

Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência

Rosario Ortega e Rosario del Rey

Brasília, novembro de 2002

Título original: *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*

Publicado originalmente pela Cruz Roja Juventud – España.

□ UNESCO 2002

□ UNESCO 2002 Edição brasileira

A edição brasileira foi publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

As autoras são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência

Rosario Ortega e Rosario del Rey



Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Julio Jacobo Waiselfisz
Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noleto

Tradução: Joaquim Ozório

Revisão: Mirna Saad Vieira

Revisão Técnica: Marlova Jovchelovitch Noleto e Maria Fernanda Pires

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Diagramação: Fernando Brandão

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Copyright ©2002, UNESCO

Ortega-Ruiz, Rosario

Estratégias educativas para a prevenção da violência / Rosario
Ortega e Rosario del Rey; tradução de Joaquim Ozório – Brasília
: UNESCO, UCB, 2002.
170p.

Título original: Estrategias educativas para la prevención de la
violencia: mediación y diálogo.

ISBN:

1. Problemas Sociais 2. Juventude 3. Violência 4. Educação
5. Cultura de Paz I. Del Rey, Rosario II. UNESCO III. Título

CDD 361.1



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

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5 Bloco H, Lote 6,

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

NOTA SOBRE AS AUTORAS

ROSÁRIO ORTEGA é catedrática da Escola Universitária em Sevilha e presta serviços também como catedrática na Universidade de Córdoba. Além disso, dirige o projeto “Andalucía Anti-Violencia Escolar: SAVE” e coordena o projeto europeu “Tackling Violence in Schools on European-wide Basis”. Em 2000, publicou “Educar la Convivencia para Prevenir la Violência” e, atualmente, é parceira do “European Observatory of Violence in Schools”.

ROSÁRIO DEL REY é bacharel em Pedagogia. Atualmente, é professora colaboradora interina do Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação da Universidade de Sevilha. Além disso, publicou diversos artigos e participou do projeto de investigação Peer Support Project no Center for the Study of Peer and Family Relationship in School of Psychology and Counseling da Universidade Survey de Londres.

SUMÁRIO

Prefácio	9
Abstract	13
Introdução	13
1. OS PROBLEMAS DA CONVIVÊNCIA: FALTA DE MOTIVAÇÃO, NATUREZA CONFLITUOSA E VIOLÊNCIA ESCOLAR	15
Subsistemas de relações interpessoais: a ecologia humana do centro educacional	20
O problema da motivação para o estudo e o clima de conflito escolar	24
O clima de conflito e o risco de violência escolar	29
Trabalhar a convivência para prevenir o clima de conflito e a violência	32
2. ENFRENTAR O CLIMA DE CONFLITO, PROJETANDO A CONVIVÊNCIA	37
Ensinar ou educar?	39
A convivência não é plana	42
Alfabetização emocional e vida em comum	44
Como desenhar um projeto de educação para a convivência?	48
Primeira fase: análise do contexto e avaliação prévia das necessidades	48
Explorando o clima de conflito escolar	51
Segunda fase: compreender a situação e priorizar a intervenção	52
Terceira fase: planejamento e desenho das ações a serem desenvolvidas	55
Quarta fase: o desenvolvimento das atividades e a seqüenciação das mesmas	60
Quinta fase: Avaliar como um processo de reflexão crítica estimula o avanço	61

	Fase Final: elaboração de um relatório e publicação da experiência	64
3.	CONVIVÊNCIA E FORMAÇÃO DOS DOCENTES: O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO	67
	O curso curto: uma estratégia de sensibilização, iniciação e aprofundamento	69
	Atividade 1: Sentir é um passo mais do que conhecer	75
	Atividade 1: Buscando uma imagem clara de nosso sistema de convivência	85
	Atividade 2: Analisando os dados de um questionário	90
	Atividade 3: Hierarquizar a informação e priorizar as linhas de intervenção	92
	Atividade 4: Desenhar um banco de atividades	95
	Para concluir	102
4.	ATIVIDADES PARA MELHORAR O DIÁLOGO E A CONVIVÊNCIA NA SALA DE AULA	105
	Atividade 1: a vida nas salas de aula	108
	Atividade 2: a vida nas salas de aula II	112
	Atividade 3: E tu, como farias?	116
	Atividade 4: Declaração Universal dos Direitos da Turma	119
	Atividade 5: O que quero ser quando crescer? Regressando ao futuro	122
	Atividade 6: Abusos verbais são abusos reais	125
	Atividade 7: Falar por falar	128
	Atividade 8: Não se pode fazer nada	131
	Atividade 9: É melhor deixar acontecer?	133
	Atividade 10: Conhecidos, companheiros e amigos	135
5.	APRENDER A PEDIR AJUDA: MEDIAÇÃO EM CONFLITOS	139
	O conflito interpessoal no cenário da escola obrigatória	140
	A mediação: uma estratégia de ajuda externa	143
	Quando e como implantar um programa de mediação escolar?	145
	O tempo, o espaço, os papéis e as condições da mediação ...	146
	Formação, atitudes e habilidades do mediador escolar	149
	O desenvolvimento de um programa de mediação	152
	Um processo de mediação	156

PREFÁCIO

*Miriam Abramovay*¹

A violência na escola é um fenômeno complexo e múltiplo. Como aponta Debarbieux², existem escolas que são historicamente violentas e outras que passam momentaneamente por tais situações. Há violências que são ocasionais, outras que são permanentes e elas dependem tanto das condições internas quanto externas da escola. Por isso, o combate e a prevenção à violência não podem ser feitos de maneira determinista nem fechada, mas requerem estratégias que modifiquem o padrão de relacionamento na comunidade escolar, a qual é composta por alunos, professores, diretores e pais.

Um aspecto fundamental para reverter um quadro de violência é a construção de um senso de pertencimento à comunidade. Na publicação *Violências nas Escolas*³, constatou-se que este é um dos fatores mais importante para a construção de uma cultura de paz. Mas, para que esse senso de pertencimento exista, é imprescindível que a escola tenha regras claras e uma estrutura democrática a fim de que todos se sintam parte desta estrutura e representados no grupo.

No entanto, não é isso que tem acontecido, como se percebeu na publicação. Em vez de ser um lugar seguro e de integração social, de socialização e de resguardo, a escola se tornou um cenário de ocorrências violentas. Ela tem se mostrado como um lugar onde as várias modalidades de

¹ Professora da Universidade Católica de Brasília.

² DEBARBIEUX, Éric. *La violence en milieu scolaire; la désordre des choses*. Paris: ESF éditeur, 1999.

³ ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (Coord.). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

violência – físicas e simbólicas - se manifestam de maneira particularmente intensa. Isso se deve, de um lado, ao fato de que a escola reflete tensões, frustrações e problemas que ocorrem do lado de fora de seus muros e que interferem negativamente na vida da comunidade. De outro, os grandes discursos sobre princípios e valores da educação já não encontram ressonância na sociedade. A escola não prepara mais para o mercado de trabalho, nem é mais única ou principal fonte de transmissão de conhecimentos sobre o acervo cultural da humanidade. Além disso, a escola não corresponde à expectativa de abrir possibilidade de um futuro para os jovens.

A percepção de que uma escola é violenta é manifestada nos discursos de alunos, professores, diretores e pais. Em seus relatos, na pesquisa citada anteriormente, os alunos expõem, muito claramente, sua insatisfação em relação à infra-estrutura dos prédios, reclamam da falta de vínculo entre o conteúdo das disciplinas e suas necessidades existenciais e profissionais e dizem que não gostam de seus professores. Os docentes, de sua parte, reclamam dos alunos, que classificam como indisciplinados e desinteressados. Cria-se, então, um clima de conflito, transformando a escola em um lugar de sofrimento para alunos e professores. Prevalece a falta de diálogo e a convivência se torna difícil, tensa e impera nas relações sociais a “lei do silêncio”, tão conhecida no mundo do tráfico de drogas.

Depois de muitos estudos, análises e tentativas de compreender os “comos” e os “porquês” da violência nas escolas, o momento atual é o de buscar soluções e alternativas para esse problema. No Brasil e em diversas partes do mundo, pesquisadores e estudiosos começam a se debruçar sobre o tema, na tentativa de encontrar estratégias que sejam eficazes no sentido de melhorar o relacionamento entre os atores da comunidade escolar.

É dentro desse contexto que se insere o livro *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência – Mediação e Diálogo*. Ele se apresenta como uma ferramenta valiosa, que permite abordar a questão de forma inovadora, pois consiste em um guia para lidar com os conflitos por meio de um conjunto de estratégias educativas e de prevenção. A meta é modificar o padrão de relacionamento entre os atores da comunidade escolar, visando à melhoria da convivência.

A publicação mostra que a mudança de padrão de comportamento implica uma renovação dos relacionamentos de modo a alterar as relações interpessoais, a fim de que todas as partes envolvidas se sintam representadas, ouvidas e participantes do ambiente no qual elas convivem. Para que isso ocorra, é imprescindível fazer uma investigação e uma observação crítica do processo, a fim de detectar quais são as condições e os problemas específicos de cada estabelecimento, como defendem os organizadores do guia. Isso é necessário porque, embora sejam específicos, esses problemas são complexos e surgem em uma teia de relações e atividades sociais que não se dão no vazio. E, mais do que isso, nem sempre tudo é explicitado por meio dos discursos: nas relações interpessoais estão envolvidos sentimentos, emoções que nem sempre são verbalizados.

Em outras palavras, as relações pessoais não são entes abstratos, mas processos concretos em que as pessoas se vêem envolvidas, dadas as condições e formas de comunicação que somos capazes de ativar e manter. Assim sendo, a melhoria do clima no ambiente da escola e da convivência entre as pessoas depende das possibilidades de cada um expor o que pensa e sente, permitindo que se solucionem os problemas conforme eles surgem – afinal, a comunidade e a convivência escolar são dinâmicas.

É nesse âmbito que a proposta do guia é inovadora e pode funcionar como um instrumento valioso para educa-

dores e membros da comunidade escolar no Brasil, pois não propõe fórmulas prontas e acabadas: em primeiro lugar, porque ele parte do pressuposto de que qualquer intervenção deve ser feita de acordo com o que cada unidade considera ser o seu principal problema. Segundo, porque ele propõe algumas estratégias de “alfabetização emocional e de vida em comum” que são construídas e aplicadas no dia-a-dia. Finalmente, é fundamental que as linhas de intervenção nos conflitos e em outros incidentes violentos que ocorrem na escola envolvam a maioria dos agentes educativos e, se possível, a maioria dos estudantes.

Afinal, a forma como interpretamos os conflitos e problemas que necessariamente fazem parte da vida social é um dos fatores mais importantes para avançar com boas ou más relações sociais. E como as boas ou más relações não se dão no plano abstrato, mas são tecidas no dia-a-dia da convivência; elas são processos concretos e como tais devem (e podem) ser trabalhados. É, portanto, um trabalho preventivo em grupo e cooperativo, de educação sentimental e moral.

ABSTRACT

This book primarily aims to establish a set of procedures, both theoretical and practical, for the mediation of conflicts within the school environment. The authors provide an ecological and a community approach to analyze the uprising of school violence. Due to its content, the book is mainly directed to teaching staff in their daily routine.

According to the authors, the prevention of conflicts that arise in schools must be understood and dealt with by a multi-disciplinary approach (e.g. creating a network to support school activities, thus avoiding isolation).

The book is divided in eight chapters. They focus on the identification of conflicts; the means to overcome them; the alternatives to face and prevent them from occurring; and it contains a discussion of didactic strategies for the school context.

