portugal”. In Ana Silva (org.). *Mediação - (d)os contextos e (d)os actores*. Coimbra: (no prelo).
- FRITZ, J. M.** (2004). “Derrière la magie: modèles, approches et théories de médiation”. *Esprit critique*, Été 2004, Vol. 6, n°3, <http://www.espritcritique.fr>
- GALL, M., BORG, W. & GALL, J.** (1996). *Educational research: an Introduction* (6ª ed.). New York: Longman.
- GHIGLIONE, R & MATALON, B.** (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GOLEMAN, D.** (2003). *Inteligência Emocional* (12ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- GOMES, J. F.** (1995). *Para a História da Educação em Portugal – Seis Estudos*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, P. F.** (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora, Col. Infância.
- GORDON, T. & BURCH, N** (1998). *Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- GUILLAUME-HOFNUNG, M.** (2000). *La médiation* (2ª ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- HERBELIN, R.** (2002). *Diverses approches de la médiation en milieu scolaire*. France : Wanadoo.

- HEREDIA, R. A.** (1999). "Enfoque Global de la Escuela como Marco de Aplicación de los Programas de Resolución de Conflictos". In Brandoni, F. (org.). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- HOGEMANN, E. R. R. S.** (2000). "A tutela jurisdiccional diferenciada nos conflitos trabalhistas". *Texto inserido no Jus Navigandi nº54* (02.2002) e retirado em 11 Março de 2007, de <http://jus2.uai.com.br/doutrina/texto.asp?id=2580>.
- JARES, X. R.** (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA, col. práticas pedagógicas.
- JASMIN, D.** (1994). *Le conseil de Coopération – Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion de conflits*. Montréal: Editions de la Chenelière.
- JESUÍNO, J. C.** (1992). *A Negociação – Estratégias e Táticas* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- L'ÉCUYER, R.** (1990). *Méthodologie de l'Analyse, Développement de Contenu. Méthode G.P.S. et Concept de Soi*. Silbery/Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- LEMONS, M. S. & CARVALHO, T. R.** (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, col. Ciências da educação.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G.** (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- LUISON, L. e VALASTRO, O. M.** (2004). «Du processus aux pratiques de médiation, Esprit Critique». *Revue internationale de sociologie et de Sciences Sociales*. Été 2004 – vol. 6, nº3, retirado em 08-12-2006, http://vcampus.univ-perp.fr/esprit_critique//0603/eso0603editorial.html

- MATOS, M.** (2005). Comunicação e Gestão de conflitos na Escola. Em Matos, M. (Ed.). *Comunicação, Gestão e Saúde na Escola* (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- MARQUES, R.** (1998). *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas, pp.103-115.
- MERRIAN, B. S.** (1991). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. São Francisco: Jossey-Basse Publishers.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME – DEB.
- MIRIEU, P.** (1991). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe? – 1*. Lyon: Chronique Sociale.
- MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, (1985). *Lexicoteca*, 2º vol. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MOORE, C. W.** (1998). *O Processo de Mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- MOREIRA, J. M.** (2004). *Questionário: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- MORIN, E.** (1990). *Introdução ao pensamento complexo* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E.** (2002). *Reformar o Pensamento – A Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.

- NASCIMENTO, I.** (2003). "A dimensão interpessoal do conflito na escola". In Maria Emília Costa (org). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NIZA, S.** (1992). "Em comum construímos uma Educação Democrática". In Vilhena, G. et al. (org). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 39-47.
- NIZA, S.** (1997). "Freinet e Vygotski". *Escola Moderna*, nº11 (5ª Série) 2001, pp. 43-47.
- NIZA, S.** (1998). "O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa". In Formosinho, O. et al. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Educadores de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 139-140.
- NIZA, S.** (1998). "A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico". *Inovação*, vol. 11, nº 1.
- NIZA, I. & SANTANA, I.** (1996). "Organização do Trabalho em Conselho de Cooperação Educativa". *Escola Moderna*, nº1 (4ª Série) Dezembro de 1996, pp. 41-45.
- PEREIRA, S.** (2005). "Em torno da cidadania na sala de aula". In Carvalho, C., Pintassilgo, J. & Sousa, F. (org.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ, M. M. & SÁNCHEZ, A.** (1995). *La Comunicación Interpersonal – Mediación y Estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- PÉREZ SERRANO, G.** (1997). *Educação em valores – Como educar para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- PIRES, J.** (1995). *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- REY, G.** (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e Desafios*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- RODRIGUES, F. C.** (2005). *Convoquem a Alma* (2ª ed.). Fórum da Ciência. Mem Martins: Publicações Europa América.
- SACRISTÁN, J. G.** (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS, M. M. V.** (2005). *A formação cívica no ensino básico – Contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: Edições ASA.
- SCHVARSTEIN, L.** (1999). “La mediación escolar en contexto”. In Brandoni, F. (org.). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- SÉRGIO, A.** (1984). *Educação Cívica*. (1ª ed. 1915). Lisboa: Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- SERRALHA, F.** (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social I)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- SERRALHA, F.** (2001). “Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização”. *Escola Moderna* nº11 (5ª série), pp. 34-39.
- SILVA, M. A.** (2003). “O conflito em contexto escolar”. In Maria Emília Costa (coord.). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 55-91.
- SIX, J. F.** (1997). *Dinâmica de la mediación*. Barcelona: Paidós.
- SUARES, M.** (2004). *Mediation. Conducción de disputas, Comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.

- TORREGO SEIJO, J. C.** (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.
- TORREMORELL, M. C. B.** (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, B. W.** (1994). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. & MONTEIRO, M.** (1996). *Psicologia Social* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, M. T.** (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora, col. Infância.
- VASCONCELOS-SOUSA, J.** (2002). *O que é Mediação*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.
- VEZZULLA, J. C.** (2005). *Mediação – Teoria e Prática, guia para utilizadores e profissionais* (2ª ed.). Ministério da Justiça – Direcção Geral da Administração Extrajudicial.
- VIEIRA, F.** (2004). “O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo”. *Escola Moderna* nº20 (5ª série), pp. 5-24.
- VIEIRA, H.** (2005). *A Comunicação na Sala de Aula* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- YIN, R.** (1994). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.
- YUS, R.** (2002). *Educação Integral – Uma educação holística para o séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (Princípios gerais para a reestruturação curricular prevista pela LBSE)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização Escolar do Ensino Básico)

ANEXOS

ANEXO 1

Neste anexo, incluímos o guião da entrevista à docente (anexo 1.1), o protocolo dessa entrevista (anexo 1.2) e respectiva grelha de análise de conteúdo (Anexo 1.3)

Guião da entrevista à Professora

Tema: As Assembleias de Turma

Público/Avo: Professora do 1º ciclo do E.B.

Objectivos Gerais:

- Conhecer a relação da entrevistada com as Assembleias de Turma
- Recolher informação sobre o modo como funciona a Assembleia de Turma, na sua turma (Organização, temas, tempo, periodicidade, ...)
- Conhecer a importância que a entrevistada dá à comunicação dos alunos durante as Assembleias.
- Recolher informação sobre o contributo das Assembleias de Turma, na melhoria do clima de aprendizagem e relacional, na turma.
- Recolher informação sobre o modo de actuação da docente, nas Assembleias de Turma, na procura de soluções para um problema/conflicto.

Blocos	Objectivos Específicos	Tipos de Questões	Observações
A – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar acerca do objectivo da entrevista e do contexto em que ela surge. • Valorizar e agradecer o contributo do entrevistado • Solicitar autorização para áudio-gravar a entrevista • Garantir a confidencialidade e o anonimato da fonte de informação, das suas opiniões e informações 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pretendes saber algo mais sobre este trabalho? E sobre a entrevista? ➤ Quero agradecer a tua disponibilidade por teres concordado com esta entrevista. As tuas ideias e opiniões serão um óptimo contributo para o meu projecto de trabalho. ➤ Importaste que a entrevista seja gravada? ➤ Esta entrevista não tem qualquer carácter avaliativo, institucional e por isso os dados que forneceres serão única e exclusivamente para o trabalho em causa e mantidos sobre confidencialidade e anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer, de forma global, o projecto de investigação. - Solicitar e agradecer a prestimosa colaboração da entrevistada, para o prosseguimento do estudo. - Propor a gravação áudio da entrevista assegurando o carácter sigiloso das informações prestadas.

<p>B – Caracterização do percurso académico e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico da entrevistada • Conhecer as vivências da entrevistada enquanto professora 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Qual é a tua formação académica? ➢ Há quantos anos és professora? ➢ Há algumas razões que te levaram a escolher esta profissão? ➢ Qual é o ano de escolaridade que leccionas? ➢ Ao longo da tua carreira tens vivido algumas experiências pedagógicas mais significativas (positiva e/ou negativamente). Queres referenciar algumas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar obter da professora informação sobre a sua formação académica. - Tentar obter da professora informação sobre a sua vida profissional. - Levar a entrevistada a referenciar (se possível com exemplos), experiências pedagógicas positivas e negativas.
<p>C – Percepção da professora, face ao papel das Assembleias de Turma, no processo ensino /aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a relação da entrevistada com as AT • Perceber o modo como se organizam e funcionam as AT no seu grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Gostaria que explicasses o que é para ti a Assembleia de Turma. ➢ Tens algum momento da semana dedicado à AT? ➢ Com as tuas turmas, em que ano de escolaridade, geralmente inicias as AT? ➢ Queres explicar como funcionam as AT na tua sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar obter da professora informações sobre a forma como percebe as AT. - Objectivos - Orientação para: <ul style="list-style-type: none"> Conflitos/currículo Indivíduos/grupo Gestão da aula/educação para a cidadania - Centração em: <ul style="list-style-type: none"> Problemas comunicações perspectivas - Regularidade - Sistemática Tentar levar a profª a especificar, o mais possível, os aspectos relacionados com as AT, na sua sala de aula. - Objectivos - Conteúdos (conflitos/outros)

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Esta entrevista foi realizada à docente da turma, no dia 30 de Novembro de 2006, após terminada a aula, num ambiente calmo e sem interrupções.

Teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Entrevistadora – Antes de mais, queria agradecer-te, a tua disponibilidade e informar-te que tudo o que tu disseres, é confidencial, e é para o trabalho que eu estou a desenvolver sobre Assembleias de Turma. Portanto, não tem carácter avaliativo, nem institucional.

Não sei se queres saber alguma coisa sobre ..., sobre a entrevista, se queres mais alguma informação sobre o trabalho?

Entrevistada – Não, acho que não é preciso, fazes as questões, se tiver, à medida que tenha dúvidas, pergunto.

Entrevistadora – Está bem. Então primeiro e antes de tudo, **gostava que falasses** um bocadinho **sobre o teu percurso académico**, ou seja, qual é a tua formação académica, **há quantos anos és professora?**...

Entrevistada – (E1) A minha formação inicial, portanto, fiz o Magistério Primário, há ..., depois fiz, há ..., (E2) quando estava no 16º ano de serviço, fiz o complemento de formação no domínio de especialização da Matemática, na ESE de Lisboa. Portanto (E3) trabalho há 21 anos, (E4) trabalhei em vários distritos do país e estou nesta escola já há 3 anos.

Entrevistadora – **Há alguma razão ou algumas razões especiais que te levaram a escolher a profissão de professora?**

Entrevistada – Não, inicialmente (E5) quando fui para o curso, não era realmente o que eu queria, simplesmente eram as saídas que havia na zona onde eu vivia e

como era muito nova, (tinha 18 anos), hã ..., portanto surgiu a possibilidade de ir fazer o exame para o Magistério. Fui numa tentativa apenas para ..., para ver se conseguiria entrar (porque sempre ouvi dizer que era muito difícil). Entrei, quis desistir, depois de lá estar, de ter conseguido entrar no curso, só que vi por parte dos meus pais hã ..., má vontade em que eu desistisse, fui tentar. Mesmo assim, ainda fui efectivar a matrícula no 12º ano. (E6) Depois a 1ª vez que comecei a contactar com as crianças, comecei a gostar e hoje estou realmente muito satisfeita com aquilo que faço, gosto muito e se voltasse atrás era o curso que tirava de novo.

Entrevistadora – Hum, hum ... e **qual é o ano de escolaridade que leccionas actualmente?**

Entrevistada – 3º ano de escolaridade.

Entrevistadora – Olha, ao longo da tua carreira, tens vivido algumas experiências pedagógicas, umas mais significativas, positiva ou negativamente. **Queres referenciar** algumas ou queres falar de **algumas experiências que tenhas vivido?**

Entrevistada – Hã, ... é assim, (E7) eu passei por escolas, de facto, onde contactei com, ... com pessoas com muita experiência, que acho que me ajudaram muito e foi de facto aquilo que me enriqueceu a nível profissional, foi mais a partilha com outras colegas mais experientes ..., (E8) e tive a sorte de estar, de facto, em escolas onde ..., onde se estava em práticas dinâmicas e ..., e (E9) comecei a Assembleia de Turma precisamente numa das escolas onde havia pessoas mais velhas a fazê-lo, porque não tinha visto nada, porque não sabia nada e ..., (E10) e foi mesmo por uma questão de necessidade, sobretudo na escola nº1 de Algés, que era uma escola muito complicada na altura, que estava situada no bairro da Pedreira dos Húngaros, onde contactei com situações muito difíceis, com crianças muito complicadas e, mas foi de facto aquela escola, que eu acho que me deu mais hã, ...