I. OS PROBLEMAS DA CONVIVÊNCIA: FALTA DE MOTIVAÇÃO, NATUREZA CONFLITUOSA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade como a atual, submetida a mudanças tecnológicas tão aceleradas, é difícil saber quais vão ser as necessidades imediatas para o dia de amanhã; do mesmo modo, é difícil tomar decisões sobre onde colocar o rol de aspirações de qualidade de vida. O que acontece no âmbito das sociedades desenvolvidas é que, quanto maior o estado de bem-estar, maior consciência social se produz com relação à melhoria das condições de vida. Já no caso dos que vivem nas regiões pobres e muito pobres, ocorre algo diferente, ou seja, a aspiração justa costuma ser a busca de um mínimo que permita ir resolvendo as necessidades básicas, sem a qual não será possível falar do respeito aos Direitos Humanos.

A distribuição desigual da riqueza e os níveis de desenvolvimento tão extremamente diferentes entre regiões e países que estão em permanente comunicação, mediante

sofisticados sistemas técnicos de distribuição da informação, fazem com que seja muito complicado afirmar que o que é bom para um lugar não seja claramente insuficiente para outro; ou que aquilo que é imprescindível numa localidade não o seja em outra, por ser considerado pouco relevante e generalizado. Contudo, em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca da paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a própria qualidade de vida e a dos que os rodeiam.

Esta aspiração adquire diferentes formatos, de acordo com a formulação que lhe seja dada num determinado contexto cultural, econômico ou social, mas, em geral, versa sobre a base da necessidade de melhorar a qualidade de vida atual. Este conceito está relacionado a um conjunto mais amplo de fatores, alguns dos quais não dependem diretamente das pessoas que se vêm afetadas. Por exemplo, a base econômica, complexa em si mesma, neste mundo globalizado em que vivemos, não depende, quase nunca, daquelas que desejam melhorar a qualidade de vida das pessoas. Desse modo, é preciso levar em conta todas essas variantes, pois, caso contrário, nossos discursos e nossas práticas podem pecar por ingênuos.

O FATOR HUMANO, O NÚCLEO DA QUALIDADE DE VIDA

A qualidade de vida e a aspiração pela sua melhoria deveriam ser interpretadas como um processo, no qual, mesmo que existam fatores de difícil alteração, há outros nos quais podemos intervir. Felizmente, nem a cultura nem a sociedade são realidades fixas; são, pelo contrário, realidades em contínua mudança, às quais o indivíduo deveria sentir

que tem livre acesso, ou seja, deveria sentir que pode ir mudando com seu esforço individual e coletivo. É importante este ponto, porque, quando falamos de melhoria da qualidade de vida, através da educação, em seu sentido mais amplo, convém saber que, ao mesmo tempo, estamos tentando progredir na liberdade e na autonomia. E, embora nem tudo dependa diretamente de nossos esforços, uma parte substantiva é passível de ser mudada. Assim, ainda que, nem tudo possa ser controlado, há alguns fatores importantes, que não sendo controláveis, podem ser modificáveis. Tal é o caso do importante fator humano presente em todos os sistemas de vida.

O fator humano parece uma generalidade excessiva, mas, se for considerado como um elemento de comunidades de convivência e de relações sociais, fica mais simples de ser entendido.

De fato, a vida é sempre uma vida social, composta por diferentes redes de relações interpessoais, que integram os cenários ordinários em que vivemos. As condições de vida e a atividade conjunta ou dependente de uns com respeito a outros nos proporcionam um entremeado de relações, nas quais encontramos não só a origem de alguns de nossos problemas, como a possibilidade de resolvê-los e melhorar nossas próprias condições. Ninguém se desenvolve no vazio social; ninguém age isoladamente; e as dificuldades, que, com frequência, aparecem, não foram geradas na solidão.

Neste sentido, adotar uma posição teórica comunitária não é um privilégio sofisticado; é arrancar de uma base – a da necessidade de progresso e de melhoria da vida, em todos os cenários – e ir em busca de melhoria daquilo que, por ser parte de nossa identidade pessoal e coletiva, sempre é um recurso do qual disporemos.

Aprender a fazer uma análise comunitária das dificuldades que nos assolam, além de evitar o desânimo e a culpa –

muitas vezes paralisadoras e pouco funcionais – colocam-nos numa boa posição em direção à melhoria, pois aprenderemos a ver-nos, a nós mesmos e aos demais, como potencial de transformação e aperfeiçoamento. Análises individualistas, fortemente *psicologicistas*, *economicistas* ou abstratamente políticas, muitas vezes necessárias, nem sempre nos permitem visualizar recursos e instrumentos de mudança. É por isso que nós (Ortega, 2000) adotamos uma perspectiva comunitária e ecológica em nossa análise da convivência escolar.

REDES SOCIAIS, CONVIVÊNCIA E QUALIDADE EDUCACIONAL

Chamaremos de redes sociais de participação o entremado de relações interpessoais, em que cada um está envolvido, ao participar de atividades, não importa de que natureza, não somente as de caráter individual, mas, também, aquelas que implicam compartilhar comunicação, idéias, sentimentos, emoções e valores. As redes sociais de participação podem ser produzidas pela decisão livre de fazer algo com outras pessoas porque o sistema institucional – o que organiza normalmente as sociedades – impõe cenários, nos quais se realiza uma atividade conjunta. Desde a família, como o grupo mais próximo, no qual cada um nasceu, até a inclusão em associações e partidos políticos, assim como em grupos de referências auto-escolhidos, os seres humanos vivem muito tempo em cenários de convivência.

A ação conjunta, quando complexa e culturalmente organizada, ao se converter numa verdadeira atividade, proporciona sentido pessoal e significado social a tudo o que cada um faz, diz, pensa e expressa. A comunicação com os outros vai estabelecendo o discurso próprio e compartilhado e nos traz, pouco a pouco, certos sinais de nossa identi-

dade social. Finalmente, os conhecimentos, emoções e sentimentos, compartilhados com os demais, permitem-nos ir alimentando o processo de desenvolvimento e as aprendizagens que a vida nos oferece. Consideraremos aqui a aprendizagem e o desenvolvimento não como processos muito concretos e regulamentados, mas como elementos da trajetória de vida das pessoas, quando aspiram à melhoria de suas condições de vida e, de uma ou outra forma, a busca de bem-estar e de felicidade.

Considerando desta forma tão ampla os processos de desenvolvimento e aprendizagem, a educação pode ser vista como o conjunto de sistemas, mais ou menos formais, dos quais nos dotamos para obter o aperfeiçoamento possível de nós mesmos e de nossas condições de vida. Ora, regressando ao ponto de partida a educação é, em grande parte, um processo que acontece nos âmbitos de atividade e comunicação em que vivemos. Âmbitos esses, nos quais, além do cenário mais ou menos fixo, composto pelas condições que nos são dadas, como se disse antes, e que são condições determinadas por fatores econômicos, culturais e políticos – nem sempre por nós controlados – estão presentes, permanentemente, as redes de relações interpessoais, que compõem o tecido humano no qual vivemos, e sobre o qual poderíamos ter uma influência mais objetiva. São os sistemas de relações entre as pessoas o núcleo básico da convivência, do qual, em grande parte, dependemos e sobre o qual podemos influir, à medida que vamos adquirindo consciência de como são essas relações e de como poderiam ser melhoradas.

A forma com que administramos nossa relação em comum, com que nos dirigimos aos outros e permitimos que os outros se dirijam a nós, como impomos nosso critério ou descobrimos o critério alheio, as expectativas que provocamos nos demais, e as que nós fazemos de como os demais se comportarão ou nos tratarão, constituirão um fator importante em nossos projetos de aprendizagem e melhoria das condições de vida.

Isto é possível porque as relações interpessoais têm todas, além de componentes que nos são alheios e que nem sempre conhecemos e tampouco dominamos, um componente interpsicológico. Ou seja, estão compostas pelos sistemas de comunicação, poder, atividade, conhecimentos e afetos compartilhados, que permitem o entendimento positivo e, portanto, o progresso na percepção de satisfação pessoal, ou, pelo contrário, podem ser foco de desencontros, conflitos e problemas que afetarão nossa vida pessoal, dificultando a melhoria de bem-estar e a aspiração de felicidade. Nossas relações interpessoais não são um elemento estritamente objetivo, ainda que sejam um elemento estritamente real e constatável de nossa vida; nossas relações interpessoais se vêem permanentemente conotadas por sentimentos e emoções que afetam nossa identidade subjetiva. Assim, repetiu-se até à saciedade que um componente tão importante, como o é a auto-estima, requer uma contínua alimentação do afeto positivo e a estima dos que nos rodeiam.

Não somos sujeitos fechados, mas em permanente contato com os outros. Muitas vezes, somos parte da identidade social daqueles com os quais convivemos embora sem a verdadeira consciência disso. Ser membro de um pequeno grupo ou de um coletivo nos traz características e condições que devemos aprender a integrar como uma zona aberta de nós mesmos, porque estas não nos pertencem por inteiro. Ser membro de uma rede social bem articulada já nos garante o estímulo necessário para enfrentarmos tarefas difíceis de executar sozinhos, mas também nos coloca diante da necessidade complementar de cuidar da rede, já que os problemas que a afetam terminarão nos afetando pessoalmente.

Por sua vez, estas relações, tanto pela própria natureza psicológica dos seres humanos como porque as necessidades individuais e os estilos próprios de ser e estar são muito

diversos, nunca são simples nem estáticas. Conflitos de toda ordem, problemas conjunturais ou permanentes, tensões, mal-entendidos, paixões pouco reflexivas, amores e ódios, assim como amizades e altruísmos são o próprio molho onde se cozinha a vida social interpessoal. A forma como interpretamos os conflitos e problemas, que, necessariamente, vão surgir em nossa vida social, será um dos fatores mais importantes para ir avançando com boas ou más relações sociais.

As boas e as más relações interpessoais não são entes abstratos, mas, sim, processos concretos nos quais nos vemos envolvidos, devido à capacidade que tivermos de ativar e de manter as formas de nos comunicar com os outros. Neste sentido, é importante não esquecer que a vida em comum também acontece no vazio, mas em cenários concretos. Assim, ação conjunta, comunicação e vida afetiva em comum serão três elementos que atravessam os eventos da vida de cada um nos cenários físicos e simbólicos em que vivemos.

Contudo, ocorre com frequência que se encontra, no âmbito das instituições educacionais – leia-se a família, a escola e as instituições sociais, que têm alguma função de ajuda ou apoio social – um discurso expresso sobre até que ponto a qualidade da vida é um fator decisivo na obtenção de outras qualidades como a educacional. Pelo contrário, não acontece isso nos âmbitos como o da proteção sanitária ou social. No recente relatório europeu, elaborado por um amplo grupo de especialistas (Salomaki e outros, 2001) “*Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools*”, sob os auspícios da Comissão Européia e em colaboração com o Centro de Promoção da Saúde da Finlândia, do qual tivemos a oportunidade de participar (Ortega, 2001), faz-se a menção, de forma clara, de que o combate da violência escolar deve contar com instrumentos de melhoria das relações que, atuando de forma preventiva no processo da convivência escolar, terminem por evitar a violência juvenil; ou seja, em contextos

de saúde e de desenvolvimento social, menos especializados na instrução e mais abertos ao modelo de análise comunitária do que o até agora seguido na educação formal, vai-se estabelecendo a busca do bem-estar mais como parâmetro de melhoria da vida de relação interpessoal do que de intervenção direta.

Entretanto, considerando que a escola é, além de um cenário de instrução, um âmbito de convivência, cada vez mais é preciso entender que seus efeitos não devem limitar-se a saberes concretos, mas que se necessita também estar atento para seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas e agentes. Como veremos mais adiante, estamos pensando nos estudantes, mas não deixamos de pensar na trajetória profissional dos docentes que, também, são afetados pela alta ou baixa qualidade do sistema de convivência que as escolas estabelecem.

Aprender a conviver é um seguro de habilidades sociais para o presente e para o futuro; é, portanto, um indicador de bem-estar social. Por sua vez, visto de seu lado negativo, o efeito de risco, situado na permanência por tempo prolongado em cenários e sistemas de convivência muito conflituosos, quando não claramente violentos, aumenta, de forma importante, outros riscos sociais, como a tendência ao consumo de produtos nocivos à saúde, hábitos de consumo de fumo e álcool, etc.

Deste modo, retornando brevemente às orientações de prevenção do relatório europeu, que comentamos anteriormente, é preciso resumir algumas idéias e recomendações, que aparecem em seu preâmbulo e que aqui vamos considerar decisivas. São as seguintes:

- a abordagem da prevenção dos conflitos associados à violência deve ser interdisciplinar; desde os serviços de saúde mental às instituições de proteção social e os centros de educação formal deveriam se envolver na prevenção;

- todo plano de ação deve ser global e coordenado: das instituições de saúde às educacionais e às de proteção e solidariedade;
- é fundamental a formação do magistério, em todos os níveis, para que a prevenção venha incluída nos planos educacionais, diretamente vinculada ao currículo.

Interdisciplinar, para nós, significa que, quando o assunto é tão importante e suas possíveis conseqüências sobre a população tão sérias e graves, como é o alto grau de natureza conflituosa da sociedade, suscetível de se tornar um ambiente de cultivo de fenômenos de violência, nenhum grupo profissional ou de poder deve atribuir a si o controle total sobre sua análise e seus métodos de trabalho. Nada fez mais dano à escola do que seu isolamento do curso geral dos melhores valores sociais, como são a sensibilidade para a mudança, a atenção às camadas mais desfavorecidas da população, o papel primordial em programas de ajuda a outros, etc. A escola não pode estar isolada, ainda que precise, em grande parte, de um espaço próprio e de certas condições específicas. A escola tem que estar aberta à ajuda que lhe vem de fora, de outros organismos sociais e solidários.

Global significa aqui que é preciso considerar que todos os sistemas, agentes, recursos e protagonistas devem ser tomados como importantes, tanto na hora do estudo do fenômeno como, principalmente, na hora das propostas de intervenção. Neste sentido, é preciso considerar que a escola não é um limite fechado, que pertence exclusivamente aos docentes e aos alunos; não só as famílias, mas também as entidades sociais, que rodeiam os cenários educacionais, têm responsabilidade nos fenômenos e devem ser chamadas para buscar a solidariedade e o apoio que a escola necessita para resolver seus conflitos.

Finalmente, é necessário ter presente que nada pode ser feito sem contar com a clara consciência profissional dos

docentes, seus desejos de atuar e seu entusiasmo para mudar as coisas. Para isso, é preciso que o magistério se sinta apoiado pela sociedade, ajudado em suas tarefas e com recursos suficientes para atuar em planos inovadores e de progresso.

SUBSISTEMAS DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS: A ECOLOGIA HUMANA DO CENTRO EDUCACIONAL

A comunidade educacional está composta por um sistema de redes de relações interpessoais, de diferente natureza, que se articulam tanto aos sistemas de atividades quanto aos sistemas sociais de status, papéis e funções escolares. Neste sentido, distinguimos (Ortega e Mora-Merchán, 1996) três grupos: o composto pelos docentes e, em geral, pelo pessoal do estabelecimento escolar, com responsabilidades acadêmicas, da direção, administração, segurança, auxiliares, etc., o que poderíamos chamar sistema dos adultos responsáveis pela atividade. Não nos deteremos aqui na análise deste importante subsistema de relações interpessoais que, também, dá lugar a um número considerável de conflitos, enquanto cumpre a importante tarefa de ser a própria via em que acontece a parte mais relevante da atividade acadêmica: o planejamento e o desenvolvimento do currículo.

O segundo é o que se organiza em torno do desenvolvimento efetivo do currículo, onde ocorrem relações verticais e hierarquizadas acerca do vínculo entre os(as) professores(as) e seus (suas) alunos(as). Aqui a unidade central é a relação professor/aluno(a). Dentro deste subsistema, altamente presidido pela exigência de se obter resultados acadêmicos, as relações são hierarquizadas em termos de poder e comunicação, as expectativas de uns com respeito a outros estão muito conotadas pelas convenções e normas que foram estabelecidas,

dada a função instrutiva da atividade e, finalmente, os conflitos e problemas, que possam aparecer, tendem a ser resolvidos, de certo modo, com procedimentos de diálogo e negociação, nos quais não existe, de fato, a reciprocidade.

O docente tem um papel de autoridade real e delegada da sociedade e, mesmo quando a exerce com o máximo respeito ao outro, não é igualitária quanto ao(à) aluno(a). Muitos conflitos e problemas vão acontecer no seio deste subsistema de relações; entre eles, um dos mais importantes, do qual trataremos em seguida, é o da falta de motivação para as tarefas acadêmicas dos estudantes e o da indisciplina escolar, mas, também, o desânimo profissional dos docentes sobre o que não trataremos aqui.

Além destes subsistemas de relações interpessoais, a ecologia social do estabelecimento escolar deve contar, cada vez mais, com o terceiro grupo, ou seja o subsistema dos iguais. Os grupos dos iguais, como agentes socializadores, não despertaram interesse até muito recentemente (Ortega, 1994); contudo, os iguais são importantes como construtores de atitudes e capacidades de relação. São os companheiros e companheiras, com os quais se encontram os meninos e meninas nos estabelecimentos escolares e nos lugares de tempo livre. Os iguais, como esperamos deixar evidente mais adiante, constituem redes sociais que, dada sua composição e tipo de sentimentos e emoções que tecem entre si, apresentam-se como uma das estruturas sociais de participação mais importantes na hora de se estudar e compreender os conflitos e problemas que podemos encontrar nos estabelecimentos escolares.

Não obstante, junto aos problemas, os iguais são também a fonte de onde podem vir as respostas. Nada mais potente que os grupos de companheiros e companheiras empenhados em levar adiante projetos comuns de ajuda a outros. Fiel reflexo disso estamos vendo, atualmente, nos gru-

pos de jovens voluntários que se apóiam em atitudes, conhecimentos e valores compartilhados.

A reciprocidade afetiva e a responsabilidade sobre os atos próprios são condutas que a maioria dos escolares aprendem no âmbito das relações com seus companheiros e companheiras. A imensa maioria aprende, de forma espontânea, na transformação das relações com os outros, a compreender e a praticar as leis da solidariedade e da amizade ou, ao menos, do respeito ao outro, no mesmo nível em que deseja ser respeitada. Mas uma significativa minoria não só não aprende a ser amável e solidária com seus companheiros, como pode estar aprendendo exatamente o contrário: a não ser amável, a ser agressiva ou injustificadamente cruel com seus iguais.

Quando se produz um forte desequilíbrio na distribuição do poder social dos iguais, que, teoricamente pelo menos, deveria estar regido por pautas de equidade e sentimentos de fraternidade, começa um processo que pode terminar em obscuros fenômenos de assédio, hostilidade e maus tratos, que convertem o conflito entre iguais num problema muito mais sério do que imaginamos.

Assim, um olhar ao contexto e às atividades que acontecem no microsistema dos iguais nos mostra, junto com uma zona diáfana, uma zona muito obscura, caracterizada pela aparição e manutenção de graves problemas de violência interpessoal, dos quais trataremos mais adiante.

Em todo o caso, o que não podemos esquecer é que, entre os(as) companheiros(as) escolares, do mesmo modo que entre os docentes e entre estes e os estudantes, surgem conflitos, e deve-se aprender a resolvê-los no dia-a-dia em que aparecem. Assim, vai depender do êxito na resolução dos conflitos para que a ecologia do centro seja equilibrada e avance de forma satisfatória para todos(as), ou que apareçam sinais, mais ou menos evidentes, de clima de conflito, más relações ou violência escolar.

Contudo, a percepção do tipo de problemas sociais, que surgem na convivência diária, não é homogênea. Enquanto os estudantes podem estar sentindo que sua vida está sendo afetada mais pelas relações com seus iguais, os docentes podem estar interpretando que está havendo um problema de falta de motivação, ausência de disciplina ou rejeição geral à vida acadêmica.

A partir deste marco conceitual básico, entendemos o fenômeno do clima de conflito como um processo reversível, ou seja, como um problema complexo, que nos mostra até onde as más relações interpessoais podem nos levar quando não se está consciente da natureza social, cultural e psicológica das relações interpessoais. Porém, por sua vez, é um fenômeno suscetível de sofrer intervenção com estratégias educacionais não alheias à própria cultura escolar. Um bom exemplo desta forma de ver as coisas é observar como os conflitos que, em si mesmos, não deveriam ser considerados um problema fixo, podem dar lugar a verdadeiros fenômenos de violência, quando não se dispõe de instrumentos de análise e de atuação para desativar as zonas escuras em que acontecem. Um exemplo do que consideramos complementar é observar como a intervenção, que melhora a resolução de conflitos, conseguindo que as pessoas aprendam a resolvê-los de forma dialogada, pode melhorar o clima na rede de convivência e, assim, prevenir os fenômenos violentos.

O PROBLEMA DA MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO E O CLIMA DE CONFLITO ESCOLAR

Infelizmente, a pesquisa (*Defensor del Pueblo*, 2000) nos mostra que o que mais preocupa o magistério é a origem do conflito escolar e suas diferentes causas. Assim, diante da falta de motivação para o estudo e para as tarefas escolares, vista como um dos problemas atuais dos estabelecimentos

escolares, especialmente os de ensino médio, podemos constatar que se escondem processos um pouco mais complexos, que se fazem menos presentes como explicação. Analisemos um deles, o problema da falta de motivação dos estudantes, como causa do clima de conflito na escola, considerando que, em outras ocasiões, a falta de motivação também pode ser considerada como problema de ambiente escolar conflituoso, ou seja no sentido contrário.

A motivação para o estudo e o respeito às normas são constituídos de atitudes sociais, que fincam suas raízes em processos psicológicos nada fáceis de serem explicados, porque, por sua vez, também se apóiam em outros processos, dos quais a cultura escolar não tem estado, de hábito, muito consciente. Estar atentos às explicações do professor, tratar de compreender conteúdos acadêmicos, que estão quase sempre acima do que a atenção do(a) aluno(a) pode captar sem esforço, estudar e resolver conflitos cognitivos requerem um esforço intelectual que significa dominar, ao mesmo tempo, muitas coisas.

A motivação para o esforço intelectual é sempre uma motivação intrínseca, gerada no entusiasmo, e as atitudes positivas, quando se percebe que o esforço a ser feito terá uma recompensa, alcançarão sucesso. Deve haver um mínimo de auto-estima para poder perceber que o benefício do estudo, sempre a longo prazo, será algo que redundará numa melhoria da própria identidade pessoal. Assim, considerando que os benefícios diretos nem sempre podem ser vistos, muitos alunos, que não recebem apoio externo de suas famílias ou de seus professores, não podem encontrar essa motivação interna que se exige. A motivação para o estudo brota como consequência do êxito prévio. Contudo, o sistema de trabalho escolar, particularmente tendente para os resultados diretos, deixa alguns meninos e meninas – por vezes muitos – à margem do fluxo da estima acadêmica e do benefício direto do êxito escolar, que é o que alimenta a auto-estima.

A estima acadêmica supõe o reconhecimento social de que o esforço do estudante em seu trabalho foi reconhecido pela sociedade como um esforço que é importante, quando se mostra positivo, através de boas notas, o que inclui uma espécie de mensagem simbólica de que tudo vai bem e que estão sendo cumpridas as expectativas que nele foram depositadas. Contrariamente, o fracasso acadêmico alimenta a sensação de fracasso geral, de queda da auto-estima pessoal; condições em que a motivação interna falha e o desânimo impera.