Entrevistadora – Experiência ...

Entrevistada – Mais experiência, que me abriu mais os horizontes e que me ajudou muito em termos de inovação pedagógica.

Entrevistadora – Bom, já que falaste então nas Assembleias e uma vez que o trabalho está ligado às Assembleias, **gostaria que explicasses o que é para ti a Assembleia de Turma.**

Entrevistada – (E11) A Assembleia de Turma para mim hoje é algo bem diferente daquilo que começou por ser. (E12) Quando eu comecei a fazer as Assembleias de Turma, foi de facto, por uma necessidade de..., de levar os alunos a participar mais na gestão de conflitos, a serem ..., (E13) a terem um papel mais activo quer na resolução dos problemas de comportamento; (E14) quer também na participação de planificação das actividades. (E15) Para que eles tivessem, de facto, uma intervenção mais activa no seu processo de aprendizagem. (E16) Hoje, para além disso, já vejo a Assembleia de Turma também como um espaço mesmo de formação, embora muito, muito inicial, de cidadania, porque (E17) acho que eles, embora pequeninos, começam a perceber e a ..., e a valorizar a relação com os outros, (E18) as opiniões, (E19) a respeitar a opinião dos outros. (E20) Mesmo a tolerância, eu acho que é bem evidente nas Assembleias de Turma, e portanto, (E21) acho que hoje a Assembleia de Turma é muito mais do que gestão de conflitos, (E22) é de facto um espaço onde eles começam por ter um papel mais activo, (E23) intervêm no seu próprio processo de aprendizagem, (E24) dão sugestões, (E25) argumentam, (E26) desenvolvem a expressão oral e ..., (E27) e sobretudo, interagem muito uns com os outros. (E28) E a própria relação com o professor é bem diferente na Assembleia de Turma, (E29) eu acho que eles saem um pouco do espaço formal que é a aula em si e ..., e estão muito mais abertos, (E30) participam mais do que ... numa aula de Língua Portuguesa, por exemplo, a nível de comunicação.

Entrevistadora – **Tens algum momento da semana dedicado às Assembleias de Turma?**

Entrevistada – Tenho, (E31) normalmente é à sexta-feira, no espaço de Formação Cívica, na área de Formação Cívica, há ..., (E32) mas pode ser realizado pontualmente, se houver necessidade, para resolver um problema que surja, em qualquer dia da semana.

Entrevistadora – **Alteras então e fazes Assembleias se sentires necessidade?**

Entrevistada – Sim, se sentir necessidade.

Entrevistadora – E com as tuas turmas, em que ano de escolaridade geralmente inicias as Assembleias?

Entrevistada – (E33) Eu inicio sempre no 1º ano, (E34) se bem que os objectivos não são os mesmos que são por exemplo num 3º ano, nem aquilo que trabalho num 1º ano será aquilo que trabalho depois já no 3º ano. Mas início no 1º ano, (E35) não faço com a periodicidade que faço no 3º ano. (E36) Começo por fazer consoante as necessidades e ..., e faço menos vezes. (E37) Também depende da turma e dos alunos que tenho à frente. (E38) Se é uma turma mais conflituosa, onde há mais necessidade de os confrontar com os problemas, faço mais vezes. (E39) Se é uma turma mais calma, que não tem tantos problemas comportamentais, faço menos vezes.

Entrevistadora – Hã ..., tens o 3º ano, este grupo é de 3º ano e já vem contigo desde o 1º ano, não é? Então **iniciaste as Assembleias de Turma, com este grupo no, 1º ano...**

Entrevistada – (E40) Iniciei com este grupo no 1º ano, no entanto, (E41) é um grupo, onde de facto, o comportamento não justificava que fizesse Assembleias de Turma semanalmente, portanto, inicialmente começou por ser mensalmente, fazíamos a avaliação hã ..., e começou por ser mensal e depois, (E42) no 2º ano, quinzenal ou pontualmente consoante houvesse ou não necessidade. (E43) Agora no 3º ano é que, portanto, é semanalmente, está planificada, eles sabem, os pais têm conhecimento e ..., e portanto está a ser, está a decorrer semanalmente.

Entrevistadora – Então **queres explicar como funcionam as Assembleias de Turma, agora na tua turma?**

Entrevistada – As Assembleias de Turma ... (E44) durante a semana há um ..., um “Painel de Acontecimentos” que existe na sala, onde eles escrevem livremente. Podem registar factos relativos ao comportamento, podem registar dados sobre as actividades que desenvolveram ou que gostariam de desenvolver, ou algo que ocorreu na sala e que eles gostaram menos, ou que os perturbou, portanto, podem lá escrever tudo aquilo que quiserem.

(E45) Há também um chefe de turma, semanal, que fica ..., que é rotativo (está no painel de tarefas). (E46) O chefe de turma tem um caderno, que é o “Diário de Turma”, onde vai registando também um ou outro facto que ocorra e que mereça ser registado. Depois depende do chefe de turma, uns registam mais queixas, outros registam mais avaliação, outros põem mais coisas boas e ... e portanto, depois à sexta-feira fazemos a Assembleia de Turma. (E47) Inicia-se com a leitura da acta da reunião da Assembleia de Turma anterior. (E48) Nem sempre se faz a acta, portanto, a acta faz-se normalmente quando há necessidade ou sobretudo quando há sugestões ou quando um ou outro comportamento que fica registado e que o aluno se compromete a melhorar e, portanto, aí há necessidade de fazer a acta para que fique registado, para no final ver se, de facto, ele cumpriu ou não. (E49) Lêem a acta e o “Painel dos Acontecimentos”, (E50) avaliam o comportamento semanal, que portanto, está registado no “Painel do Comportamento”, no qual, eles usam o símbolo das cores, usam o azul para o comportamento muito bom; o verde para o bom; o amarelo para o comportamento regular, ou mais ou menos, e o vermelho para o mau comportamento, registam num papel fotocopiado que depois colam no caderno, levam para casa, para dar conhecimento ao encarregado de educação. O encarregado de educação assina e na 2ª feira eles normalmente ... mostram o caderno assinado. (E51) Depois debate-se tudo aquilo que está no “Painel dos Acontecimentos”, (E52) eles discutem, (E53) interagem uns com os outros, chegam a decisões, (E54) dão sugestões de trabalho para a semana seguinte, ... (E55) depois vêem se tudo aquilo que tinham sugerido foi cumprido, ou não, e pronto.

(E56) Eu vou introduzindo dinâmicas diferentes em cada Assembleia de Turma, às vezes levo temas para serem debatidos, de acordo com aquilo que estamos a trabalhar noutras áreas (ou em Estudo do Meio, ou em Língua Portuguesa), temáticas que eles debatem no momento, que dão as opiniões, que falam um pouco sobre o que pensam. (E57) Vou sempre introduzindo porque acho ..., para não cair na rotina, porque quando se cai na rotina eles começam por ficar cansados e ... pronto há necessidade de introduzir novas estratégias. Neste momento estou a pensar já alterar, fazer um pouco já trabalho de grupo inicial, de um tema de trabalho e depois exporem o resultado ao colectivo para não cair na monotonia e, portanto, eles estarem mais motivados e não ficarem desinteressados sobretudo em participar.

Entrevistadora – Hum, hum ..., pronto, e **a nível da Assembleia, és capaz de falar um bocadinho sobre o teu papel**, qual é o papel que tu achas que tens, como é que caracterizas o teu papel na Assembleia?

Entrevistada – É assim, o papel, ... eu acho que não devia ter, se calhar tanto papel de ... (E58) devia deixá-los mais livremente e que fossem eles mais a ... a decidir e a orientar mais a Assembleia de Turma. (E59) Mas eu sinto muitas vezes necessidade e, de facto, não consigo ficar calada. Se calhar é um defeito ou algo que tenho a corrigir nesse aspecto, mas não consigo, de facto, ficar calada e (E60) eu acho que faço ali um papel de mediador, se calhar (risos), se calhar até mais activo do que deveria, porque eles podem muito bem mediar a comunicação e ... e orientarem a Assembleia de Turma, mas, de facto, (E61) às vezes sinto a necessidade em intervir na altura e dar achegas e ... (E62) e incentivar o ... o debate (E63) e neste momento acho que eles ainda não conseguem, de facto, só por eles próprios orientarem a Assembleia e ... (E64) e mediar ali a comunicação entre uns e outros.

Entrevistadora – Mas tu **estimulas os teus alunos a falar ou a escrever também sobre os assuntos debatidos nas Assembleias**, por exemplo, após uma Assembleia ou outra, há assuntos que tu depois de ...

Entrevistada – Sim, há assuntos, sim há sempre às ..., (E65) às vezes há mesmo necessidade de haver o prolongamento da Assembleia depois de uma forma escrita e sempre, mesmo durante a semana, sempre que há oportunidade de ..., de incentivar a escrita e o comentário de algo que foi tratado na Assembleia. (E66) Mais individualmente estímulo, pois, de facto, acho que uma coisa que se nota é que são sempre os mesmos alunos que intervêm, apesar de pouco a pouco, aqueles mais tímidos comecem também a querer intervir, se bem que, no início, eles repetem um pouco aquilo que os outros dizem, mas pouco a pouco, vão melhorando e eu acho que neste momento embora ainda seja ... pequeno o número de alunos que fazem intervenções ... pelo menos intervenções mais ... já com algum poder de argumentação, já com alguma lógica; há outros, claro, que repetem aquilo que os outros dizem, mas de qualquer das maneiras acho que até os mais tímidos estão a começar a intervir e a dar opiniões e sobretudo a saber ouvir também os outros e ... pronto. Mas de facto, (E67) acho que o prolongamento da

Assembleia depois a nível de outras actividades é sempre de estimular e acho que enriquece em muito o trabalho que foi feito na Assembleia.

Entrevistadora – Hã ..., E por exemplo **quando estás com um grupo que não consegue encontrar uma solução para algum problema, ou algum conflito, ou alguma coisa que esteja a ser mais complicado para eles, qual é a atitude que tomas?**

Entrevistada – Quando isso acontece ...

Entrevistadora – Já falaste um bocadinho, que intervéns com facilidade ...

Entrevistada – É ... pronto ... é com facilidade, eu de facto não consigo estar calada e (E68) normalmente faço muito também um trabalho comparativo, (E69) ou peço àqueles alunos que são ..., que têm poder de ... de comunicar com mais facilidade para poderem orientar e ajudar, (E70) ou então, sou eu mesmo que ajudo, ou mando investigar, ou mando perguntar, mas eu de facto, intervenho muito ainda, se calhar.

Entrevistadora – Pois, ... então **qual é o papel que tu pensas que o professor deve assumir durante as Assembleias de que tens estado a fala?**

Entrevistada – Eu acho que ...

Entrevistadora – No sentido de ajudar a comunicação, como crítico ...

Entrevistada – (E71) Eu acho que os alunos podem muito bem hã ..., mediar a Assembleia de Turma. (E72) No entanto, nestas idades, eu acho que é um bocadinho difícil, porque eles ainda vão muito pelas amizades, (E73) ainda respondem muito se um ... se um colega disse qualquer coisa que não lhes agradou, eles vão responder da mesma forma e (E74) eu acho que nesta idade, ainda há muita necessidade do professor intervir, ajudar e fazer um pouco o papel do mediador.

Entrevistadora – Isto é o ponto de situação não é? O ponto de situação das coisas.

Entrevistada – Claro!

Entrevistadora – Então achas que és mais dirigista ou mais centralizadora?

Entrevistada – Ah ..., (E75) eu acho que sou mais dirigista (risos)!..., não sei se ..., penso que se calhar com o tempo e quando chegar ao 4º ano, como eles estão mais crescidos e, de facto, eu com esta turma não senti muito a necessidade de fazer a Assembleia de Turma, embora tenha começado no 1º ano, ela ... este ano é que, de facto, está a decorrer com maior periodicidade, portanto (E76) no 4º ano, possivelmente, eles terão já uma capacidade diferente de dirigir e de interagir uns com os outros, de resolver os problemas, possivelmente, de maneira diferente, (E77) pelo menos estou confiante e tenho expectativas que sim.

Entrevistadora – E em relação aos efeitos, ou resultados que as Assembleias podem ter, portanto, nos grupos. O que é que tu pensas, quais são esses efeitos, ou os principais efeitos, ou resultados?

Entrevistada – (E78) Eu penso que as Assembleias terão ..., têm efeitos positivos, senão já teria deixado de as fazer. (E79) Pela experiência que tenho há ..., sempre que faço Assembleias de Turma, mesmo a relação com os pais, porque acho que os pais entendem sempre de maneira diferente quando nós ..., que quando o problema é resolvido pelo adulto, que pode haver ali situações de injustiça e se for resolvido pelos alunos ..., eles encaram sempre de maneira diferente. E (E80) acho que, mesmo os próprios alunos, quando são eles ..., quando é entre eles e quando eles resolvem, há um compromisso maior.

(E81) Depois, também acho que são importantíssimas para eles se habituarem a ouvir; a ouvir as opiniões dos outros, (E82) para além de, como já disse, também facilitar a comunicação, a expressão oral, (E83) permitir que aqueles alunos que são mais tímidos e ... possam desenvolver um pouco mais a comunicação, (E84) sobretudo na gestão de conflitos acho que são importantíssimas, (E85) assim como, na planificação do próprio trabalho, na avaliação, ..., (E86) no desenvolvimento de valores como a tolerância. (E87) Também debater assuntos que embora sejam de uma realidade talvez para crianças mais crescidas, por exemplo, a questão das etnias, do multiculturalismo, das diferenças, do ser diferente, do respeito pelas diferenças, acho que são temáticas que eles debatem muito bem e que (E88) as Assembleias de Turma podem, de facto, ajudar a

resolver muitos conflitos entre eles e ..., e também, (E89) por outro lado, que haja um maior compromisso para resolverem os problemas, para mudarem comportamentos, (E90) para serem mais participativos e (E91) para ajudarem os outros, saber ouvir, dar sugestões e tudo isso.

Entrevistadora – Para além de sugestões, mesmo do trabalho diário, porque eu sei que utilizas as Assembleias também como um espaço de sugestão de trabalho, não é?

Entrevistada – Também, ...

Entrevistadora – A desenvolver durante a semana ...

Entrevistada – (E92) De início eles estão sempre muito atentos para ver se foi ou não foi cumprido. Estão sempre a ..., a avaliar se não cumprimos, porque ... se não tivermos tempo ou se não cumprimos porque a professora não lhe deu muito jeito fazer. Estão sempre de facto, a pedir e a lembrar que ainda não cumprimos e que ainda temos de fazer a actividade que foi sugerida por eles.

Entrevistadora – Para essa semana...

Entrevistada – Também para a semana, sim.

Entrevistadora – Bem, eu acho que já falaste bastante sobre a tua dinâmica e as Assembleias. Sei que és a favor das Assembleias no 1º ciclo, como tu disseste, por isso as aplicas e as usas já há alguns anos, na tua prática. Agora ..., **gostava que me apresentasses de forma simples, três argumentos a favor das Assembleias.**

Entrevistada – Ah ..., (E93) um dos argumentos, pronto ..., é de facto, poder ..., levar os alunos a participar na gestão de conflitos. Acho, de facto, que foi por esse ... Eu comecei a usar as Assembleias, de facto, por esse motivo e acho que, no fundo, apesar de haver, e de lhe atribuir outro valor, esse para mim é o fundamental. É levá-los a participar, eles próprios, na gestão dos conflitos.

(E94) Na avaliação das actividades e na proposta de sugestões, portanto, participar um pouco na planificação do trabalho, que leva a que haja de facto um maior

compromisso dos alunos, claro. E ..., e (E95) um terceiro argumento será o desenvolver a comunicação, isso eu acho que é extremamente importante também na Assembleia de Turma.

São os três argumentos que eu acho há ...

Entrevistadora – Que estão na base ...

Entrevistada – Sim, que estão na base da Assembleia de Turma, pelo menos naquelas que eu faço, como já disse, não tenho, (E96) nunca li nada sobre Assembleia de Turma e aquilo que faço é de facto baseado na experiência, a melhorar um ou outro aspecto que ..., que de facto não corre tão bem e estou sempre aberta a sugestões ... para poder melhorar ...

Entrevistadora – Tens vindo a alterar as Assembleias ao longo da tua actividade de docente, assim como tu já disseste.

Entrevistada – Sim, (E97) mesmo no próprio ano, eu começo as Assembleias de uma forma e às vezes termino com elas de maneira diferente, porque acho que vou sempre também alterando porque os alunos ..., e mesmo eles vão dando sugestões. (E98) Mas eu acho que logo que se começa a cair numa certa rotina eles começam a desinteressar-se. (E99) Até a própria questão dos temas que às vezes eu levo para a Assembleia é um pouco para deixar de facto os alunos, há ..., ganharem mais gosto, mais interesse e sentirem-se sempre motivados para tratar um ou outro tema e participarem mais e desenvolverem ao mesmo tempo a comunicação.

Entrevistadora – Bem, eu vou dar por encerrada, e terminada esta nossa entrevista. Não sei se queres ... se **existe alguma coisa mais que queiras referir, ou acrescentar?**

Entrevistada – Não, de facto é assim, ..., não sei, espero que aquilo que estás a fazer com a turma te vá ajudar, que me vá ajudar também, que tragas também algumas sugestões que me possam ajudar e a melhorar, estou aberta a isso e ..., e foi nessa perspectiva também um pouco que concordei em ..., em que assistas às Assembleias de Turma, também para o teu trabalho, mas sobretudo para eu também poder melhorar, porque estou consciente que tenho muito a aprender, quer

na dinamização, quer na planificação, talvez... no próprio papel de mediação da Assembleia de Turma.

Entrevistadora – Acho que sim. Podemos aprender muito as duas, porque tu tens uma grande experiência também e vamos com certeza aprender bastante.

Quero agradecer-te mais uma vez a tua boa vontade em participares e não ... não te importares que eu gravasse esta entrevista e tenho a certeza que a tua ajuda vai ser bastante ..., e é bastante valorizada no meu trabalho e que me vai ajudar bastante.

Obrigado.

Entrevistada – De nada.

Espero que sim.

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA

Tema	Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Percurso académico e profissional	Formação académica	Formação inicial	E1 "(...) fiz o Magistério Primário, ..."
		Formação especializada	E2 "(...) quando estava no 16º ano de serviço, fiz o Complemento de Formação, no domínio de especialização da Matemática, na ESE de Lisboa."
	Actividade profissional	Anos de serviço	E3 "(...) trabalho há 21 anos, ..."
		Locais de trabalho	E4 "(...) trabalhei em vários distritos do país e estou nesta escola já há 3 anos."
	Razões da escolha da profissão	Local onde vivia com poucas saídas profissionais	E5 "(...) quando fui para o curso, não era realmente o que eu queria, simplesmente eram as saídas que havia na zona onde eu vivia ..."
			E6 "Depois a 1ª vez que comecei a contactar com as crianças, comecei a gostar e hoje estou realmente muito satisfeita com aquilo que faço, gosto muito e se voltasse atrás era o curso que tirava de novo"
	Experiências marcantes	Contacto com colegas experientes	E7 "(...) eu passei por escolas (...) onde contactei com pessoas com muita experiência, que acho que me ajudaram e foi de facto aquilo que me enriqueceu a nível profissional, foi a partilha com colegas mais experientes."
			E8 "(...) e tive a sorte de estar (...) em escolas, onde se estava em práticas dinâmicas ..."
		Passagem por escolas dinâmicas	E9 "(...) comecei a Assembleia de Turma precisamente numa das escolas onde havia pessoas mais velhas a fazê-lo, porque não tinha visto nada, porque não sabia nada ..."
			Primeiro contacto com a AT
Concepções da prof. ^a acerca da Assembleia de Turma	Conceito inicial: - Ênfase na resolução de conflito	Participação activa a resolução de problemas/conflitos	E12 "Quando eu comecei a fazer as AT, foi (...) por uma necessidade de levar os alunos a participar mais na gestão de conflitos, ..."
			E13 "(...) a terem um papel mais activo quer na resolução dos problemas de comportamento; ..."
	- Ênfase na gestão do ensino / aprendizagem	Participação activa na gestão ensino / aprendizagem	E14 "(...) quer também na participação de planificação das actividades."

	<p>Conceito actual:</p> <p>- Ênfase na educação para a cidadania</p> <p>- Ênfase na gestão do ensino / aprendizagem</p> <p>- Ênfase na comunicação</p>	<p>Espaço de iniciação da educação para a cidadania.</p> <p>Espaço de valorização da relação com o outro</p> <p>Espaço de aprendizagem de tolerância na relação com o outro</p> <p>Espaço não confinado apenas à gestão de conflitos</p> <p>Espaço de participação activa no ensino / aprendizagem</p> <p>Espaço de mudança de atitude dos alunos, perante o professor</p> <p>Espaço de desenvolvimento de competências ligadas à comunicação</p>	<p>E15 "Para que eles tivessem um papel mais activo no seu processo de aprendizagem."</p> <p>E11 "A Assembleia de Turma para mim hoje é algo bem diferente daquilo que começou por ser."</p> <p>E16 "(...) Hoje, (...) já vejo a AT também como um espaço mesmo de formação, embora muito inicial, de cidadania, ..."</p> <p>E17 "(...) porque acho que eles, embora pequeninos, começam a perceber e a valorizar a relação com os outros, ..."</p> <p>E18 [a valorizar] "(...) as opiniões, ..."</p> <p>E19 "(...) a respeitar a opinião dos outros."</p> <p>E20 "Mesmo a tolerância, eu acho que é bem evidente nas AT..."</p> <p>E21 "(...) acho que hoje a AT é muito mais do que gestão de conflitos, ..."</p> <p>E22 "(...) é de facto um espaço onde eles começam por ter um papel mais activo, ..."</p> <p>E23 "(...) intervêm no seu próprio processo de aprendizagem, ..."</p> <p>E24 "(...) dão sugestões, ..."</p> <p>E25 "(...) argumentam, ..."</p> <p>E27 "(...) e sobretudo interagem muito uns com os outros."</p> <p>E28 " E a própria relação [dos alunos] com o professor é bem diferente na AT, ..."</p> <p>E29 " (...) eu acho que eles saem um pouco do espaço formal que é a aula em si e estão muito mais abertos, ..."</p> <p>E26 "(...) desenvolvem a expressão oral ..."</p> <p>E30 "(...) participam mais do que numa aula de Língua Portuguesa, por exemplo, a nível de comunicação."</p>
--	--	---	---

	<p>Prolongamento do tempo de Formação Cívica, para debate de temas</p>	<p>A AT começa com a leitura da acta da reunião anterior e do Painel dos Acontecimentos</p> <p>Avaliam o comportamento semanal.</p> <p>Debatem tudo o que está escrito no Painel dos Acontecimentos.</p> <p>Interagem uns com os outros e chegam a decisões.</p> <p>Planificam, dando sugestões de trabalho para a semana seguinte.</p> <p>Avaliam, verificando se o sugerido foi cumprido.</p> <p>A professora leva temas para serem debatidos, relacionados com algumas áreas curriculares disciplinares.</p> <p>Estimula o prolongamento da AT a nível de outras actividades, para continuação do estudo de certos temas.</p> <p>Estimula este prolongamento, para que todos os alunos participem.</p>	<p>E46 "(...) tem um caderno, que é o "Diário de Turma", onde vai registando também um ou outro facto que ocorra e que mereça ser registado."</p> <p>E47 "[A AT] Inicia-se com a leitura da acta da reunião da AT anterior."</p> <p>E49 "Lêem a acta e o Painel dos Acontecimentos, ..."</p> <p>E50 "(...) avaliam o comportamento semanal, que está registado no Painel do Comportamento, no qual eles usam o símbolo das cores (...) registam num papel fotocopiado, que depois colocam no caderno e levam para casa, para dar conhecimento ao E.E.. O E.E. assina e na 2ª feira (...) mostram ..."</p> <p>E51 "Depois debate-se tudo aquilo que está no Painel dos Acontecimentos, ..."</p> <p>E52 "(...) eles discutem, ..."</p> <p>E53 "(...) interagem uns com os outros, chegam a decisões, ..."</p> <p>E54 "(...) dão sugestões de trabalho para a semana seguinte, ..."</p> <p>E55 "(...) depois vêem se tudo aquilo que tinham sugerido foi cumprido ou não..."</p> <p>E56 "Eu vou introduzindo dinâmicas diferentes em cada AT, às vezes levo temas para serem debatidos, de acordo com aquilo que estamos a trabalhar noutras áreas (ou em Estudo do Meio, ou em Língua Portuguesa), ..."</p> <p>E57 "Vou introduzindo para não cair na rotina, porque se cai na rotina eles começam por ficar cansados e pronto há necessidade de introduzir novas estratégias."</p> <p>E65 "(...) às vezes há mesmo a necessidade de haver o prolongamento da AT, de uma forma escrita (...) durante a semana, sempre que há oportunidade, de incentivar a escrita e o comentário de algo tratado na AT."</p> <p>E66 "Mais individualmente estimo [este prolongamento] pois acho que uma coisa que se nota é que são sempre os mesmos alunos que intervêm, apesar de pouco a pouco, aqueles mais tímidos comecem também a querer intervir..."</p>
--	--	---	---