Muitos meninos e meninas, que não encontram nas atividades e tarefas escolares sentido prático e que tampouco dispõem da paciência e necessário controle de seu próprio projeto vital para esperar uma demorada recompensa, entram num processo de rejeição das tarefas, de tédio diante das iniciativas dos professores ou de claro afastamento. Trata-se de um tipo de atitude de rejeição aos valores escolares, que não tem sempre as mesmas causas, mas que é visto pelos professores como desânimo e falta de aceitação de suas propostas. Diante dos alunos, parece causa suficiente de expressão de desânimo e confusão, o que dá lugar a fenômenos de afastamento, rebeldia injustificada, falta de atenção e de respeito, quando não de clima de conflito difuso e permanente rejeição ao estilo das relações que se estabelece.

Muitos dos conflitos interpessoais dos docentes com seus estudantes têm uma origem no mal entendido sobre expectativas de rendimento acadêmico, formas de apresentação das atividades, avaliações mal interpretadas, quando não diretamente no desprezo de uns para com os outros, considerados seus respectivos papéis no processo de ensino.

Tudo isso não significa que a escola deva deixar de avaliar e proporcionar a cada estudante a valorização que merece seu esforço; contrariamente, significa que esta operação tem que ser feita com elevado respeito ao esforço que o estudante realiza, fazendo-o ver o que está executando bem e

o que tem que mudar e, sobretudo, informá-lo dos recursos e instrumentos de que dispõe para que melhore seu rendimento, sem que sua estima pessoal seja abalada.

É difícil não estar de acordo com os docentes, quando se queixam da falta de motivação e de interesse de um conjunto, às vezes muito numeroso, de meninos e meninas, que adotam uma atitude passiva e pouco interessada diante do trabalho escolar. De fato, este é um dos problemas mais freqüentes com os quais os profissionais têm que lidar. Contudo, é paradoxal a escassa consciência que, freqüentemente, ocorre sobre a relação entre a falta de motivação estudantil e os sistemas de atividade acadêmica. É como se fosse difícil reconhecer, por um lado, que a aprendizagem é uma atividade muito dura, que exige níveis de concentração altos e condições psicológicas idôneas e, por outro, que o ensino, igualmente, é uma tarefa complicada, que precisa ser planejada de forma amena, interessante, variada e atrativa.

Não se trata, pois, de responsabilizar um ou outro pólo do sistema relacional professores/alunos/currículo, mas de compreender que estamos diante de um processo muito complexo, cujas variáveis não só precisam ser conhecidas, porém, manipuladas de forma inteligente e criativa. É fácil culpar o estudante que não estuda, tão fácil como culpar de incompetente o profissional do ensino; o difícil, mas necessário, é não culpar ninguém e começar a trabalhar para eliminar a falta de motivação e os conflitos que esta traz consigo.

Ainda que a motivação para o estudo e para as atividades escolares não possa ser, ou não deveria ser, em si mesma, fator desencadeante de conflitos sociais, já que, como vimos, mais que problemas são assuntos de competência e complexidade profissional, o certo é que muitos problemas no clima de conflito incluem o assunto da motivação.

As iniciativas de melhoria da convivência, quando têm êxito, provocam melhoria nas atitudes, mas não necessariamente incrementam a motivação de êxito acadêmico nos alunos, que não a tinham antes. Na cultura escolar, muitos processos estão articulados, mas não tanto para que a atuação redunde em efeitos diretos em todos eles. Com isto, queremos dizer que não se pode esperar dos programas de melhoria da convivência o milagre de que resolvam o déficit no planejamento e desenvolvimento da instrução e, portanto, no êxito acadêmico de quem não tem interesse pelas atividades escolares, ou não é suficientemente estimulado para elas.

Em resumo, ainda que a falta de motivação dos alunos para assumir o esforço intelectual, que a vida acadêmica exige, não tenha por que ser mais problemática do que outros assuntos difíceis do ensino e da aprendizagem, termina sendo um problema de relações porque cria um perverso sistema de culpabilidades não reconhecidas, não assumidas e não eliminadas. Consideraremos, pois, a falta ou a queda da motivação como um dos fatores que incide, negativamente, no clima social do estabelecimento escolar e que torna mais agudos os problemas de maus relacionamentos em todos os sentidos, mas, especialmente, na relação entre professores e alunos.

A DISCIPLINA ESCOLAR E O CLIMA DE CONFLITO

A disciplina se refere ao sistema de normas que uma organização se proporciona a si mesma e à obrigatoriedade, ou não, de que cada membro do grupo social cumpra algumas convenções que, para que sejam passíveis de serem assumidas, devem ter sido democraticamente elaboradas e

revisadas criticamente por todos os membros da comunidade. Ocorre isto com as normas disciplinares da escola? Nem sempre, e não em todos os seus aspectos, nem em todos os estabelecimentos. Com mais frequência do que reconhecemos, os alunos não participaram na elaboração dos códigos de conduta da escola, nem nos sistemas de agrupamento, nem no desenho das atividades, nem são conhecedores dos problemas funcionais que o cumprimento das normas implica, nem se lhes mostrou o caminho adequado e democrático para resolverem os conflitos que a dinâmica da convivência produz.

Trata-se de uma forma de exercício do poder que, não sendo democrático, provoca disfunções no reconhecimento da identidade social dos que dele participam. Se o que está bem ou está mal, o que se pode ou não se pode fazer não pôde ser discutido, é difícil assumi-lo como próprio. Quando os alunos se sentem sujeitos passivos em assuntos que os afetam, não se identificam com o esforço que é preciso fazer para o cumprimento de normas que vêm como alheias.

Desta forma, a elaboração das normas e convenções que devem ser assumidas, e que constituem a base da disciplina escolar, converte-se num problema que gera um clima de conflitos difícil de se definir, mas muito bem percebido como uma deterioração da convivência. Os docentes sentem que, sem um mínimo de ordem e aceitação de certas normas, não é possível trabalhar, enquanto que os alunos, por não terem participado da elaboração das regras e convenções, não reconhecem como próprias as obrigações e responsabilidades que lhes cabe assumir.

Assim, a compreensão da natureza do tecido social, que compõe o ecossistema humano escolar, não é fácil; requer o aprendizado da descrição e a análise das estruturas de participação assim como as dinâmicas de poder, comunicação, sentimentos, emoções e valores que se desencadeiam no dia-a-dia da convivência escolar

Compreender que nem todos os problemas têm um fundo idêntico, mas que muitos deles se cruzam e se alimentam entre si, permite-nos a adoção de uma posição multicausal, sem que isso signifique confusão. Compreender que o clima de conflito, que deriva da falta de motivação para a tarefa, a ausência de normas claras e democraticamente elaboradas, já é um avanço; entretanto, é preciso analisar, também, outros fenômenos que acontecem no convívio escolar e que podem ir além do clima de conflito inespecífico, que até agora descrevemos.

O CLIMA DE CONFLITO E O RISCO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A partir do exposto, queremos concentrar-nos, agora, em um dos fenômenos mais sérios que pode aparecer no estabelecimento escolar, quando não se planeja e não se dá atenção à convivência, não se abordam os conflitos de forma dialogada e democrática, ou se desconhecem tais chaves ocultas, que, às vezes, o microsistema de relações interpessoais dos alunos entre si encerra.

Muitas vezes, por diferentes razões, o sistema de relações dos iguais se configura com uma certa estabilidade microcultural, sob um esquema de domínio-submissão, que inclui convenções moralmente pervertidas e injustas, em que o poder de uns e a obrigação de obedecer de outros constituem esquemas rígidos de pautas a seguir.

Protegidas pelo isolamento, estas rígidas pautas de poder e controle adotam formas variadas, mas, em seu conjunto, são características, porque nelas uma pessoa é dominante e outra é dominada, uma controla e outra é controlada, uma exerce um poder mais ou menos abusivo e a outra deve submeter-se a normas que não compartilha, das quais não participou e que a prejudicam claramente.

Trata-se do problema do abuso ou da prepotência social; um tipo de vinculação interpessoal evidentemente perverso, que é freqüente em instituições fechadas, que se dotam de disciplinas muito rígidas e de modelos gerais de atitudes sociais baseadas no exercício injusto do poder. Esta é a forma mais grave de clima de conflito que, contudo e por sorte, só afeta um número reduzido de alunos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Esta relação asfíxiante entre os iguais pode terminar conduzindo, em pouco tempo, a uma relação de violência e maus tratos sustentados. Trata-se de um tipo de rede social, caracterizado em seu foco central pelo par agressor-vítima, e rodeado por um conjunto de papéis complementares, que o tornam um fenômeno complexo, de natureza sócio-cultural e com efeitos perversos para todos os que dele participam. São vítimas agressores e espectadores mais ou menos ativos, já que uns animam o(s) agressor(es), outros tratam de ajudar a vítima, nem sempre com êxito, e outros, finalmente, ficam inibidos num tipo de perplexidade moral que, com o tempo, provoca dano ao desenvolvimento e ao aprendizado de valores de sociabilidade e atitudes morais necessárias.

O(a) menino(a) que é prepotente com o companheiro ou companheira mais fraco, ou com menor capacidade de resposta a suas agressões, apresenta a justificativa com a acusação de que foi provocado pela vítima, ou afirmando que se trata apenas de brincadeira. Este(a) menino(a) busca a cumplicidade de outros e, em certas ocasiões, consegue a tolerância dos adultos, mediante a minimização da intencionalidade de ferir. Mas não devemos esquecer que o que agride impunemente o outro, o que abusa de seus iguais, atuando à margem do respeito às normas de convivência, está-se socializando com uma consciência de clandestinidade, que afeta gravemente seu desenvolvimento social e pessoal; vai-se convertendo, pouco a pouco, num(a) menino(a) que acredita que

as normas estão para serem infringidas e que, não cumpri-las, pode chegar a proporcionar um certo prestígio social. Tudo isso se torna prejudicial para sua auto-imagem e sua capacidade de valoração moral; assim, vai-se deteriorando seu desenvolvimento moral e aumentando o risco de aproximação à pré-criminalidade, se não forem encontrados em tempo elementos educacionais de correção que redirecionem seu comportamento anti-social.

Algumas vítimas de maus tratos de seus iguais, quando se percebem sem recursos para sair dessa situação, terminam aprendendo – também se aprende o que é mau – que a única forma de sobreviver é a de converter-se em violentos e desenvolver atitudes de maus tratos para com outros. Os violentos, diante da falta de defesa da vítima e da passividade dos espectadores, reforçam suas atitudes abusivas e transferem tais comportamentos a outras situações sociais. O problema se agrava e adquire uma dinâmica de incontrolabilidade, surgindo a falsa crença da inevitabilidade da violência que, a partir de uma posição teórica, devemos negar.

Por outro lado, a escassez de habilidades sociais da vítima e/ou a brutalidade dos agressores são responsáveis por que alguns alunos permaneçam numa situação social que termina sendo devastadora para ambos, mas, também, tremendamente negativa para os espectadores. Os espectadores valorizam o problema como muito mais grave e freqüente do que os próprios afetados o consideram, o que nos faz pensar que esta relação social prejudicial provoca escândalo e medo nos(as) menino(as) que estão com melhor disposição psicológica para dela escapar.

Aprender que a vida social funciona com a lei do mais forte pode ser muito perigoso, tanto para os que se colocam no lugar do forte como para os que não sabem como sair do papel de fraco, que a estrutura da relação lhes atribui, especialmente, se isto ocorre quando se está construindo a personalidade social,

que é uma das finalidades da escolaridade obrigatória. As pesquisas (Olweus, 1993; Smith e outros, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000) indicam que o abuso e a vitimização podem ter efeitos a longo prazo. Este tipo de problema é um dos fatores mais relevantes na deterioração da convivência e uma das causas do clima de conflito escolar que estamos aqui analisando.

TRABALHAR A CONVIVÊNCIA PARA PREVENIR O CLIMA DE CONFLITO E A VIOLÊNCIA

De nossa parte (Ortega, 1997; Ortega e Del Rey, 2001), consideramos que a intervenção deve estar ligada à pesquisa e à observação crítica do processo. Considerando que este é um problema complexo, impõe-se uma reflexão teórica a partir da qual pode-se interpretá-lo; e esta reflexão pode indicar seus fatores, suas formas e elaborar hipóteses sobre suas causas e suas conseqüências; e, em segundo lugar, impõe-se o estabelecimento de programas educacionais escolares, de caráter preventivo, que evitem a aparição de problemas de violência.