		<p>Estimula este prolongamento porque ele enriquece o trabalho que foi feito na AT.</p> <p>Faz-se a acta apenas quando há necessidade de registar algo para controlo de comportamentos ou de sugestões dadas.</p>	<p>E67 "(...) acho que o prolongamento da AT depois a nível de outras actividades é sempre de estimular e acho que enriquece em muito o trabalho que foi feito na Assembleia."</p> <p>E48 "Nem sempre se faz acta, (...) a acta faz-se normalmente quando há necessidade ou sobretudo quando há sugestões ou quando um ou outro comportamento que fica registado e que o aluno se compromete a melhorar e aí há necessidade de fazer a acta para que fique registado, para no final ver se, de facto, ele cumpriu ou não."</p>
Papel da professora na Assembleia de Turma	"Mediação" na comunicação	<p>Reconhece que devia dar mais autonomia</p> <p>Identifica-se como mediadora da comunicação</p> <p>Sente necessidade de ser participante activa no debate</p>	<p>E58 "(...) devia deixá-los mais livremente e que fossem eles mais a decidir e a orientar mais a AT."</p> <p>E59 "Mas eu sinto muitas vezes necessidade e, de facto, não consigo ficar calada. Se calhar é um defeito ou algo que tenho a corrigir nesse aspecto..."</p> <p>E60 "(...) eu acho que faço ali um papel de mediador, se calhar até mais activo do que deveria, porque eles podem muito bem mediar a comunicação e orientarem a AT..."</p> <p>E61 "(...) às vezes sinto a necessidade em intervir na altura e dar achegas ..."</p> <p>E62 "(...) e incentivar o debate ..."</p> <p>E63 "(...) e neste momento acho que eles ainda não conseguem, só por eles próprios orientarem a AT ..."</p> <p>E64 "(...) e [não conseguem ainda] mediar ali a comunicação entre uns e outros."</p>
	Orientação do trabalho de pesquisa fora da AT	<p>Apela ao trabalho "cooperativo" com os alunos</p> <p>Incentiva o debate</p> <p>Participa na procura de soluções</p>	<p>E68 "(...) normalmente faço também um trabalho cooperativo, ..."</p> <p>E69 "(...) ou peço àqueles alunos que têm poder de comunicar com mais facilidade para poderem orientar e ajudar, ..."</p> <p>E70 "(...) ou então sou eu mesmo que ajudo, ou mando investigar, ou mando perguntar, mas eu de facto intervenho muito ainda..."</p> <p>E71 "Eu acho que os alunos podem muito bem mediar a AT."</p> <p>E72 "No entanto, nestas idades, eu acho que é um bocadinho difícil, porque eles ainda vão muito pelas amizades, ..."</p> <p>E73 "(...) ainda respondem muito, se um colega disse qualquer coisa que não lhes agradou, eles vão responder da mesma forma ..."</p>

	Orientação de AT	<p>Intervém por atender à idade</p> <p>Tem expectativas de ser menos dirigista no futuro</p>	<p>E74 "(...) e eu acho que nesta idade ainda há muita necessidade do professor intervir, ajudar um pouco o papel do mediador."</p> <p>E75 "(...) eu acho que sou mais dirigista penso que se calhar com o tempo e quando chegar ao 4º ano, como eles estão mais crescidos e como com esta turma não senti muito a necessidade de fazer a AT, ..."</p> <p>E76 "(...) no 4º ano, possivelmente eles terão já uma capacidade diferente de dirigir e de interagir uns com os outros, de resolver os problemas ..."</p> <p>E77 "(...) pelo menos estou confiante e tenho expectativas que sim."</p>
Efeitos da Assembleia de Turma	<p>Efeitos no grupo/turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao nível dos conflitos entre alunos - Ao nível da interajuda <p>Efeitos nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao nível da gestão de conflitos - Ao nível da comunicação e debate de temas - Ao nível da gestão e avaliação do ensino 	<p>Pensa que têm efeitos positivos</p> <p>Podem ajudar nos conflitos entre eles</p> <p>Aumenta o sentido de responsabilidade e ajudam na mudança de comportamentos</p> <p>Desenvolvimento de capacidades a nível da compreensão das situações e maior compromisso na procura de soluções.</p> <p>Desenvolvimento de capacidades para a gestão de conflitos.</p> <p>Desenvolvimento de competências ligadas à comunicação.</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de organizar e avaliar o trabalho.</p>	<p>E78 "Eu penso que as Assembleias terão... têm efeitos positivos, senão já teria deixado de as fazer."</p> <p>E88 "(...) as AT podem ajudar a resolver muitos conflitos entre eles e também ..."</p> <p>E89 "(...) para que haja um maior compromisso para resolverem os problemas, para mudarem comportamentos, ..."</p> <p>E90 "(...) para serem mais participativos ..."</p> <p>E91 "(...) e para ajudarem os outros..."</p> <p>E80 "(...) acho que, mesmo os próprios alunos, quando são eles, quando é entre eles e quando eles resolvem, há um compromisso maior."</p> <p>E84 "(...) sobretudo na gestão de conflitos acho que são importantíssimas."</p> <p>E81 "Depois, também acho que [as AT] são importantíssimas para eles se habituarem a ouvir, a ouvir as opiniões dos outros, ..."</p> <p>E82 "(...) para além de (...) também facilitar a comunicação, a expressão oral, ..."</p> <p>E83 "(...) permitir que aqueles alunos que são mais tímidos, possam desenvolver um pouco mais a comunicação..."</p> <p>E85 "[são importantíssimas]... na planificação do próprio trabalho e na avaliação..."</p>

	<p>- Ao nível da Formação Cívica</p> <p>Efeitos nos encarregados de educação:</p> <p>- Ao nível da relação professor / pais</p>	<p>Desenvolvimento e aquisição de valores cívicos como a tolerância.</p> <p>Desenvolvimento da possibilidade de debater assuntos importantes para a sua formação cívica.</p> <p>Possibilidade de melhoria na relação Professor/ Pais</p>	<p>E92 “De início eles estão sempre muito atentos para ver se foi ou não foi cumprido. Estão sempre a..., a avaliar se não cumprimos, porque... se não tivermos tempo ou se não cumprimos porque à professora não lhe deu muito jeito fazer. Estão sempre de facto, a pedir e a lembrar que ainda não cumprimos e que ainda temos de fazer a actividade que foi sugerida por eles.”</p> <p>E86 “[são importantíssimas] no desenvolvimento de valores como a tolerância.”</p> <p>E87 “Também [para] debater assuntos que embora sejam de uma realidade talvez para crianças mais crescidas, [como] por exemplo, a questão das etnias, do multiculturalismo, das diferenças, do ser diferente, do respeito pelas diferenças, acho que são temáticas que eles debatem muito bem [nas AT]...”</p> <p>E79 “Pela experiência que tenho, sempre que faço AT, mesmo a relação com os pais [é diferente], porque acho que os pais entendem sempre de maneira diferente... quando o problema é resolvido pelos adultos, que pode haver ali situações de injustiça, e se for resolvido pelos alunos, eles encaram sempre de maneira diferente.”</p>
Argumentos do professor a favor das Assembleias de Turma	A prática da AT é positiva	<p>Como espaço de gestão de conflitos.</p> <p>Como espaço de planificação e avaliação do trabalho.</p> <p>Como espaço para o desenvolvimento da comunicação.</p>	<p>E93 “um dos argumentos é (...) poder levar os alunos a participar na gestão de conflitos. (...) apesar de haver e de lhe atribuir outro valor, esse para mim é o fundamental.”</p> <p>E94 “[levar os alunos a participar] Na avaliação das actividades e na proposta de sugestões, portanto participar um pouco na planificação do trabalho...”</p> <p>E95” (...) um terceiro argumento será o desenvolver a comunicação...”</p>

ANEXO 2

Neste anexo, incluímos o questionário realizado aos alunos (anexo 2.1) e respectivas grelhas de análise de conteúdo do questionário (anexo 2.2-a e 2.2-b)

Questionário



- Este questionário deve ser respondido individualmente.
- Lê com muita atenção as perguntas e responde.

1 – As Assembleias de Turma são importantes para ti? Porquê?

2 – O que costumás fazer quando estás na Assembleia?

3 – O que mudarias nas tuas Assembleias de Turma?

Obrigado pela tua colaboração!

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO

ANEXO 2.2

Questionário aplicado aos alunos

Pergunta Aluno	As Assembleias de Turma são importantes para ti?	Porquê?	O que costumás fazer quando estás na Assembleia?	O que mudarias nas tuas Assembleias de Turma?
A1	Sim.	(A1.1.1) - "... discutimos o que os meninos fazem de mal..." (A1.1.2) - "... para ajudarmos (os colegas) a portarem-se melhor."	(A1.2.1) - "... ouvir as opiniões dos colegas e do chefe de turma."	(A1.3.1) - "... gostava de treinar ao pé do quadro antes de fazer (a) Assembleia porque depois já tínhamos muitas ideias."
A2	Sim.	(A2.1.1) - "... damos opiniões..." (A2.1.2) - "... falamos da semana..." (A2.1.3) - "... tomamos decisões."	(A2.2.1) - "... ouvir o chefe de turma..." (A2.2.2) - "... ler o painel dos acontecimentos..." (A2.2.3) - "... [ler] ... o quadro das presenças."	(A2.3.1) - "... não mudaria nada, porque para mim assim está bem."
A3	Sim.	(A3.1.1) - "... podemos ouvir..." (A3.1.2) - "[podemos] ... dar opiniões..." (A3.1.3) - "[podemos] ... dar sugestões..."	(A3.2.1) - "... dar opiniões ..." (A3.2.2) - "... [dar] ... sugestões..." (A3.2.3) - "... falamos sobre o que aconteceu na semana ."	(A3.3.1) - "... mudaria uma coisa, era para não haver só queixas na Assembleia de Turma."
A4	Sim.	(A4.1.1) - "... os meninos que não sabiam muitas coisas, agora já sabem."	(A4.2.1) - "... dar sugestões."	(A4.3.1) - "... não mudava nada porque gosto como está."
A5	Sim.	(A5.1.1) - "... lemos os acontecimentos..." (A5.1.2) - "... falamos do comportamento ..." (A5.1.3) - "... damos sugestões."	(A5.2.1) - "... dizer coisas boas e coisas más que se passa na escola."	(A5.3.1) - "Não mudava nada porque assim está bem."
A6	Sim.	(A6.1.1) - "... damos as nossas opiniões."	(A6.2.1) - "... sentamos no chão e damos as nossas opiniões."	(A6.3.1) - "... não mudava nada, porque eu gosto assim."
A7	Sim.	(A7.1.1) - "... podemos saber o que os alunos fazem." (A7.1.2) - "...[saber] ... do que gostaram."	(A7.2.1) - "... ouvir ..." (A7.2.2) - "... dar opiniões ..." (A7.2.3) - "... falar sobre a semana..."	(A7.3.1) - "... queria que houvesse menos queixas no painel dos acontecimentos..." (A7.3.2) - "... que escrevessem mais coisas."

A8	Sim.	(A8.1.1) - "... damos as opiniões..." (A8.1.2) - "... e eu gosto de dar as minhas opiniões."	(A8.2.1) - "... ouvir ..." (A8.2.2) - "... dar as minhas opiniões."	(A8.3.1) - "Nada porque eu gosto dela assim."
A9	Sim.	(A9.1.1) - "... resolvemos os problemas que se passaram nessa semana."	(A9.2.1) - "... estar a ouvir com atenção ..." (A9.2.2) - "... dar sugestões..." (A9.2.3) - "... discutir os problemas."	(A9.3.1) - "... quando estavam dois com o dedo no ar mandava falar o que falava menos."
A10	Sim.	(A10.1.1) - "... as coisas que dizemos na Assembleia, é a vida da nossa sala."	(A10.2.1) - "... ouvir o que o chefe de turma diz..." (A10.2.2) - "... responder às coisas que o chefe de turma me pergunta ..." (A10.2.3) - "... e sobretudo dar opiniões."	(A10.3.1) - "... mudaria que os alunos falassem mais [e] levantassem mais o dedo."
A11	Sim.	(A11.1.1) - "... resolvemos coisas más que os alunos e as alunas fazem."	(A11.2.1) - "... ouvir o chefe de turma a falar."	(A11.3.1) - "... gostava de a fazer à frente dos alunos da escola."
A12	Sim.	(A12.1.1) - "... resolvemos alguns problemas da escola..." (A12.1.2) - "... aprendemos a expressar as nossas opiniões..." (A12.1.3) - "... [aprendemos) a falar mais."	(A12.2.1) - "... ouço o que o chefe de turma diz..." (A12.2.2) - "... dou as minhas opiniões..." (A12.2.3) - "... faço algumas sugestões."	(A12.3.1) - "... o chefe de turma devia ver quais são os meninos que têm o dedo no ar e dizer o nome do menino que fala menos."
A13	Sim.	(A13.1.1) - "... se discute o que se passa durante a semana."	(A13.2.1) - "... dar as minhas opiniões..." (A13.2.2) - "... [dar as minhas] sugestões..." (A13.2.3) - "... ouvir o chefe de turma."	(A13.3.1) - "... separava mais as crianças para não estarem tão apertadas."
A14	Sim.	(A14.1.1) - "... explicam muitas coisas que não se deve fazer."	(A14.2.1) - "... ficar calada [e] meter o dedo no ar quando vou falar." (A14.2.2) - "... ouvir com atenção..."	(A14.3.1) - "... gostava que não escrevessem muitas queixas..." (A14.3.2) - "... pusessem o que gostaram mais de fazer."
A15	Sim.	(A15.1.1) - "... posso dizer tudo o que aconteceu de importante..." (A15.1.2) - "... e assim posso tratar do assunto."	(A15.2.1) - "... dar opiniões..." (A15.2.2) - "...[dar] sugestões..." (A15.2.3) - "... fazer a autoavaliação..." (A15.2.4) - "... ouvir."	(A15.3.1) - "... antes de começar a AT diria coisas aos meus colegas e perguntava-lhes coisas, assim na Assembleia de Turma já tinham mais opiniões"
A16	Sim.	(A16.1.1) - "... gosto de dar as minhas opiniões e sugestões."	(A16.2.1) - "... ouvir ..." (A16.2.2) - "... dar as minhas sugestões..." (A16.2.3) - "... [dar] as minhas opiniões."	(A16.3.1) - "... eu mudaria de lugares, porque no chão estamos desconfortáveis."

A17	Sim.	(A17.1.1) - "... posso dizer o que aconteceu no recreio..." (A17.1.2) - "... posso escrever no painel dos acontecimentos o que gostei de fazer na semana."	(A17.2.1) - "... estar com atenção ..." (A17.2.2) - "... ouvir o chefe de turma..." (A17.2.3) - "... dar as minhas opiniões."	(A17.3.1) - "... queria que os meninos que falam menos falassem mais e os meninos que falam mais, falassem menos."
A18	Sim.		(A18.2.1) - "... ouço o chefe de turma a ler a acta ..." (A18.2.2) - "...[a ler] o painel dos acontecimentos e as presenças..." (A18.2.3) - "... dou a minha opinião."	(A18.3.1) - "Os meninos que falam menos eu mandaria esses falarem, porque eles têm muita dificuldade em arranjar ideias."
A19	Sim.	(A19.1.1) - "... resolvemos alguns assuntos..." (A19.1.2) - "... damos as nossas opiniões."	(A19.2.1) - "... faço pouco barulho..." (A19.2.2) - "... ouvir os outros ..." (A19.2.3) - "... falar ..." (A19.2.4) - "... estar com atenção."	(A19.3.1) - "... quem não estivesse interessado iria para a rua..." (A19.3.2) - "... quem não estivesse com atenção também ia para a rua."
A20	Sim.	(A20.1.1) - "... podemos dizer o que acontece durante a semana ..." (A20.1.2) - "... discutimos as nossas opiniões e sugestões."	(A20.2.1) - "... oiço o que o chefe de turma diz..." (A20.2.2) - "... oiço o que os meus colegas dizem..." (A20.2.3) - "... dou as minhas opiniões..." (A20.2.4) - "... e nas decisões ajudo os colegas."	(A20.3.1) - "... eu mudaria o espaço para estarmos mais à vontade."

(Pergunta 1)

Tema: Representação dos alunos sobre as Assembleias de Turma (valor e finalidade)

Categories	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Espaço de debate/troca de ideias	Expressão de informações	(A4.1.1) - "... os meninos que não sabiam muitas coisas, agora já sabem." (A5.1.1) - "... lemos os acontecimentos..." (A15.1.1) - "... posso dizer tudo o que aconteceu de importante..." (A17.1.1) - "... posso dizer o que aconteceu no recreio..." (A20.1.1) - "... podemos dizer o que acontece durante a semana ..."	5
	Expressão de opiniões	(A2.1.1) - "... damos opiniões..." (A3.1.2) - "[podemos] ... dar opiniões..." (A8.1.1) - "... damos as opiniões..." (A8.1.2) - "... e eu gosto de dar as minhas opiniões." (A12.1.2) - "... aprendemos a expressar as nossas opiniões..." (A16.1.1) - "... gosto de dar as minhas opiniões ..." (A17.1.2) - "... posso escrever no painel dos acontecimentos o que gostei de fazer na semana." (A19.1.2) - "... damos as nossas opiniões." (A6.1.1) - "... damos as nossas opiniões."	9
	Expressão de sugestões	(A3.1.3) - "[podemos] ... dar sugestões..." (A16.1.2) - "... gosto de dar as minhas ... sugestões." (A5.1.3) - "... damos sugestões."	3
	Debate	(A20.1.2) - "... discutimos as nossas opiniões e sugestões." (A13.1.1) - "... se discute o que se passa durante a semana."	2
Espaço de resolução de conflitos/problemas	Resolução de problemas gerais	(A9.1.1) - "... resolvemos os problemas que se passaram nessa semana." (A12.1.1) - "... resolvemos alguns problemas da escola..." (A19.1.1) - "... resolvemos alguns assuntos..."	3
	Clarificação de regras	(A14.1.1) - "... explicam muitas coisas que não se deve fazer."	1
	Gestão de comportamentos desajustados	(A1.1.2) - "... para ajudarmos (os colegas) a portarem-se melhor." (A5.1.2) - "... falamos do comportamento..." (A11.1.1) - "... resolvemos coisas más que os alunos e as alunas fazem." (A1.1.1) - "... discutimos o que os meninos fazem de mal..."	4
Espaço de organização e avaliação do ensino/aprendizagem	Avaliação do ensino/aprendizagem	(A7.1.2) - "... [saber]... do que gostaram." (A12.1.3) - "... [aprendemos] a falar mais."	2
	Co-responsabilização na vida da turma	(A2.1.3) - "... tomamos decisões." (A10.1.1) - "... as coisas que dizemos na Assembleia, é a vida da nossa sala."	2

(Pergunta 2)

Tema: Papel do aluno (tarefas)

Categories	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Papel Receptor	Tarefas ligadas à comunicação: Ouvir os colegas	(A1.2.1) - "... ouvir as opiniões dos colegas e do chefe de turma." (A7.2.1) - "... ouvir..." (A8.2.1) - "... ouvir..." (A9.2.1) - "... estar a ouvir com atenção..." (A14.2.2) - "... ouvir com atenção..." (A15.2.4) - "... ouvir." (A16.2.1) - "... ouvir..." (A19.2.2) - "... ouvir os outros ..." (A20.2.2) - "... oiço o que os meus colegas dizem..."	9
	Ouvir o chefe de turma	(A2.2.1) - "... ouvir o chefe de turma..." (A10.2.1) - "... ouvir o que o chefe de turma diz..." (A11.2.1) - "... ouvir o chefe de turma a falar." (A13.2.3) - "... ouvir o chefe de turma." (A17.2.2) - "... ouvir o chefe de turma..." (A20.2.1) - "... oiço o que o chefe de turma diz..." (A12.2.1) - "... ouço o que o chefe de turma diz..." (A18.2.1) - "... ouço o chefe de turma a ler a acta..."	8
	Não perturbar	(A19.2.1) - "... faço pouco barulho..." (A17.2.1) - "... estar com atenção..." (A19.2.4) - "... estar com atenção." (A14.2.1) - "...ficar calada e meter o dedo no ar quando vou falar."	4

Papel Emissor	Dar informações	(A5.2.1) - "... dizer coisas boas e coisas más que se passa na escola." (A7.2.3) - "... falar sobre a semana..." (A3.2.3) - "... falamos sobre o que aconteceu na semana." (A15.2.3) - "...fazer a autoavaliação..." (A2.2.2) - "... ler o painel dos acontecimentos..." (A2.2.3) - "... [ler]... o quadro das presenças." (A18.2.2) - "... [a ler] o painel dos acontecimentos e as presenças..."	7
	Dar opiniões	(A6.2.1) - "... sentamos no chão e damos as nossas opiniões." (A7.2.2) - "... dar opiniões..." (A8.2.2) - "... dar as minhas opiniões." (A15.2.1) - "... dar opiniões..." (A3.2.1) - "... dar opiniões ..." (A10.2.3) - "... e sobretudo dar opiniões." (A13.2.1) - "... dar as minhas opiniões..." (A16.2.3) - "... [dar] as minhas opiniões." (A17.2.3) - "... dar as minhas opiniões." (A18.2.3) - "... dou a minha opinião." (A20.2.3) - "... dou as minhas opiniões..." (A12.2.2) - "...dou as minhas opiniões..."	12
Papel Interactivo	Dialogar/Discutir	(A19.2.3) - "... falar." (A9.2.3) - "... discutir os problemas."	2
	Responder	(A10.2.2) - "... responder às coisas que o chefe de turma me pergunta..."	1
	Ajudar	(A20.2.4) - "... e nas decisões ajudo os colegas."	1
	Dar sugestões	(A13.2.2) - "... [dar as minhas] sugestões..." (A3.2.2) - "... [dar] ... sugestões..." (A9.2.2) - "... dar sugestões..." (A15.2.2) - "... [dar] sugestões..." (A4.2.1) - "... dar sugestões." (A16.2.2) - "... dar as minhas sugestões..." (A12.2.3) - "...faço algumas sugestões."	7

(Pergunta 3)

Tema: Sugestões de melhoria

Categories	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Mudar as Assembleias de Turma	Estimular mais a participação dos alunos menos participativos	(A1.3.1) - "... gostava de treinar ao pé do quadro antes de fazer (a) Assembleia porque depois já tínhamos muitas ideias." (A9.3.1) - "... quando estavam dois com o dedo no ar mandava falar o que falava menos." (A10.3.1) - "... mudaria que os alunos falassem mais." (A10.3.2) - "... levantassem mais o dedo." (A12.3.1) - "... o chefe de turma devia ver quais são os meninos que têm o dedo no ar e dizer o nome do menino que fala menos." (A15.3.1) - "... antes de começar a AT diria coisas aos meus colegas e perguntava-lhes coisas, assim na Assembleia de Turma já tinham mais opiniões." (A17.3.1) - "... queria que os meninos que falam menos falassem mais e os meninos que falam mais, falassem menos." (A18.3.1) - "Os meninos que falam menos eu mandaria esses falarem porque eles têm muita dificuldade em arranjar ideias."	8
	Expulsar alunos desatentos	(A19.3.1) - "... quem não estivesse interessado iria para a rua..." (A19.3.2) - "... quem não estivesse com atenção também ia para a rua."	2
	Estimular a escrita no painel	(A7.3.2) - "... que escrevessem mais coisas."	1
	Diminuir queixas escritas no painel	(A14.3.2) - "... pusessem o que gostaram mais de fazer." (A7.3.1) - "... queria que houvesse menos queixas no painel dos acontecimentos..." (A14.3.1) - "... gostava que não escrevessem muitas queixas..." (A3.3.1) - "...mudaria uma coisa, era para não haver só queixas na Assembleia de Turma."	4
	Melhorar condições do espaço físico	(A13.3.1) - "... separava mais as crianças para não estarem tão apertadas." (A16.3.1) - "... eu mudaria de lugares, porque no chão estamos desconfortáveis." (A20.3.1) - "... eu mudaria o espaço para estarmos mais à vontade."	3
	Abrir as A.T. à escola	(A11.3.1) - "... gostava de a fazer à frente dos alunos da escola."	1
Não mudar as Assembleias de Turma	Aceitação plena das A.T.	(A2.3.1) - "... não mudaria nada, porque para mim assim está bem." (A4.3.1) - "... não mudava nada porque gosto como está." (A5.3.1) - "Não mudava nada porque assim está bem." (A6.3.1) - "... não mudava nada, porque eu gosto assim." (A8.3.1) - "Nada porque eu gosto dela assim."	5

ANEXO 3

Neste anexo, incluímos os protocolos de quatro incidentes – Inc. A, I, L e N (anexo 3.1) e respectiva grelha de análise (anexo 3.2)

Nota introdutória: Os nomes dos alunos que constam nestas transcrições são fictícios.

INCIDENTE A – 10/11/06 (AT 1)

Conflito – Mal entendido entre colegas (com agressão física a um colega)

Local – Numa sala de aula da escola

- 1 **Raul** – Carlos, tu bateste no Nuno e o Nuno ficou muito aflito do olho.
- 2 **Nuno** – Carlos, tu disseste que eu estava a gozar contigo, mas é mentira, não
- 3 estava a dizer nada sobre ti ...
- 4 Já disse isso muitas vezes, só que tu achas que eu estava a gozar contigo, mas
- 5 é mentira.
- 6 **Profª** – E tu Carlos, não tens nada a dizer?
- 7 **Carlos** – Eu dei-lhe duas estaladas e ele também estava a gozar comigo, ele
- 8 estava a dizer parvoíces de mim e o Ivo também estava lá ao meu lado.
- 9 **Nuno** – Não, não ...
- 10 **Profª** – (profª virada para o Carlos). Então é assim, o Nuno diz que não era a
- 11 gozar e tu dizes que era a gozar
- 12 Então quem é que viu? ... Foi o Raul?
- 13 **Vários alunos** – E o Ivo.
- 14 **Profª** – O Raul e o Ivo?... Então o que é que Raul acha?
- 15 **Raul** – O Nuno, também não devia ter dito aquelas parvoíces, porque também o
- 16 Carlos podia dizer mal dele... (E diz voltado para o Nuno) E tu também não
- 17 gostavas!
- 18 **Nuno** – Eu não estava a dizer!
- 19 **Profª** – E o Ivo, o que é que tem a dizer?
- 20 **Ivo** – Eu não vi...
- 21 **Profª** – Então estavas lá ao lado e não ouviste nem viste?!
- 22 **Ivo** – Não vi, mas ouvi.
- 23 **Profª** – Ah, então ouviste! ... E o que é achas? Diz lá o que é que achas? O
- 24 Carlos diz que estava a gozar, o Nuno diz que não.
- 25 O que é que tu achas... na tua opinião?
- 26 Achas que de facto o Nuno estava ou não a gozar com o Carlos?
- 27 **Ivo** – Acho que estava.
- 28 **Profª** – Achas que estava... e então?
- 29 **Isabel** – Eu acho que eles deviam fazer as pazes e nunca mais voltarem a fazer
- 30 isso.
- 31 **Raul** – Eu acho boa ideia.

32 **Profª** – E os outros o que é que acham?

33 **Vários alunos** – Também!

34 **Profª** – (O aluno fica um pouco calado e a profª insiste) E o Nuno o que é que
35 acha?

36 **Profª** – Nuno, estamos à espera. Afinal era ou não a gozar? Eu não percebo
37 muito bem, vocês às vezes põe-se aí com histórias de gozar e eu não percebo
38 muito bem o que é isso de gozar.

39 **Nuno** – Eu não estava a gozar, eu só estava a falar para mim, mas não estava a
40 gozar do Carlos.