Ao longo do texto, expusemos a compreensão de que existem três fenômenos, que precisam ser interpretados de forma diferente, ainda que estejam inter-relacionados: as más relações ou problemas de convivência, os conflitos interpessoais e a violência escolar. Esta forma de ver o clima de conflito escolar e o risco da aparição de fenômenos de violência nos permitem uma leitura que estimula a busca de estratégias de intervenção, de acordo com o que, em cada estabelecimento escolar, seja considerado o problema principal, sabendo que a atuação, em qualquer dos níveis indicados, pode ter um efeito positivo e secundário nos outros, focalizando, porém, a atenção no que se valorize como mais importante e urgente.

De nosso ponto de vista, o primeiro passo para a abordagem educacional do clima de conflito na escola deve ser a exploração; depois disso, poderemos aspirar que sejam implementados projetos de estabelecimentos escolares de caráter global, que incluam várias linhas de intervenção e que envolvam a maioria dos agentes educacionais e, sendo possível, a maioria dos alunos. As linhas de intervenção, que propusemos ao longo deste livro, partem da experiência acumulada no desenvolvimento de dois projetos prévios: o *Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar* (SAVE) e o mais aberto e amplo, *Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar* (ANDAVE), os quais desenvolvemos entre 1996 e 1999, o primeiro, e entre 1997 e 2001, o segundo.

Nestes projetos, propusemos (Ortega e colab., 1998; Ortega e Del Rey, 2001) a adoção de duas linhas de trabalho. A linha de ação preventiva, que trataria de melhorar tanto o sistema geral de convivência, estabelecendo programas de gestão democrática da convivência, trabalho em grupo cooperativo e educação sentimental e moral, e a linha de atuação direta, onde a intervenção está sustentada no tempo e convenientemente avaliada, tendo em vista aqueles(as) meninos(as) que estão numa situação de risco, ou que já estão implicados em situações de violência como vítimas, agressores ou espectadores diretos. Não é este o lugar de estender-nos nestes programas; basta dizer, contudo, que requerem um certo grau de treinamento, devem ser privilegiados quanto a recursos para que sejam sustentados no tempo sem segregar ou se impor de forma direta aos envolvidos. Trata-se sempre do que se chamou de uma aproximação sem culpa (Cowie, 1999).

O projeto de convivência, que agora apresentamos, está focalizado no conflito interpessoal e sua dissolução dialogada tem como foco de atenção qualquer dos subsiste-

mas de relações sociais que distinguimos no contexto educacional. Nele valorizamos a aprendizagem da resolução de conflitos como a meta principal à medida que consideramos o conflito como um dos problemas ocultos dentro dos subsistemas de relações no estabelecimento escolar. Mais concretamente, estamos sugerindo a implantação de um programa de mediação de conflitos como estratégia privilegiada para todos os que sintam não conseguirem, por seus próprios meios, enfrentar a resolução espontânea de seus conflitos interpessoais.

Mas esta proposta não é uma linha de trabalho isolada nem uma estratégia independente de outras. Tem em comum, com os projetos anteriores de nossa equipe, tanto a filosofia global e ecológica como a atenção para a atividade instrucional e para as relações interpessoais, como a inclusão de linhas de exploração, avaliação em processo, objetivação de dados e resultados, autoformação do magistério, inovação educacional, etc. Consideramos, e cremos que assim vimos demonstrando neste material, que o magistério deve decidir a implementação de um processo educacional desta natureza, e que cada centro deve assumir, de forma colegiada, seu próprio projeto de trabalho, do mesmo modo que assume, em geral, seu próprio plano educacional.

Neste documento, destinado a apoiar, com sugestões e exemplos, as iniciativas de melhoria da convivência, aprendendo a resolver os conflitos de forma dialogada, vamos focalizar o conflito e a estratégia de mediação, mas sem esquecer que o clima de conflito tem muitas facetas, desde a mais genérica, vista, por exemplo, como indisciplina, falta de motivação, etc., até a mais concreta e obscura: a violência interpessoal.

Não abordaremos aqui, porque já o fizemos anteriormente (Ortega, 1997; Del Rey e Ortega, 2001), a interven-

ção em problemas de violência, mas devemos deixar registrado que isso requer tratamentos específicos. Por sabermos que não se trata de conflitos entre as pessoas, que têm entre si relações de homogeneidade quanto a seu status social e, portanto, estão em condições de abordar o conflito mediante o diálogo, mas, ao contrário, que se trata de pessoas, cujo vínculo inclui o abuso, o assédio e os maus tratos, nossas estratégias de intervenção não deveriam contornar esta diferença.

2. ENFRENTAR O CLIMA DE CONFLITO, PROJETANDO A CONVIVÊNCIA

Parece uma opinião generalizada considerar que o clima de conflito, nos estabelecimentos escolares, provém da obrigatoriedade de freqüentar o colégio ou instituto, interpretando-se como uma espécie de rebeldia frente a uma norma que se costuma, deste modo, colocar no subentendido. Entretanto, não existem dados que provenham de pesquisas confiáveis, que nos façam pensar que uma parte da população escolar quer vingar-se dos legisladores que os obrigam a ir dois anos mais a um estabelecimento escolar. Em nosso país, felizmente, a maioria dos jovens entre 14 e 16 anos freqüentou algum tipo de estabelecimento educacional nos últimos decênios. Qual é, pois, o problema? A resposta é complexa. Os problemas são múltiplos e diversos, mas, dentre outros, é preciso indicar, como origem da impressão de clima de conflito, o descuido em que, até agora, esteve o planejamento da educação para a convivência.

As pesquisas revelam que os meninos e meninas, nos anos de escolaridade primária, são mais suscetíveis de se verem envolvidos em problemas de más relações, intimidações e maus tratos (Ortega e Mora-Merchán, 2000); contudo, a

crença geral é a de que os estabelecimentos de ensino médio são mais problemáticos. Não há dúvidas de que, quando a maioria das pessoas assim o interpreta, alguma razão haverá, mas cabe a pergunta sobre o que se faz para evitar esse clima conflituoso em suas múltiplas facetas.

Muitos docentes estão reclamando ajuda neste sentido. Em nosso caso (Ortega, 1997; Ortega e colab. 1998; Ortega e Del Rey, 2001), temos feito a sugestão da realização de projetos educacionais como linhas de trabalho de intervenção e pesquisa para a prevenção da violência e melhoria do clima social de convivência escolar. Trata-se de fugir das receitas e assumir que a complexidade da vida escolar exige que a equipe docente assuma, como parte do trabalho profissional, o desenho e a realização de seu próprio projeto de convivência. Esta é uma fórmula um pouco mais ampla e mais difícil que a aplicação de medidas concretas, urgentes ou maravilhosas. É uma fórmula que consiste em ajudar os docentes a compreender que o trabalho sobre convivência, mesmo sendo difícil, pode resultar num desafio apaixonante, caso seja assumido como um processo de pesquisa.

Assumir-se como um profissional reflexivo, que enfrenta a tarefa educacional a partir da indagação sobre as condições de seu trabalho a partir da compreensão das necessidades concretas dos(as) alunos(as), da utilização de recursos e procedimentos inovadores, e da tomada de decisões negociadas e valorizadas como interessantes, no contexto da equipe docente, tem alguns benefícios que não foram ainda suficientemente divulgados. Efetivamente, só com uma atitude pesquisadora e um espírito crítico diante da realidade e das próprias opiniões, é possível se fazer frente aos fenômenos de um clima conflituoso, atualmente presentes nas salas de aula e nos contextos educacionais.

Neste capítulo, trataremos de oferecer uma orientação básica para colocar em prática um projeto de trabalho no

qual a educação para a convivência ocupe um lugar central, sem que isso implique desviar a atenção daquilo que para a cultura escolar é essencial: a construção de conhecimentos e o progresso geral dos alunos. Trata-se de assumir que a convivência é o ar psicológico, social e moral que se respira e, dar-lhe, portanto, a necessária atenção, sem que seja preciso se esquecer das tarefas intelectuais e formadoras que o currículo exige. Um projeto educacional de melhoria da convivência poderia, se feito com cuidado, converter-se no motor de mudança que afetará, não só e diretamente o que se busca – a qualidade nas relações interpessoais – mas, possivelmente, as tarefas acadêmicas e, previsivelmente, a prevenção de fenômenos de violência.

ENSINAR OU EDUCAR?

Ao longo de um curso acadêmico, a equipe docente e os alunos compartilham muitas horas, muitas atividades e complexos processos destinados, formalmente, ao progresso intelectual dos escolares e ao desenvolvimento profissional dos professores. A imensa maioria das atividades e tarefas tem um formato e derivam de objetivos cognitivos; contudo, as grandes finalidades educacionais se referem à formação da personalidade social e moral dos alunos. É evidente que algo é preciso ser pensado a esse respeito: se o que buscamos é só o rendimento acadêmico e se não prestamos atenção ao desenvolvimento social, não temos razões para nos queixar da escassa riqueza ou até da pobreza do comportamento e das atitudes dos(as) alunos(as). Isso se reconhece em muitos setores profissionais, de múltiplas formas. Uma delas costuma expressar-se em termos de preocupação pela escassa atenção à dimensão humana ou humanística da educação.

Como já indicamos anteriormente, a dimensão mais humana da educação tem sido um pouco esquecida durante os últimos decênios, possivelmente porque temos sido particularmente respeitosos da liberdade de cada um na hora de escolher atitudes e valores. Fugindo de ser excessivamente normativos, quem sabe nos descobrimos agora órfãos de critérios claros sobre a necessidade de regular nossos próprios sistemas de relações de vida em comum. A ausência de compreensão do papel das normas, democraticamente elaboradas e estabelecidas, produz sensação de confusão, insegurança e, às vezes, medo de não saber até onde ir com o controle próprio e alheio de tudo aquilo que, evidentemente, observamos como melhorável ou mau.

Porém, pouco a pouco, especialmente nestes últimos anos, e certamente como conseqüência da visibilidade dos conflitos internos e externos no sistema educacional, parece que se vai abrindo passagem para uma consciência mais clara de que é preciso aceitar que a vida em comum necessita de uma regulação, para o quê é imprescindível dedicar tempo e espaço real, além de trabalho profissional e atenção social.

Sem estar conscientes de que a escassa atenção prestada ao clima social, em seu sentido mais amplo, tem efeitos negativos tanto no desenvolvimento social como nos processos de ensino e aprendizagem, não se pode avançar na compreensão da natureza e dos problemas da convivência. Como afirmamos no capítulo anterior, é impossível ensinar alunos e alunas sem que eles queiram e tenham interesse em aprender, porque aprender não é tarefa fácil, mas requer um esforço para o qual é preciso dispor de um certo nível de entusiasmo e de bons motivos. Mas, para que os estudantes estejam motivados e invistam entusiasmo na tarefa, é necessário que o estabelecimento escolar, ou seja, os professores e o próprio sistema de atividades e tarefas, faça com que eles compreendam que suas necessidades são levadas em conta,

suas atitudes observadas e respeitadas, quando não são perniciosas, seus desejos aceitos, quando são respeitáveis e suas preocupações e problemas considerados como próprios.

Alguém poderia replicar estas afirmações, argumentando que se vai à escola para aprender; uma coisa não só certa, mas básica. Não devemos esquecer, contudo, que o aprendizado e o ensino se produzem num cenário institucional, regulado por convenções e regras sociais, que assinalam quais são os papéis que cada um tem que desempenhar. Ser professor ou professora, como ser aluno ou aluna, é algo mais que ser a gente mesmo(a); é desempenhar um papel no marco de uma instituição que tem uma função social muito clara, mas não tão fácil de abordar: o progresso e o desenvolvimento dos alunos, seguindo as diretrizes marcadas pela sociedade. Compreender e praticar diariamente as diretrizes estabelecidas fora do contexto escolar não é coisa fácil para professores(as) e alunos(as), que devem enfrentar sua tarefa em cenários recheados de mais responsabilidades e obrigações do que de ajudas e compreensão.

Deste modo, parece claro que os(as) professores(as) compreendam e assumam ser preciso realizar um trabalho diário, que se apresenta como obrigações para alunos e alunas, sob a suposição implícita de que tal atividade e esforço são bons, ou o serão no futuro. Não obstante, estes nem sempre têm bem claro o interesse sobre o que devem aprender e por que esforçar-se. Devido a isso, as relações interpessoais entre os professores e os alunos estão, com frequência, atravessadas por um conflito comum, que não é outra coisa senão a compreensão do sentido e da idoneidade das atividades escolares e, por outro lado, é o nexo que os une e o que dá razão à sua relação. Além disso, os professores, frequentemente, observam tais fenômenos sob o prisma de seus próprios objetivos e finalidades profissionais, sempre louváveis, mas nem sempre bem expressos e bem compreendidos pe-

los alunos que, também, tendem a interpretar os acontecimentos não tanto como parte do desenvolvimento curricular, mas como eventos quotidianos, nos quais se sentem protagonistas, de algum modo.

Poder-se-ia dizer que é difícil levar tantas coisas em conta. Certamente! Mas, considerando que todas são importantes, ter-se-á primeiro que saber quais são, e logo aprender a dar a prioridade justa a cada uma delas. O que não é possível é conseguir, sem esforço, a existência de níveis ótimos de motivação e interesses escolares, particularmente se os estabelecimentos escolares e suas estruturas só os observam e tratam dos mesmos em sua dimensão cognitiva, por ser esta muito importante. Os jovens pré-adolescentes e adolescentes têm necessidades afetivas, emocionais e sociais que é preciso levar em conta; igualmente, os professores e professoras têm necessidades pessoais e profissionais que não devem deixar de exigir e que, quando entram em colisão com as dos estudantes ou de suas famílias, é importante resolvê-las. Não se trata de sobrecarregar as costas nem as consciências dos(as) professores(as), mas trata-se de assumir que a tarefa é complexa e que nela é preciso empregar esforço, porém sem exageros.

A CONVIVÊNCIA NÃO É PLANA

A convivência comunitária não é plana; criam-se conflitos que precisam ser resolvidos; é a dinâmica de aparição e dissolução de conflitos entre as pessoas, entre as pessoas e suas atividades e tarefas, entre as metas e as condições e recursos para abordá-las; o que proporciona a rede social de participação em que se inscrevem a vida quotidiana das salas de aula e o estabelecimento escolar. A instituição escolar, como âmbito de convivência e atividade, está cheia de dificuldades. A própria atividade escolar, tomada em seu con-

junto, cria um contínuo fluir de exigências pessoais e grupais, que se tornam conflitos aos quais é preciso atender, utilizando saberes e habilidades, que se mostram, às vezes, ineficazes diante de problemas que surgem sempre como algo novo, algo diferente.

O fato de viver e de trabalhar juntos cria um mundo social, cuja natureza ultrapassa o âmbito da decisão individual, para converter-se num âmbito comunitário. Docentes, alunos, famílias, orientadores e conselheiros escolares compõem unidades de convivência com objetivos educacionais; mas, ainda que todo mundo compreenda isto, quando se explica em detalhe, fica muito difícil manter um critério comunitário para se interpretarem, no dia-a-dia, os processos de relações sociais que acontecem no âmbito da vida escolar.

Por tudo isso, a convivência se vê submetida a diversos tipos de problemas, que nem sempre podem ser resolvidos por si mesmos, nem de forma imediata, porque aparecem como dificuldades novas, para as quais nem a tradição nem a formação pedagógica parecem ter receitas. As equipes docentes enfrentam, por vezes, dificuldades que, ainda que não necessariamente geradas na escola, afetam o desenvolvimento normal das tarefas educacionais. Assim, a gestão da convivência, que não está sendo uma área prioritária do trabalho escolar, e nem se encaixa bem no desenvolvimento clássico do currículo, converte-se, pela efetividade dos fatos, em uma necessidade urgente.

Abrir-se caminho na análise da convivência sempre é difícil. Contudo, a urgência dos problemas obriga os docentes a ter que tomar decisões muito concretas, que não costumam ser planejadas. É preciso estabelecer e saber sustentar um estilo de relação democrática e justa. É necessário exibir uma atitude compreensiva e solidária, mas também firme e afetivamente coerente. Urge assumir que o comportamento adulto é um espelho, no qual se miram nossos(as) alunos(as),

o que produz tensões entre a auto-imagem que todo docente deve ter de si mesmo, como profissional, e a que projeta, sem poder controlá-la, diante de seus alunos e alunas. O professor não só é responsável pelo que ensina, mas também pelos processos ligados ao exercício do poder que exerce diante dos(as) alunos(as). É neste nó de atuações que é preciso entender o papel do docente para compreender até que ponto sua atividade é complexa e tem efeitos na convivência.

Tudo isso num contexto em que, além do mais, o assunto principal é outro ou, pelo menos, é visto como diferente: conseguir que os estudantes cheguem a dominar os conteúdos curriculares. Uma espécie de espada de Dâmocles parece pairar sobre a atividade profissional dos docentes; neste sentido, sem um mínimo nível de qualidade nas relações interpessoais, a tarefa principal se torna muito difícil e, sem que esta se realize com um certo êxito, espalha-se o desânimo e se empobrecem as relações, porque se tem a impressão de que não se faz o que se tem que fazer; o que leva ao fracasso no rendimento acadêmico, à falta de motivação, à indisciplina e a tudo o que parece estar sob o clima de conflito. Não é de estranhar que seja a profissão docente uma das áreas profissionais mais afetadas pela síndrome da ansiedade profissional.

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E VIDA EM COMUM

Já dissemos antes que, para avançar neste caminho, devemos ter bem definidos quais são os componentes da convivência, como se articulam entre si e que resultados têm as formas em que estes fatores interagem. Hábitos, atitudes, estilos afetivos, domínio e equilíbrio emocional são elementos psicológicos a serem levados em conta, ainda que a cultura escolar esteja pouco habituada a contar com eles; ou

não os considere relevantes ou, quando o faz, não os interpreta em sua justa medida. Trata-se de componentes psicológicos pessoais, mas que exercem uma grande influência na composição e no desenvolvimento da vida dos grupos.

Tampouco se trata de que a escola precise de tratamento psiquiátrico, mas de que os docentes disponham de uma certa alfabetização afetiva, social e de atitude. Isso permitiria fazer leituras das situações de conflito, sabendo distinguir as coisas que, num determinado momento, cada indivíduo pode controlar, quais os fenômenos internos do grupo e quais estão tão conotados emocionalmente que podem ser estímulo para comportamentos violentos ou muito prejudiciais para as pessoas. Essa alfabetização emocional, afetiva e social não é, por outro lado, muito complicada nem requer grandes treinamentos; às vezes, basta tomar consciência de que a vida afetiva e social é um fenômeno que nasce e cresce no grupo e que, com frequência, não conhecemos os códigos da formação e desenvolvimento dos grupos; especialmente, se estes são de pré-adolescentes e adolescentes.

Nem sempre os professores podem penetrar nos sistemas de relações que os alunos estabelecem entre si, muitas vezes repletos de pequenos ou grandes conflitos, considerando o conjunto de crenças, hábitos e atitudes que se constroem e aos quais o docente não tem acesso de forma direta. Já vimos até que ponto estamos lidando aqui com um mundo social complexo. Sempre é difícil saber qual é a causa da escassa informação que os docentes costumam ter sobre a vida afetiva dos alunos, sobre suas atitudes e valores, mas uma origem possível teria que ser buscada na crença cultural generalizada, que tem considerado, tradicionalmente, o mundo das emoções e dos sentimentos mais como um obstáculo para o rendimento intelectual, do que como um estímulo ou um impulso para o esforço cognitivo.

Nos últimos anos, estas crenças populares estão se modificando e, finalmente, parece que se começa a assumir o importante papel da vida afetiva, não só no bem-estar dos indivíduos, mas também como condição prévia e necessária no enfrentamento das tarefas e das atividades.

A gestão da convivência se apresenta, quando se aceita que se deve ir além da organização de agrupamentos de estudantes, como um desafio que exige o domínio dos códigos referidos de como as emoções e os sentimentos se envolvem com as estruturas formais da comunicação, na formação de amizades que a apóiam e a facilitam ou na estruturação de desafeições e rivalidades, que a entorpecem e a tornam conflituosa. Trata-se de saber buscar, com fórmulas simples de exploração, a construção de esquemas descritivos sobre o que é relevante em termos da estrutura social de participação dos estudantes e o que é secundário. Trata-se de aprender a encontrar, nos formatos dos agrupamentos, os elementos um pouco mais ocultos, que compõem a vida afetiva do grupo e, portanto, encontrar justificação conceitual para a exibição de valores e atitudes que, ainda que pareçam estranhos, aparecem sob as formas superficiais da estruturação formal que se impõem para a realização da atividade instrucional em geral.

A gestão da convivência requer pensar nos formatos de atividades e tarefas e não esquecer que, por debaixo destas, na comunicação formal e informal, estão-se produzindo afetos e emoções, que conotam, com diversos matizes, a vida dos que trabalham juntos. Trata-se de compreender que, ali onde se trabalha e se permanece muito tempo com os demais, está-se desenvolvendo um cenário compartilhado, povoado de vínculos positivos, mas também de vínculos negativos, que provocarão mais de um conflito.

Já na escola de educação primária e, em seguida, no colégio de educação média, é preciso levar em conta este

tipo de necessidade, ainda que, para isso, seja essencial uma certa formação técnica de seus agentes de intervenção psicopedagógica. Não se trata de fazer um curso sobre a vida emocional, que, às vezes, é preciso, mas de saber utilizar tais conhecimentos para ter representações funcionais de seu efeito no desenvolvimento curricular. Igualmente deve-se descobrir a necessidade de se empregarem instrumentos de exploração para se dispor de uma imagem adequada do que está acontecendo na realidade da convivência.

Neste sentido, o difícil não é só levá-lo à prática, uma vez descoberto, mas compreender que é preciso contar com isso, no dia-a-dia. Muitos docentes se sentem aliviados, quando descobrem a natureza complexa dos conflitos e se sentem liberados, quando tomam consciência de que não é falta de habilidade sua ou escassa preparação profissional o que está interrompendo o desenvolvimento das tarefas acadêmicas, mas é a própria articulação da rede social de participação dos estudantes, ou a que estes estabelecem com os(as) professores(as) nas tarefas e atividades que se propõem.

Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; por isso, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de idéias. Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação. O trabalho em grupo cooperativo supõe partir de que o pensamento é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas só se exercita em cooperação; que o esforço é individual, mas o êxito compartilhado. A cooperação é, por definição, moralmente boa e a competição, ocasionalmente, bem sucedida, mas não necessariamente proveitosa. Não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral.

Trabalhar em grupo cooperativo, sem que isso signifique perder o próprio estilo e a individualidade, que acompanham a participação pessoal numa tarefa comum, é a única via de se aprender a fundo os benefícios da convivência pacífica e democrática. Tudo isso requer o desenvolvimento de um processo no qual, passo a passo, vamos avançando na qualidade das relações interpessoais em nosso estabelecimento escolar. Em nossa opinião, nada disso se improvisa nem pode ser reduzido a uma receita de comida rápida, mas, é possível fazê-lo, sempre que planejarmos cuidadosamente. É por isso que nossa proposta tem sido o convite à equipe docente, como gerente da comunidade educacional, para que desenhe e desenvolva um projeto de convivência.