41 **Profª** – Bem, estavas ou não?

42 **Nuno** – Não, o Carlos não estava a ouvir, estava a dizer ao Raul para conseguir
43 (ouvir), então sem ouvir foi-me dar uma estalada.

44 **Profª** – Então afinal tu não ouviste Carlos?

45 **Carlos** – Eu ouvi eles a gozarem, eles até falaram em voz alta.

46 **Profª** – Então o que é que disseram?

47 **Nuno** – Não, só primeiro. Mas depois ... Eu não estava a gozar com ele estava a
48 gozar da camisola, do que tinha lá escrito. Depois ao Raul não estava a dizer
49 nada sobre ele.

50 **Profª** – Então porque é que o Carlos considerou que estava a gozar com ele?
51 Diz lá Carlos.

52 **Carlos** – Porque eles estavam a falar os dois de mim e estavam a dizer nomes
53 para mim e estavam a gozar.

54 **Profª** – Sim, mas tens que dizer que nomes, para os teus colegas perceberem o
55 que é que realmente se passou.

56 **Nuno** – Não ...

57 **Profª** – Ó Nuno, deixas falar agora o Carlos...

58 Ó Carlos, tens de dizer que nomes são, para realmente percebermos melhor o
59 que se passou.

60 **Carlos** – Quando acabámos de almoçar, viemos para ali para a sala do lado dele
61 e eles começaram ...

62 O Nuno quando chegou começou a dizer “parvo” e depois o Raul disse para o
63 Nuno se calar e depois ele disse logo (os nomes).

64 **Profª** – O que é que os outros têm a dizer?

65 **Sofia** – Eu acho que eles não têm que se andar a bater uns aos outros.

66 **Profª** – Nem a bater... só a bater?... mas eles não se bateram?

67 **Ana** – Eu acho que o Nuno e o Carlos devem pedir desculpa um ao outro.

68 **Profª** – Achas que devem pedir desculpa um ao outro...

69 **Beatriz** – Mas o Nuno não devia chamar nomes.

70 **Profª** – Então e agora como é que resolvemos isso?

71 **Beatriz** – Devem fazer as pazes, devem pedir desculpa um ao outro e esquecer

72 aquilo que fizeram.

73 **Profª** – E isso chega... pedir desculpa...

74 **Rita** – E também prometerem nunca mais se baterem.

75 **Profª** – O que é que acham da ideia da Rita? E o Nuno e o Carlos que estão os

76 dois envolvidos no assunto?

77 **Nuno** – Acho que sim.

78 **Profª** – E o Carlos? Acha que sim?

79 **Carlos** – Também acho que sim.

80 **Profª** – Pois... eu nem percebo muito bem, vocês são tão amigos e então

81 zangam-se assim?... Eu acho que aqui falhou alguma coisa.

82 O que é que falhou?... O Carlos acha que o Nuno estava a gozar com ele e o

83 Nuno acha que não.

84 O que é que falhou ali entre os dois?

85 **Beatriz** – Se calhar o Carlos não ouviu bem.

86 **Profª** – Não, já chegámos à conclusão que não, porque o Nuno lhe tinha

87 chamado parvo..., portanto, o Nuno agiu mal e o Carlos também.

88 Mas o que é que aconteceu ali, se eles são tão amigos?... Será que não

89 aconteceu nada?

90 ... Eles são tão amigos, tão amigos e depois o que é que aconteceu?

91 **Nelson** – Eles deviam pedir desculpa.

92 **Profª** – Isso já dissemos. Ninguém quer dizer mais nada?

93 **Joel** – O Nuno devia ter explicado ao Carlos porque é que lhe chamou parvo.

94 **Profª** – Pois, se calhar houve ali falta de comunicação. O que é que vocês

95 acham?

96 **Beatriz** – Eu acho que sim.

97 **Profª** – Eu também acho. Pois, se calhar o Carlos da próxima vez, em vez de ir

98 lá e dar-lhe logo duas chapadas, o que é que deve fazer?

99 **Beatriz** – Devia dizer-lhe que é mau chamar nomes às pessoas.

100 **Profª** – Ou então... pedir...

101 **Vários Alunos** – Desculpa.

102 **Profª** – Pedir desculpa sim, mas sem ser isso... tentar saber o quê?

103 **Um aluno** – A razão. (Em voz pouco perceptível)

104 **Profª** – Pois, se calhar é melhor conversar do que ir logo dar-lhe duas chapadas.

105 E agora em relação ao Nelson? Já ouvi aqui dizer que ele esta semana se portou

106 um bocadinho mal.

INCIDENTE I – 12/01/07 (AT 4)

Conflito – Desrespeito de regras da escola (Proibido pendurarem-se nas grades da escola)

Local – Recreio da escola

- 1 **Raul** – O Nelson estava-se ali a pendurar nas grades. [Na hora do recreio]
- 2 **Professora** – Qual foi a tua atitude?... O que fizeste?
- 3 **Raul** – Ele estava com a cabeça para fora das grades.
- 4 **Professora** – Então tu viste e vieste a correr a escrever... foi?
- 5 **Raul** – Foi!
- 6 **Professora** – Foi, vieste escrever. E o que fizeste? Diz?
- 7 **Raul** – Nada.
- 8 **Professora** – Não fizeste nada, só vieste escrever!
- 9 **Rita** – Eu acho que o Raul, primeiro devia ir perguntar ao Nelson, porque é que
- 10 estava a fazer aquilo. E depois se ele estivesse a fazer aquilo... Se ele voltasse a
- 11 fazer aquilo, é que ele podia ir para lá.
- 12 **Professora** – Para lá para onde?
- 13 **Rita** – Para o Painel dos Acontecimentos.
- 14 **Ivo** – O Raul fez mal, porque devia ter avisado o Nelson e lembrá-lo que não
- 15 podemos pendurar-nos nas grades.
- 16 **Beatriz** – E que podia cair e partir a cabeça.
- 17 **Professora** – Sim, o Nelson fez mal e desobedeceu às regras, mas estávamos a
- 18 ver um bocadinho, a falar da atitude do Raul... Que ele veio escrever, o Ivo disse
- 19 ali e muito bem, que se calhar devia primeiro falar com ele, lembrar-lhe de que
- 20 não devia fazer aquilo e então depois... não quer dizer que não pudesse
- 21 escrever na mesma.
- 22 Está bem Raul?!
- 23 **Beatriz** – Deviam de estar a dar mais ajuda ao Nelson, para ele mudar mesmo e
- 24 o Raul devia ter ido falar com ele.
- 25 **Professora** – Da próxima vez, e não é só com o Raul, sempre que surgirem
- 26 situações destas em vez de escreverem ou virem logo fazer queixa, primeiro
- 27 tentar ajudar, porque se conseguirem logo resolver... porque eu acho que vocês
- 28 têm ajudado muito o Nelson, porque ele está muito melhor em termos de
- 29 comportamento, porque vocês também têm ajudado.

INCIDENTE L – 12/01/07 (AT 4)

Conflito – Partilha do espaço de recreio, para jogos de futebol.

Local – Recreio da escola

1 **Carlos** – Quando a Catarina diz que viu o Raul a pisar a relva, se calhar foi por
2 causa dos do 4º ano, quando não nos deixam jogar à bola, nós dizemos
3 “Deixem-nos jogar à bola”, mas eles depois não deixam e vêm atrás de nós
4 bater-nos.

5 **Professora** – É assim?

6 **Vários alunos** – É!

7 **Professora** – E não há ninguém lá fora? Não há lá nenhuma auxiliar?

8 **Carlos** – É lá atrás que eles fazem isso, que é para ninguém ver.

9 **Professora** – Ah, pois, pois é.

10 E em relação a isso também não têm nada a dizer?

11 **Ana** – É lá atrás porque estão à vontade.

12 **Professora** – Pois... Diz lá Nelson...

13 **Nelson** – Eles não deviam fazer isso, nós só estávamos a pedir para jogarmos à
14 bola.

15 **Professora** – Pois, é uma atitude errada, também concordo.

16 Mas o porque é que eles vos vão bater lá atrás?

17 **Rita** – É para não serem apanhados pelas auxiliares.

18 **Vitória** – E é porque têm medo que a professora deles os castigue.

19 **Professora** – Pois, mas então porque é que eles lá foram bater-vos?

20 **Nuno** – Eu não sei.

21 **Professora** – É porque são só os do 4º ano que vão lá para trás? Só?

22 **Ivo** – Eles empurram-nos lá para trás.

23 **Professora** – Ah, agarram-vos e levam-vos lá para trás, é?

24 **Carlos** – Não, eles empurram-nos para lá e...

25 **Professora** – Esperem só um bocadinho que isto é importante!

26 Se vocês não estivessem lá atrás eles batiam-vos lá?

27 **Vários alunos** – Não!

28 **Professora** – Pois é, então se calhar vocês é que não devem ir lá para trás, ou
29 não?

30 **Raul** – Mas eles é que estão a jogar lá à frente.

31 **Professora** – Aonde?

32 **Nuno** – Aqui no tapete verde e uma vez nós tínhamos uma bola, fomos lá para
33 trás apareceram-nos os do 4º ano para nos tirar a bola.

34 **Professora** – Não vos deixam jogar lá atrás? E são sempre eles que jogam ali?

35 **Vários alunos** – Sim.

36 **Rita** – E não nos deixam brincar ali, nem nada.

37 **Professora** – Então o que é que devemos fazer, vamos lá pensar?!

38 **Carlos** – Houve uma vez que o Valério foi lá atrás, viu que nós estávamos a
39 jogar à bola, tinha outra bola e queria jogar ele lá atrás, e pegou na nossa bola e
40 atirou-a lá para fora.

41 **Professora** – Pois, mas então temos de fazer alguma coisa.
42 Nem eles podem estar sempre ali (no tapete), nem lá atrás.
43 O que é que podemos fazer para resolver o problema?
44 Diz lá.

45 **Vitória** – Temos de falar com eles e avisá-los que nós também podemos brincar
46 lá atrás.

47 **Professora** – Que não devem ser só eles.
48 Diz lá Nelson.

49 **Nelson** – Um dia, estava eu lá a jogar e depois foram lá a jogar para me dizer
50 que eu não podia jogar ali à bola.

51 **Professora** – Pronto. E então agora já estamos a tentar resolver.
52 A Vitória é da opinião que devemos falar com eles e dizer-lhes que vocês
53 também têm direitos, que não podem ser sempre eles.
54 E o que é que se pode fazer, para isso?

55 **Rita** – Vamos à sala da professora Ivone e dizemos a ela e dizemos aos alunos.

56 **Professora** – Sim, mas o que é que temos de fazer, temos de apresentar uma
57 solução. Não podemos lá chegar e dizer assim: “Ah, mas nós também temos
58 direito, também queremos jogar...”, podemos dizer isso, mas temos que levar já
59 ... apresentar já uma sugestão.
60 Diz lá Nuno.

61 **Nuno** – Uma vez nós estávamos a jogar lá atrás, com a minha bola, então o
62 Valério e o Bruno, chegaram lá atrás e não nos deixaram jogar. Então o Valério
63 agarra na bola e atira-a lá para fora.

64 **Professora** – Está errado, já vimos. Agora estamos à procura de uma sugestão
65 para levar. Que sugestão é que devemos levar quando formos aos meninos de
66 4º ano. O que é que vocês propõem? Têm de levar uma proposta.
67 Se chegarmos lá para um problema que está errado, porque eles não podem
68 sempre jogar ali, assim como, vocês também têm direito. E não são só vocês, os
69 do 2º ano e do 1º ano.
70 Então vamos falar com a professora Ivone, com os meninos do 4º ano, mas
71 temos de levar uma proposta. O que é que propõem?

72 **Nelson** – Que eles não devem fazer isso.

73 **Professora** – Mas isso não é uma proposta... Que proposta é que levam para
74 todos poderem jogar ali?

75 **Carlos** – De manhã jogamos nós e à hora do almoço jogam eles, porque eles
76 almoçam sempre primeiro.

77 **Professora** – Isso é uma sugestão. Regista Natália, senão depois já não
78 sabemos.

79 Portanto o Carlos sugere que de manhã joguem os meninos do 3º ano e no
80 intervalo do almoço joguem os do 4º.

81 **Nuno** – É igual à do Carlos, mais ou menos.

82 De manhã jogamos nós e os outros, depois quando é altura deles almoçarem
83 nós também jogamos e depois quando for a nossa altura de almoçar é que eles
84 jogam.

85 **Professora** – Então de manhã jogamos nós e os outros quem?

86 **Rita** – De outro ano.

87 **Professora** – Já vimos que não dá.

88 O campo é muito pequeno e não dá para jogarem todos os meninos. Não é esse
89 o problema? Eles com certeza não vos deixam jogar porque aquele espaço é tão
90 pequenino que não dá para jogarem todos os meninos.

91 Diz lá Beatriz que estás com o dedo no ar.

92 **Beatriz** – Uns jogam no tapete verde e outros podem jogar lá atrás.

93 **Rita** – Ainda hoje o Nuno, o Carlos, o Raul e o Ivo estavam a jogar lá atrás.

94 **Professora** – Então a proposta da Beatriz é uns jogam no tapete verde e outros
95 jogam lá atrás da sala da professora Ivone.

96 **Nuno** – Nós estávamos sempre a jogar lá atrás e eles não nos deixam nem jogar
97 à frente nem lá atrás.