COMO DESENHAR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA?

A partir daqui, apresentaremos alguns recursos e estratégias organizacionais para desenhar, desenvolver e avaliar um projeto de melhoria da convivência, com o objetivo de aprender a resolver pacífica, dialogada e democraticamente os conflitos e prevenir os fenômenos de violência. Ainda que agora nós o apresentemos de forma sintética, iremos nos remetendo a outros parágrafos deste livro, nos quais encontraremos exemplificações e recursos para cada um dos grandes passos ou fases em que nos propomos atuar.

Primeira fase: análise do contexto e avaliação prévia das necessidades

Antes de abordar qualquer tipo de intervenção educacional, é necessário conhecer a realidade global em que vamos intervir. No caso de um estabelecimento educacional, e pensando na intervenção em convivência, é necessário conhecer as carac-

terísticas sociais, culturais e psicológicas em que nos moveremos. Trata-se de explorar – para dispor de informação objetiva – as condições econômicas e culturais da população com quem trabalhamos, ainda que não se faça uma pesquisa exaustiva de todos os fatores, mas se consiga uma imagem aproximada, com dados que a apoiem, das condições de vida e do desenvolvimento social dos alunos. Mas, além desta imagem sociológica, é necessário o aprofundamento no que chamaremos de “leitura psicológica”, ou seja a análise de como as condições de vida vêm influenciando em nossos alunos e suas famílias, para que se possa estabelecer um certo quadro geral das características das relações interpessoais que ali acontecem.

Finalmente, terá que ser explorado, com algum detalhe, o formato que adquirem as relações no estabelecimento escolar / famílias e sociedade. Como são os encontros entre ambas as instituições, quando e como se comunicam, que crenças e expectativas têm uns dos outros, são informações sobre as possibilidades que teremos para que as mudanças projetadas sejam ou não efetivas. Sem a família, entendida esta de forma concreta – a família dos(as) meninos(as) com os(as) quais trabalhamos – de forma geral – a família como a outra grande instituição educacional – a potencialidade de mudança da escola é muito menor.

Uma exploração sobre o contexto pode ser feita de formas diferentes, mas, em todo caso, convém saber qual é o caminho escolhido. Desde a entrevista espontânea, com um número significativo de pessoas, até o trabalho em questionários ou outros instrumentos exploratórios são procedimentos úteis. Em todo caso, convém saber que a informação precisa ser selecionada e ordenada, ou seja, saber qual é a que necessitamos e para que é preciso registrá-la, ou ainda encontrá-la e dispor dela num formato de fácil acesso para quando for necessária; e é preciso elaborá-la para que os dados apresentem o conhecimento requerido. Quando se faz uma

exploração de qualquer fenômeno, mas muito mais se se refere ao escorregadio assunto da dinâmica de relações interpessoais, é imprescindível esta última fase de ordenamento da informação. Sem ela, corremos o risco de interpretar mal informações parciais e aumentar a confusão.

Do mesmo modo, antes de começar a desenvolver um programa de intervenção, devemos conhecer a história do estabelecimento escolar; ainda que acreditemos que hoje começa tudo, deveremos estar conscientes de que já havia começado algo um tempo antes. As instituições parecem dispor de uma cultura histórica que, muitas vezes, é vista por seus atuais moradores como um passado do qual sentem orgulhoso e saudade e tratam de rivalizá-lo, ou como um problema que se arrasta tanto tempo, que é impossível se encontrar uma solução. O fato de conhecer, anotar e valorizar, na devida medida, o passado da instituição, as crenças que sobre ela se têm e o peso dos valores acrescentados – tudo isso nos permitirá compreender o ecossistema social em que vivemos. Saber se já houve intervenções anteriores, na mesma linha, e como funcionaram, se o estabelecimento escolar tem uma tradição inovadora ou conservadora, também serão aspectos importantes, não pelo dado em si mesmo, mas porque nos permitirão situar de que ponto poderíamos partir.

Finalmente, recordar que, considerando que o objetivo é trabalhar com alunos e alunas – muitas vezes imersos em problemas sérios de relações interpessoais e que poderiam estar psicologicamente abalados – é muito necessário saber até que ponto a instituição dispõe de recursos humanos suficientes para abordar trabalhos que vão exigir uma certa estabilidade do sistema. É melhor fazer um pequeno estudo da realidade de nosso estabelecimento escolar em relação à vida social e conhecer, com um pouco de detalhe, quais são os pontos fortes e quais não o são, para com eles poder contar na hora de desenhar nossas intervenções.

EXPLORANDO O CLIMA DE CONFLITO ESCOLAR

Uma vez explorado o sistema, é necessário explorar a natureza do clima de conflito com a qual parece que nos defrontamos. Já escrevemos (Ortega, 1998) que não é bom confundir entre si os diferentes problemas de relações interpessoais que podem acontecer no estabelecimento educacional. Saber que estamos diante de uma situação de falta de interesse e de falta de motivação para o estudo, e que isso tem grande influência no clima social do estabelecimento escolar, é diferente de saber que existe uma falta de atenção real e uma falha na gestão da organização social que interage com problemas de disciplina.

Tudo isso é, por sua vez, diferente de reconhecermos que se trata do surgimento de sérios problemas de violência interpessoal ou de problemas de ruptura e agressão à cultura escolar por parte de um grupo localizado – interno ou externo – de pessoas, sejam estas estudantes ou não.

Igualmente, pode ser esclarecedor saber que o mais relevante não é nem o déficit de organização nem os problemas de violência, mas a ausência de vias razoavelmente bem desenhadas para que as pessoas, alunos e professores, resolvam, de forma pacífica, dialogada e democrática, seus conflitos. Em resumo, é preciso estudar as tendências do clima de conflito e buscar um certo quadro do que é mais importante no momento em que se aborda o tema, o que é complementar e o que, ainda que seja muito grave, não poderemos, por nossos próprios meios, abordar de imediato. Estamos propondo realizar um estudo de diagnóstico prévio que, numa primeira impressão, teríamos denominado clima de conflito ou problemas de convivência.

Já propusemos, em outro lugar (Ortega, 2000), procedimentos de pesquisa para a realização de estudos gerais

sobre o estado da convivência. No presente material, apresentamos um conjunto de instrumentos simples e de fácil interpretação, que poderiam ser utilizados, fundamentalmente, para estabelecer até que ponto o clima de conflito, que observamos em nosso estabelecimento escolar, inclui, de uma forma predominante, redes de participação deterioradas pelos problemas de falta de motivação e de indisciplina ou falta de organização das normas. Ou se se trata, pelo contrário, de culturas escolares que não assumem a natureza dos conflitos e que não aprenderam a resolvê-los de forma satisfatória, ou que, infelizmente, a convivência se deteriorou tanto que o surgimento de fenômenos de violência já é um fato.

Segunda fase: compreender a situação e priorizar a intervenção

Uma vez recolhida, codificada e analisada convenientemente a informação e tendo transformado-a em conhecimento claro, simples e discutível, é preciso decidir o que fazer, para conseguir destacar, entre todos os processos, os que se apresentem como mais globais, por um lado, e como mais urgentes, por outro. Para os mais globais, deveríamos ter medidas gerais de caráter preventivo e, para os mais urgentes, medidas muito específicas, que eliminassem logo o problema. Um exemplo de medidas globais é a decisão de se estabelecer uma política geral (*whole policy*) nova para atuar em todas as frentes. Um exemplo de medidas concretas, quando se tenha detectado que existe um déficit de procedimentos dialogados de resolução de conflitos, é a implantação de um programa de mediação, como veremos mais adiante (ver cap. 5).

A informação que saiu dos membros da comunidade educacional deve retornar a eles, agora enriquecida pela análise e elaboração que a equipe do projeto realizou. É preciso questionar como transmitir a informação, para que ela che-

que a todos e sirva para que todos tenham um melhor nível de consciência sobre a vida social do centro. Pequenos e claros relatórios, acompanhados de gráficos daqueles dados mais relevantes, podem servir para preparar reuniões de trabalho, atividades de sala de aula, palestras e conferências que provoquem um estado de opinião interessante e estimulante sobre a atividade que está sendo realizada no projeto.

Esta fase de trabalho social e comunicativo com a informação obtida deve ser muito bem planejada, utilizando-se todo o tempo necessário para que todos os membros da comunidade se percebam convenientemente informados a respeito de algo que partiu deles(as). O efeito que a tomada de consciência tem a sobre as pessoas, a respeito do que cada um pensa, sente e opina é tão positivo como a própria intervenção. Mais ainda o é numa matéria onde o que se deve estudar e conhecer não é algo alheio, mas algo que faz parte da vida de cada um(a).

Com respeito à própria equipe docente, o acima exposto aumenta ainda mais seu aspecto positivo. É por isso que proporemos (ver cap. 3) um processo paralelo de formação permanente. Fazer um projeto de convivência requer incluir uma atitude de mudança, também, por parte dos professores; uma atitude de mudança que, para os profissionais da docência, só pode ser realizada com sua colaboração sincera, retroalimentada com a análise do que se descobre como progresso e o que se detecta como inútil ou difícil. É por isso que termina sendo muito interessante uma linha de formação permanente, do tipo seminário de aprofundamento, que mais adiante abordaremos (ver cap. 3).

Os dados obtidos devem ser convertidos, com a participação de todos, num discurso não derrotista, mas estimulante; não esqueçamos que, em qualquer momento, nossa capacidade de reflexão é colorida de emoções, provocadas pelo que descobrimos. Sabemos até que ponto elas influem

nas atitudes e comportamentos, o que termina se convertendo numa espécie de “estado de opinião”. É preciso reconhecer, pois, quais são as tendências desse novo estado de opinião e saber como isto retroalimenta, estimula ou detém o processo. Necessitaremos de um discurso que recolha a opinião dos diferentes grupos, voltado à realização de um trabalho novo: a intervenção.

Um recurso interessante é fazer uma lista dos pontos fortes e fracos de nossa convivência para podermos decidir em que focos vamos intervir. É muito importante ter presente que a intervenção deste tipo é muito onerosa e os resultados são vistos a médio e longo prazos. Os pontos fortes nos serão úteis para desenharmos as linhas de intervenção.

Deve-se assumir que a intervenção não pode abordar tudo ao mesmo tempo. É preciso estabelecer prioridades, ou seja, saber o que deve ocupar o primeiro, o segundo e o terceiro lugar de atuação; uma escolha que deve ser feita com critérios claros, os quais a equipe de trabalho tenha decidido, e que sejam os mais relevantes no momento.

Priorizar significa saber que não poderemos fazer tudo o que consideramos necessário, mas que serão estabelecidas as ações em relação a uma ordem lógica, baseada não tanto no mais grave – ao que se deve atender de forma urgente, concreta e curta no tempo – mas no que convém a médio prazo e naquilo que avaliamos que terá efeitos diretos positivos e efeitos indiretos, igualmente interessantes para mudanças futuras.

É importante, também, pensar em atuações em um nível diferente, em diferentes cenários e com diferentes objetivos, sempre sobre um esquema de hierarquização das necessidades que vão sendo vistas e aprovadas por todos como as mais convenientes. Por exemplo, ainda que descubramos que a prioridade é a melhoria geral da convivência

e se estabeleça uma nova política de gestão, se percebermos, também, que existe um déficit na forma com que se resolvem os conflitos, instaurar um programa paralelo, ao qual se dedicarão alguns recursos concretos, é algo que pode ser feito de forma compatível. Mas, se também se descobre que um grupo pequeno de meninos(as) está particularmente abalado por problemas de violência, e mesmo sabendo que é urgente atuar, esta atuação deve ser considerada pontual, e não deve acumular todos os nossos recursos e nossa energia, ainda que também seja aberto um programa de trabalho com vítimas e agressores (Ortega, 2000).