98 **Professora** – Nuno, mas isso na altura ainda não se tinha decidido que uns
99 jogavam aqui e outros jogavam lá. Se calhar se decidirmos que uns vão passar a
100 jogar ali e que os outros jogam lá atrás, se calhar não há tanta confusão.

101 **Nuno** – Sim.

102 **Professora** – Porque aí, nessa altura vocês depois podem dizer... Diz Luís.

103 **Luís** – Num dia nós podemos jogar aqui, no próximo dia podemos jogar lá atrás.

104 **Professora** – É outra proposta, espera aí um bocadinho. Já escreveram
105 meninos? (Secretária/chefe)

106 Então temos três propostas.

107 Vamos pensar.

108 A proposta do Carlos é que de manhã joguem aqui uns e na hora de almoço
109 joguem os outros. E então lá atrás? Depois fica a mesma coisa. Se o problema é
110 só entre o 3º e 4º ano? Quem é que fica?

- 111 **Nuno** – Não é só entre o 3º ano e o 4º ano, os do 1º e 2º ano também entravam.
- 112 **Professora** – Então o Carlos diz que jogavam de manhã uns e à tarde outros e
- 113 lá atrás os do 2º ano.
- 114 É isso Carlos?
- 115 **Carlos** – Sim.
- 116 **Professora** – A Beatriz também é da opinião que devem jogar aqui uns e outros
- 117 lá atrás e o Nuno. Diz lá então?
- 118 **Nuno** – Lá à frente jogam os do 4º e do 1º e lá atrás jogam os do 3º e do 2º.
- 119 **Professora** – Mas os do 1º normalmente não vão jogar à bola?
- 120 **Rita** – Pois não.
- 121 **Nuno** – Mas há o Nuno, o António, o Luís, que gostam de jogar.
- 122 **Professora** – Mas isso eles têm de se integrar na equipa do 4º, senão temos de
- 123 arranjar um campo de futebol para cada turma.
- 124 Não é Nuno?
- 125 Então quantas equipas há aqui na escola?
- 126 **Vários alunos** – Três.
- 127 **Professora** – Três...o 4º...
- 128 **Vários alunos** – O 3º...
- 129 **Professora** – O 3º e o 2º, ou o do 2º junta-se com o 1º?
- 130 **Vários alunos** – O 2º junta-se com o 1º.
- 131 **Professora** – Então só há três, e precisamos de arranjar solução para três
- 132 equipas jogarem.
- 133 Então vamos lá ver a proposta do Carlos de manhã joga ali o 4º e à tarde lá trás.
- 134 Mas mesmo assim só temos para duas equipas.
- 135 **Carlos** – Os do 4º podem jogar com os do 2º porque almoçam os dois ao mesmo
- 136 tempo.
- 137 **Professora** – Ai é, então vamos lá.
- 138 (a professora vai para o quadro e regista)
- 139 O 4º ano joga com o 2º e o 3º com o 1º.
- 140 O 4º e o 2º qual é a proposta, jogam onde?
- 141 **Vários alunos** – No tapete.
- 142 **Professora** – E aqui jogam quando eles quiserem e quando entenderem?
- 143 É isso?
- 144 **Vários alunos** – Sim.
- 145 **Professora** – E o 3º e o 1º?
- 146 **Vários alunos** – Lá atrás.
- 147 **Professora** – Lá atrás, atrás de qual?
- 148 **Vários alunos** – Atrás da sala da professora Ivone.

149 **Professora** – Nós levamos esta proposta, mas eles podem não aceitar. Se eles
150 não aceitarem, na altura pensamos noutra solução. Pode ser assim?
151 **Vários alunos** – Sim.
152 **Professora** – Vamos então apresentar isto à professora Ivone a ver se
153 conseguimos resolver o problema. Já está? Mais... Mais alguma coisa?
154 Se conseguirmos arranjar consenso com eles nesta solução, depois nem eles
155 devem ir para lá incomodar-vos, nem vocês a eles. Porque cada grupo joga no
156 seu espaço.
157 Então escolham lá o dia para irmos falar com a professora Ivone, porque eu
158 preciso falar antes com ela.
159 **Vários alunos** – Segunda-feira.
160 **Professora** – Segunda-feira. Então segunda-feira vamos lá e clarificamos tudo.
161 Vamos conversar e chegar a uma solução para se entenderem.

INCIDENTE N – 19/01/07 (AT 5)

Conflito – Aluno não concorda com atribuição da sua bola de comportamento

Local – Sala de aula

1 **Carlos** – Eu quero dizer uma coisa sobre o comportamento. O Ivo só pôs
2 vermelho a mim e ao Luís. Só que ele pôs muitos mais nomes, mas..., só que
3 não registou ali (no Painel do Comportamento). Só registou o meu e o dele (do
4 Luís).
5 **Profª** – Então pergunta-lhe o porquê.
6 **Carlos** – Porque é que só registaste o meu e o do Luís?
7 **Ivo** – Porque eu já tinha quatro cruzinhas em cima do teu nome, estás a
8 perceber?
9 **Profª** – Como é que foi que eu não percebi?
10 **Ivo** – Era o Carlos, “tava-me” sempre a dizer para pôr outros nomes e a profª já
11 disse que quem diz também se regista, estás a perceber?
12 **Profª** – Porque é que puseste ao Carlos, qual é que foi a razão que puseste só
13 ao Carlos e ao Luís?
14 **Ivo** – Porque eles estavam sempre a falar.
15 **Profª** – Mas porquê? Tinhas mais cruzinhas, era?
16 **Carlos** – Ele pôs-me uma. Ele disse o Raul e o... o Raul perguntou se ele tinha
17 amarelo, e ele disse: não sei e depois ele disse o Joel era amarelo.
18 **Nuno** – E o António também devia ter vermelho. O António estava sempre a

19 dizer anedotas para nós nos rirmos.

20 **Profª** – Têm de perguntar ao Ivo porque é que ele pôs só a ele, é ele que tem de
21 responder. Eu não vi.

22 **Raul** – O Carlos podia estar a portar-se melhor que o António... o Carlos não,
23 andava ali a dizer anedotas, não andava aí a falar alto... o António sim.

24 **Nuno** – O Carlos estava a falar baixinho, estava a ajudar o Ivo.

25 **Carlos** – E eu estava a dizer-lhe, não era quem estava a falar, estava-lhe a dizer
26 quem estava com o dedo no ar. Eu disse: a Rita está com o dedo no ar, e ele
27 se calhar deve ter percebido a dizer que ela estava a falar.

28 **Rita** – Não, era para ele dizer que era para o António se calar. Que era para o
29 Ivo não escrever lá o nome dele.

30 **Ivo** – Beatriz.

31 **Beatriz** – Não era também só o António que estava a fazer palhaçadas. O
32 Nelson também estava. Por isso devias estar com mais atenção Ivo. Puseste ao
33 Carlos e ao Luís, mas os outros também andaram a falar e a dizer parvoíces.

34 **Ivo** – Mas os outros quando eu virava as costas é que faziam. Eu não via.

35 **Profª** – Pois, uma das razões... Portanto, ele não via.

36 **Nelson** – Pofessora...

37 **Profª** – Não é professora. Não sou eu que estou aí, é o Ivo.

38 **Nelson** – Ivo, eu estava a dizer que estava-me a doer os pulmões e depois tu
39 puseste-me um X (uma cruz)...

40 **Ivo** – Não, não pus. Por causa disso não pus.

41 **Profª** – Tu não tens nenhum vermelho, Nelson?

42 **Nuno** – Mas o Nelson antes de começar a dizer... estava a fazer palhaçadas,
43 começou-se... estava a rir, às vezes contava anedotas, tudo para o Raul.

44 **Ivo** – Catarina.

45 **Catarina** – Devias pôr amarelo ao António e não ao Carlos, porque o Carlos
46 estava mais sossegado do que o António.

47 **Profª** – Responde Ivo.

48 **Ivo** – Eu só pus vermelho ao Carlos porque ele estava sempre a falar. O António
49 eu não o via... (disse em tom de voz baixo)

50 **Profª** – Um bocadinho mais alto Ivo.

51 **Ivo** – O António eu não o via, mas o Carlos estava sempre a falar. Por isso é que
52 ele estava com cruzinhas, para ficar vermelho, estás a perceber. Foi muitas
53 vezes.

54 **Ivo** – Raul

55 **Raul** – O Nelson pensava que estava-lhe a doer os pulmões, mas não, porque
56 antes de ele estar ali a fazer os trabalhos, não se podia ir lá fora ele começava 57
a fazer palhaçadas, começava a andar aí pela sala...

58 **Profª** – A andar em pé pela sala?

59 **Vários alunos** – Sim.

60 **Raul** – E a Rita também.

61 **Nuno** – Alguns começaram a andar, para fazer perguntas aos outros.

62 **Profª** – Mas perturbavam, estavam a perturbar?

63 **Raul** – Estavam a distrair os outros.

64 **Ivo** – António.

65 **António** – Tu devias dar-me o vermelho a mim e azul ao Carlos.

66 **Profª** – Porquê? Tu achas que merecias o vermelho, era? Muito bem António.
67 Se tu achas, acho que estás a ser sincero.

68 **Ivo** – Nuno.

69 **Nuno** – O Carlos estava a falar, mas era por uma boa razão. O António não. O
70 António estava a falar para nós ficarmos a rir.

71 **Profª** – Então, toda a gente concorda que o ... que o vermelho do Carlos é
72 injusto, é?

73 **Vários Alunos** – Sim.

74 **Profª** – E que o António é que devia ter um vermelho?

75 **Vários Alunos** – Sim.

76 **Carlos** – Se não fosse vermelho, também podia ser amarelo.

77 **Profª** – Ou é vermelho ou é amarelo. Ele acha que é vermelho. O que é que
78 vocês acham? Acham que sim?

79 **Nuno** – Sim, ele estava sempre, depois apareceu a profª Alice e ele continuava
80 lá a falar e não parava até que chegou a profª... quando a profª saiu passados 2
81 ou 3 minutos o António começou a falar, só terminou poucos segundos antes da
82 profª... entrar o...

83 **Profª** – Sim. Mas o Ivo já apresentou a razão dele. Já disse porque é que ele não
84 deu vermelho ao António e deu ao Carlos. Porque ele não via o António.

85 **Raul** – O António estava “... ai primo Simão...”... (risos dos colegas)

86 **Profª** – Não vamos estar a repetir o que é que ele estava a fazer não é António...
87 ó... ó Raul, senão... Ivo, olha aí o Carlos.

88 **Ivo** – Carlos.

89 **Carlos** – Ele, se calhar... (muito ruído na sala)

90 **Profª** – Espera aí. Eu não estou a ouvir nada. Vocês estão a ouvir?

91 **Carlos** – Se calhar tu não vias, mas ouvias. Porque dava para ouvir o que ele
92 estava a fazer. Estava a cantar, estava a fazer isso alto, em voz alta.

93 **Nuno** – Mas havia muitos que estavam a falar alto.

94 **Ivo** – Mas havia muitos e eu não sabia quem é que estava a falar, estás a
95 perceber?

96 **Nuno** – Era o único que não se estava a rir, era o que estava a falar.

97 **Profª** – Ivo, olha a Beatriz.

98 **Ivo** – Beatriz.

99 **Beatriz** – Ivo, tu também às vezes andavas a falar. Quando nós fizemos o
100 trabalho de grupo, tu também andavas sempre a gritar com o Nuno.

101 **Profª** – No trabalho de grupo?

102 **Vários Alunos** – Sim.

103 **Beatriz** – Sim. Quando nós fizemos o trabalho de grupo eles estavam a gritar.

104 **Profª** – A gritar? Eu estive cá dentro e não ouvi nada.

105 **Beatriz** – Sim. Mas quando a profª foi afixar os trabalhos ele começou a gritar e
106 o Nuno também.

107 **Profª** – Então se calhar não era só o António que devia levar vermelho.

108 **Ivo** – Eu não estava a gritar. Eu só estava a dizer para o Nuno que ele se estava
109 a portar mal, o Nuno estava a fazer coisas mal. Estava a falar com o Nuno, não
110 estava a gritar.

111 **Beatriz** – Eu ouvi-o a gritar.

112 **Nuno** – E depois o Ivo pintou-me aqui um bocado a cara e depois começou
113 assim a fazer com o dedo na cara. (gesto)

114 **Profª** – Então qual é a solução que propõem? Pelos vistos o Ivo não soube
115 atribuir os vermelhos. Quem é que quer fazer uma proposta para alterarmos?
116 Porque é sempre a mesma coisa. Vocês nunca concordam. O chefe de turma
117 põe um vermelho e vocês acham sempre que não é merecido. Temos de decidir
118 como é que vamos fazer. Quem é que faz uma proposta?

119 **Ivo** – Nuno.

120 **Nuno** – Quando for pôr o comportamento, fazer mais ou menos como fazemos
121 no concurso de leitura.

122 **Profª** – O Nuno está a fazer uma proposta. Fala lá um bocadinho mais alto
123 porque nem todos ouviram, especialmente ali o Nelson. Pois não Nelson? E o
124 Joel também acho que não ouviu. (alunos distraídos)

125 **Nuno** – Quando for pôr o comportamento, fazer como fazemos no concurso de
126 leitura.

127 **Profª** – Como? Diz lá.

128 **Nuno** – Um diz e depois para ver se os outros concordam...

129 **Profª** – Ah... quer dizer... um diz aquilo que acha que merece e depois os outros
130 veêm se concordam. E se não concordarem? Que é uma hipótese... E se não
131 concordarem?
132 **Nuno** – Os outros é que decidem.
133 **Profª** – Os outros como? O grupo? A maioria? O chefe de turma? A profª?
134 **Nuno** – A maioria.
135 **Profª** – A maioria. Concordam com o Nuno?
136 **Vários Alunos** – Sim.
137 **Profª** – Então o responsável das presenças para a semana já sabe que é assim.
138 No final da aula um menino diz a cor que acha que merece e os outros vão
139 avaliá-lo logo nesse dia. É assim que querem ou há mais alguma proposta? Há
140 mais alguma proposta? Luís, concorda?
141 **Luís** – Sim.
142 **Profª** – Concorda? Então vamos fazer como?
143 **Luís** – Vamos fazer como no concurso de leitura.
144 **Profª** – Como no concurso de leitura? É? Toda a gente concorda?
145 **Vários Alunos** – Sim.
146 **Profª** – Ó Paula regista lá. Ó Ivo dá aí à Paula para registar senão depois
147 esquece-se. Vamos avaliar o comportamento como no concurso de leitura. Mais
148 Ivo, vá. Sobre o comportamento mais nada?
149 **Ivo** – Carlos.
150 **Carlos** – Se o Ivo só pusesse a mim e ao Luís bolinhas diferentes e se pusesse
151 o X e isso depois no diário de turma o comportamento estava todo cheinho de
152 bolinhas, amarelas, vermelhas, verdes...
153 **Profª** – Era? Espera, então se calhar vamos experimentar com esta... seguir a
154 sugestão do Nuno para ver se então o comportamento e o menino que põe o
155 comportamento é mais justo. Está bem?... Já ficou decidido então. Mais...
156 **Ivo** – Nós agora... ele pode gostar dum e dizer que ele merece.
157 **Profª** – Mas aí estamos todos para avaliar, não achas?
158 **Nuno** – Se um diz azul e os outros não concordam, vamos como a votos: verde
159 ou azul.
160 **Profª** – O que é que acham? Pode ser?
161 **Vários Alunos** – Sim.
162 **Profª** – Então vá. Passamos à frente Ivo, vá.
163 **Ivo** – Querem fazer algumas sugestões para a próxima semana?

Análise de Conteúdo dos Incidentes (A, I, L, N)

Tema: Processos de gestão do Conflito

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo (UR)
Causas	Agressão Física	“Eu dei-lhe duas estaladas e ele também estava a gozar comigo...” (inc. A, linha 7)
	Desrespeito das regras da Escola	“O Nelson estava-se ali a pendurar nas grades.” (inc. I, linha 1)
	Partilha de espaços comuns	“[Os colegas] do 4º ano não nos deixam jogar à bola...” (inc. L, linha 2)
	Contestação da autoridade	“O Ivo só pôs vermelho a mim e ao Luís (...) ele pôs muitos mais nomes, mas (...) não registou ali [no Pannel de Comportamento].” (inc. N, linhas 1 a 3)
Local de ocorrência	Outra sala de aula	“(…) [na escola] sala do lado (...)” (inc. A, linha 60)
	Recreio	“Ele estava com a cabeça para fora das grades [do recreio da escola]” (inc. I, linha 3)
		“Não nos deixam jogar lá atrás [recreio da escola].” (inc. L, linha 34)
	Sala de aula	“(…) começava a andar aí pela sala [aula].” (inc. N, linha 57)
Tempo de ocorrência	Intervalo de almoço	“Quando acabámos de almoçar (...)” (inc. A, linha 60)
	Aula	“(…) Quando a profª foi afixar os trabalhos” (inc. N, linha 105)
	Intervalo de aula	“O Nelson estava-se ali a pendurar nas grades [na hora do recreio]” (inc. I, linha 1) “De manhã jogamos nós e à hora do almoço jogam eles, porque eles almoçam sempre primeiro” (inc. L, 75:76)

Intervenientes na análise	Prof ^a	<p>“Pois... eu nem percebo muito bem, vocês são tão amigos e então zangam-se assim? Eu acho que aqui falhou alguma coisa. (...) o Nuno agiu mal e o Carlos também. Mas o que é que aconteceu ali...?” (inc. A, linhas 80, 81 e 87, 88)</p> <p>“[Prof^a] Então tu viste e vieste a correr a escrever...”; “Não fizeste nada, só vieste escrever!” (inc. I, linhas 4 e 8)</p> <p>“Sim, mas o que é que temos de fazer, temos de apresentar uma solução. Não podemos lá chegar e dizer assim: Ah, mas nós também temos direito, também queremos jogar..., podemos dizer isso, mas temos que (...) apresentar já uma sugestão.” (inc. L, linhas 56 a 59)</p> <p>“Então toda a gente concorda que o vermelho do Carlos é injusto, é?”; “Se calhar não era só o António que devia levar vermelho” (inc. N, linha 71 e 107)</p>
	Aluno(s) implicado(s) no incidente	<p>“Já disse isso muitas vezes, só que tu [Carlos] achas que eu estava a gozar contigo, mas é mentira, não estava a dizer nada sobre ti.”; “(...) estava da camisola, do que tinha lá escrito.”; “[Não] O Nuno quando chegou começou a dizer parvo...” (inc. A, linhas 4 e 62)</p> <p>“É lá atrás que eles fazem isso, que é para ninguém ver.” (inc. L, linha 8)</p> <p>“(...) eu já tinha quatro cruzinhas em cima do teu nome (...) Era o Carlos, ‘tava-me’ sempre a dizer para pôr nomes e a Prof^a já disse que quem diz também se regista...”; “eu só pus vermelho ao Carlos porque ele estava sempre a falar. O António eu não o via.”; “Se calhar tu não o vias, mas ouvias. Porque dava para ouvir o que ele estava a fazer. Estava a cantar, estava a fazer isso alto, em voz alta.”; “mas havia muitos e eu não sabia quem é que estava a falar...” (inc. N, linhas 7, 10, 11, 48, 91, 92 e 94)</p>

	Outros alunos da turma	<p>“Se calhar o Carlos não ouviu bem.”; “Não vi, mas ouvi.” (inc. A, linhas 85 e 22)</p> <p>“O Raúl fez mal, porque devia ter avisado o Nelson e lembrá-lo que não podemos pendurar-nos nas grades.”; “Eu acho que o Raúl, primeiro devia ir perguntar ao Nelson, porque é que estava a fazer aquilo.” (inc. I, linhas 9 e 14)</p> <p>“É lá atrás porque estão à vontade”; “Eles não deviam fazer isso, nós só estávamos a pedir para jogamos à bola.”; “E não nos deixam brincar ali, nem nada.” (inc. L, linhas 11, 13, 14 e 36)</p> <p>“E o António também devia ter vermelho. O António estava sempre a dizer anedotas para nós nos rimos.”; “Tu devias dar-me o vermelho a mim [António] e azul ao Carlos.” (inc. N, linhas 18, 19 e 65)</p>
Processos de análise	Exposição de ideias	<p>“Carlos, tu disseste que eu estava a gozar contigo, mas é mentira, não estava a dizer nada sobre ti...”; “(...) ele estava a dizer parvoíces de mim e o Ivo estava lá ao meu lado.” (inc. A, linhas 2 e 8)</p> <p>“Ele estava com a cabeça para fora das grades” (inc. I, linha 3)</p> <p>“Vamos à sala da Profª Ivone e dizemos a ela e dizemos aos alunos.” (inc. L, linha 55)</p> <p>“E eu estava a dizer-lhe, não era quem estava a falar, estava-lhe a dizer quem estava com o dedo no ar. Eu disse: a Rita está com o dedo no ar, e ele se calhar deve ter percebido a dizer que ela estava a falar.” (inc. N, linhas 25 a 27)</p>
	Pedidos de esclarecimento	<p>“[Profª] Então quem é que viu? Foi o Raúl?”; “Então estavas lá ao lado e não ouviste nem viste?”; “Achas que de facto o Nuno estava ou não a gozar com o Carlos?”; “O que é que os outros têm a dizer?” (inc. A, linhas 12, 21, 26 e 64)</p>

		<p>“[Profª] Qual foi a tua atitude? O que fizeste?” (inc. I, linha 2)</p> <p>“E não há ninguém lá fora? Não há nenhuma Auxiliar?” (inc.L, linha 7)</p> <p>“[Aluno] Porque é que só registaste o meu [nome] e o do Luis?”; “[Profª] Mas porquê? Tinhas mais cruzinhas, era?” (inc. N, linhas 6 e 15)</p>
	<p>Síntese de argumentações</p>	<p>“[Profª] O Carlos diz que estava a gozar, o Nuno diz que não.” (inc. A, linha 24)</p> <p>“[Profª] O Ivo disse ali e muito bem, que se calhar devia primeiro falar com ele [o colega do incidente], lembrar-lhe de que não devia fazer aquilo e então depois... Não quer dizer que não pudesse escrever na mesma.” (inc. I, linhas 18 a 21)</p> <p>“[aluna] Deviam de estar a dar mais ajuda ao Nelson, para ele mudar mesmo e o Raúl devia ter ido falar com ele.” (inc. I, linhas 23, 24)</p> <p>“[Profª] A Vitória é da opinião que devemos falar com eles e dizer-lhes que vocês também têm direitos, que não podem ser sempre eles.” (inc.L, linhas 52 e 53)</p> <p>“[Profª] Então qual é a solução que propõem? Pelos vistos o Ivo não soube atribuir os vermelhos. Quem é que quer fazer uma proposta para alterarmos? Porque é sempre a mesma coisa. Vocês nunca concordam. O chefe de turma põe um vermelho e vocês acham sempre que não é merecido. Temos de decidir como é que vamos fazer.” (inc. N, linhas 114 a 118)</p>
	<p>Redefinição do problema</p>	<p>“Sim, o Nelson fez mal e desobedeceu às regras, mas estávamos a ver um bocadinho, a falar da atitude do Raúl... Que veio escrever.” (inc. I, linhas 17 e 18)</p>

		<p>“Têm de levar uma proposta. Se chegamos lá para um problema que está errado, porque eles não podem sempre jogar ali, assim como, vocês também têm direito. E não são só vocês, os do 2º ano e do 1º ano”. (inc. L, linhas 66 a 69)</p>
Processos de decisão	Consenso/Aceitação	<p>“[Os colegas propõem] Eu acho que o Nuno e o Carlos devem pedir desculpa um ao outro.” (inc. A, linha 67)</p> <p>“[os implicados no inc. aceitam] Acho que sim.”; “Também acho que sim.” (inc. A, linhas 77 e 79)</p> <p>“Se conseguirmos arranjar consenso com eles [colegas do 4º ano] nesta solução, depois nem eles devem ir para lá incomodá-los, nem vocês a eles. Porque cada grupo joga no seu espaço.” (inc. L, linhas 154 a 156)</p> <p>“Então o responsável das presenças para a semana já sabe que é assim. No final da aula um menino diz a cor que acha que merece e os outros vão avaliá-lo logo nesse dia. É assim que querem ou há mais alguma proposta? Há mais alguma proposta?” (inc. N, linhas 137 a 140)</p>
Intervenientes na decisão	O grupo	<p>“Eu acho que o Nuno e o Carlos devem pedir desculpa um ao outro.”; “Mas o Nuno não devia chamar nomes.” (inc. A, linhas 67 e 69)</p> <p>“O 4º ano joga com o 2º e o 3º com o 1º. O 4º e o 2º (...) jogam onde?” (inc.L, linhas 140 a 148)</p>
	A professora	<p>“O Ivo disse ali e muito bem, que se calhar devia primeiro falar com ele, lembrar-lhe de que não devia fazer aquilo e então depois ... não quer dizer que não pudesse escrever na mesma. Está bem Raul?” (inc. I, linhas 18 a 22)</p>

Tipos de decisão	Partilha de proposta com outro grupo da escola	<p>“O 4º ano joga com o 2º e o 3º com o 1º. O 4º e o 2º jogam (...) no tapete” (inc. L, linhas 139 e 141);</p> <p>“E o 3º e o 1º (...) lá atrás (...) da sala da profª Ivone.” (inc. L, linhas 145, 146 e 148)</p>
	(Re)Definição de regras	<p>“[Profª] Pois, se calhar é melhor conversar do que ir logo dar-lhe duas chapadas” (inc. A, linha 104)</p> <p>“Quando for pôr o comportamento, fazer mais ou menos como fazemos no concurso de leitura.(...) Um diz e depois para ver se os outros concordam (...) a maioria [decide].”; “Se um diz azul e os outros não concordam, vamos como a votos: verde ou azul.” (inc. N linhas 120 a 133 e 158)</p>
	Pedidos de desculpa	<p>“Devem fazer as pazes, devem pedir desculpa um ao outro e esquecer aquilo que fizeram.”; “E também prometerem nunca mais se baterem.” (inc. A, linhas 71 e 74)</p>
	Apelo à cooperação e autonomia	<p>“[Profª] Da próxima vez, e não é só com o Raúl, sempre que surgirem situações destas em vez de escreverem ou virem logo fazer a queixa, primeiro tentar ajudar, porque se conseguirem logo resolver...” (inc. I, linhas 25 a 27)</p>