Não há dúvida de que não se pode fazer tudo ao mesmo tempo; algumas das iniciativas poderão ficar na reserva e ir-se preparando o momento de colocá-las na ativa, enquanto outras serão vistas como urgentes, ou percebidas como suscetíveis de serem abordadas de imediato.

Terceira fase: planejamento e desenho das ações a serem desenvolvidas

A partir deste momento, a atuação de cada estabelecimento escolar dependerá dos resultados do estudo de necessidades que tenhamos realizado antes e das linhas de atuação prioritárias que tenham sido decididas. Em todo caso, como não foi possível a realização do estudo exploratório, serão de grande valia e apoio os materiais que propomos neste livro, já que são recursos para trabalhar, tanto com os(as) alunos(-as) como com os docentes, com o objetivo de melhorar a convivência do estabelecimento de ensino e da sala de aula.

Para o desenvolvimento desta fase, devemos ter presente que a qualidade da convivência está no relacionamento pessoal do dia-a-dia com as atividades, com os encontros e reuniões, com os espaços e com os tempos conjuntos, o que exige tempo, preparação e um certo espírito crítico e construtivo

(ver cap. 3). Portanto, não só valerá para atividades concretas, mas, também, pode demandar uma mudança em nossos afa- zeres diários com os(as) alunos(as). Do mesmo modo, deve- mos estar conscientes de que não existem receitas para isso, ainda que haja caminhos e iniciativas possíveis (ver cap. 4).

Em nosso trabalho (Ortega e Del Rey, 2001), propuse- mos três linhas programáticas para a prevenção e um con- junto de estratégias concretas para a intervenção direta. Pen- sando na prevenção, propusemos três programas, aos quais demos o nome de acordo com o foco de trabalho docente a ser desenvolvido: o programa de gestão democrática da con- vivência, para enfrentar a vida em comum; o programa de trabalho em grupo cooperativo, para os processos instruccio- nais; e o programa de educação em sentimentos, emoções e valores, para a formação social e moral dos alunos.

Insistimos que não é necessário desenvolver as três li- nhas programáticas de forma conjunta e – não paramos de insistir – que não se trata de aplicar mecanismos e artifícios pedagógicos desenhados fora. Trata-se de que cada equipe docente pense em modificar aspectos da convivência, pense em quais são suas próprias finalidades e desenvolva suas pró- prias ações, sem esquecer que a vida em comum requer tra- balho, tempo, espaço e participação pessoal.

Não deixaremos de insistir que os professores também têm que estar conscientes de que, sem enfatizar a função de ensino e aprendizagem na escola, não é possível mudar nada, porque esta é a função principal dos docentes e dos alunos. E, finalmente, devemos pensar que não se pode falar de va- lores sem incluir a vida sentimental e emocional, além da cognitiva. O sentido de moral e de justiça se adquire e se consolida num mundo em que as pessoas são tratadas afeti- vamente de forma positiva, são respeitadas em seus direitos e, consideradas em suas emoções e sentimentos.

Como já mencionamos antes, nossa proposta é aberta, ecológica e global, além de fugir das receitas e da “aplicacionite” que, muitas vezes, invade o mercado da educação. Não é preciso aplicar, mas, sim, construir os instrumentos próprios para as necessidades próprias, deixando-se ajudar; e acrescentando criatividade ao projeto do estabelecimento escolar. Isso não significa que não seja interessante receber ajuda de fora. A partir de nossa experiência, propomos que sejam considerados, no mínimo, os aspectos a seguir, de acordo com a linha de intervenção que venhamos a desenvolver.

Sugestões para desenvolver uma linha de Gestão Democrática

Para desenvolver um projeto de gestão democrática da convivência, não se poderia esquecer, pelo menos, o seguinte:

- buscar-se-á implantar canais de informação, para que tanto os agentes educacionais como os alunos tenham acesso aos aspectos relacionados à vida interna e externa do estabelecimento escolar, desde a tomada de decisão até os conteúdos;
- potencializar a participação de todos nas atividades, fazendo com que cada um se sinta protagonista, responsável por algum aspecto a ser mudado;
- basear a tomada de decisões no consenso, no diálogo, mas também na responsabilidade do cumprimento dos acordos;
- estabelecer mecanismos concretos de revisão dos processos de relações estabelecidos para a melhoria da convivência;
- vincular as normas, claras e obtidas por consenso, ao respeito de direitos básicos que não devem ser apresentados de forma abstrata e sofisticada, mas como hábitos e atitudes sensatas e positivas;

- buscar a coerência entre as atividades instrucionais e os objetivos a serem conseguidos, fazendo com que os alunos vejam, com clareza, as conseqüências do que precisa ser feito e as desvantagens da falta de envolvimento.

Sugestões para se desenhar uma linha de Trabalho em Grupo Cooperativo

Para desenvolver um projeto de trabalho acadêmico, que termine fortalecendo a solidariedade e os laços sociais preventivos do aparecimento de conflitos, devemos partir do fato de que não há fórmula para se aprender a ser solidário, respeitoso para com o outro e pacífico, se a atividade básica, que é a aprendizagem, tem uma apresentação competitiva e ausente de solidariedade. Por isso, propomos trabalhar de forma cooperativa, o que significa considerar:

- a cooperação como instrumento de trabalho na sala de aula, permitindo que os alunos se conscientizem de que os resultados obtidos em grupo são muito mais ricos que os que se conseguem mediante o trabalho individual;
- o diálogo como meio para comparar idéias, defender nosso ponto de vista, argumentá-lo e justificá-lo racionalmente; que os(as) alunos(as) percebam que existem muitas formas de ver as coisas, mas umas são melhores que as outras;
- a valorização do(a) aluno(a) em si mesmo(a); a auto-estima e a motivação pessoal são imprescindíveis para se perceber que seus aportes são importantes para o grupo e que cada um tem algo a oferecer para o enriquecimento de todos;
- a reflexão e o pensamento crítico, oferecendo tempo e respeito às idéias dos(as) alunos(as), para que aprendam a pensar por si mesmos; sem racionalidade não há forma de compreender a democracia e dela participar;

- a necessidade de estimular, de forma direta e simples, a melhoria das relações interpessoais entre os(as) companheiros(as); trata-se de favorecer o conhecimento e o afeto mútuo; mas isto só é possível quando os alunos podem observar que, também, existe isso entre os professores e entre eles e suas famílias.

Sugestões para se desenhar uma linha de Educação de Sentimentos, Atitudes e Valores

Finalmente, devemos estar conscientes de que não há meios de se chegar a ter um critério e um comportamento moral, cívico e honesto se não se aprender a respeitar e a ser respeitado; e isto só é possível se for sendo desenvolvida uma adequada educação específica, no âmbito da vida emocional, das atitudes e dos sentimentos, motivo por que:

- tratar-se-á de conseguir que os alunos percebam que a educação não é só a mera instrução, mas que ela compreenda o desenvolvimento sócio-moral dos(as) alunos(as), atividade na qual o papel dos docentes adquire grande relevância como modelos a serem seguidos;
- os(as) alunos(as) aprendam a expressar suas emoções, a tomar consciência de seus sentimentos e a assumir atitudes de respeito para com as emoções dos outros;
- deve-se desenvolver a empatia, ou capacidade de colocar-se cognitivamente e sentimentalmente no lugar do outro, e de perceber seus sentimentos;
- é preciso saber o alcance que pode chegar a ter a vida afetiva e social dos(as) alunos(as); conhecer as conseqüências emocionais que a forma de se relacionar com seus (suas) companheiros(as) pode evidenciar;
- é necessário potencializar a afirmação dos tímidos e inseguros e reduzir a bravata dos atrevidos e abusados; trata-se de expressar, claramente, que a insolência e o despotismo não são bons nem moral nem socialmente;

- a vida emocional dos jovens adolescentes está entre seus iguais; é um mundo complexo que devemos proteger da agressividade injustificada, da violência e do abuso de poder.

Quarta fase: o desenvolvimento das atividades e a seqüenciação das mesmas

Uma vez escolhida uma linha de atuação, é preciso desenhar as atividades concretas, que serão realizadas ao longo do tempo em que se trabalha no programa. O desenho de atividades e sua seqüência no tempo são unidades de trabalho que devem ser realizadas previamente à implantação dos programas, se bem que podem ser modificadas durante o andamento do programa, se o futuro da atividade assim o aconselhar. De nossa parte, propomos, como forma de exemplo (ver cap. 4), um conjunto de atividades de diversos tipos, que poderiam servir de modelo, mas não tentamos, com isso, suplantar o que nos parece básico: as atividades concretas devem ser desenhadas pelas pessoas que delas vão participar, para que estejam bem contextualizadas e respondam aos interesses concretos dos que nelas se vêem implicados.

Uma vez estabelecido um número mínimo, mas suficiente, de atividades desenhadas, e que estiverem claros os critérios de seqüência, é preciso pôr em execução o programa; mas, antes, deve-se decidir se a pessoa que vai desenvolver as atividades vai ser um professor qualquer do grupo, o(a) tutor(a), o(a) orientador(a) ou uma pessoa alheia aos alunos(as), embora a decisão possa ser diferente de caso para caso. Do mesmo modo, devemos ter prontos os materiais que serão necessários, porque, caso contrário, pode acontecer que, antes de começar a atividade, percamos um tempo do qual venhamos a precisar quando estivermos para concluir essa atividade.

Cada docente que realizar as atividades com os(as) alunos(as) deve anotar os incidentes e as estratégias que utilizou para resolvê-las. Desta maneira, ajudaremos uns aos outros, antecipando-nos a possíveis contratempos e adaptando as propostas, tendo uma prática anterior com o outro grupo de alunos(as). É recomendável, se for possível e se os docentes se dispuserem a isso, simular o desenvolvimento da atividade com o grupo de professores, já que, deste modo, podem ficar patentes os pontos fracos da atividade e, assim, serem corrigidos. Tais pontos fracos podem ser a má adequação ao tempo programado, falta de conexão entre uma tarefa e outra, ou possíveis respostas ou perguntas dos(as) alunos(as), que sejam complexas na abordagem.

É recomendável fazer uma parada no meio do caminho, no meio do processo de intervenção, e realizar uma reflexão sobre o que estamos fazendo, se continuamos trabalhando nos objetivos que tínhamos proposto ou se, pelo contrário, as circunstâncias provocaram mudanças. Falamos, neste caso, de “exploração em processo”. Em certos momentos, a multidão de mudanças, que a realidade nos exige, pode nos deixar desorientados; um momento de reflexão e de ordem de idéias é uma carga de energia positiva que pode nos ajudar muito em momentos de perda. Este processo de revisão pode ser feito pouco a pouco; contudo, é recomendável dedicar uma sessão do grupo coordenador do programa apenas para a revisão e adaptação das atuações.

Quinta fase: avaliar como um processo de reflexão crítica estimula o avanço

Uma intervenção sem avaliação pode ficar no esquecimento, ou pode provocar mais problemas que benefícios. O que se faz, de forma consciente e planejada, deve ser avaliado de maneira crítica e com projeção de futuro.

A intervenção deve ser submetida a processos de controle. Este não deve ser um controle frio e distante, mas mais próximo das metas e processos que foram ativados. Por outro lado, a avaliação, no meio do caminho e ao final, deve, como explicação inicial, contar com processos de objetivação e, para isso, é necessário desenhar instrumentos precisos de avaliação. Estamos entendendo por instrumentos os objetivos, as atividades e as tarefas que produzam uma informação suscetível de contrastar as crenças e as percepções subjetivas que o desenvolvimento do programa proporciona a seus protagonistas. Queremos dizer que, ainda que saibamos que as opiniões dos participantes da implantação sejam muito importantes e proporcionem uma informação muito relevante, é preciso estabelecer os procedimentos para objetivar tais opiniões, para se obter uma versão algo mais fria (por exemplo, numérica) dos fatos e para poder concluir nosso processo de inovação educacional. Recordemos que, ao trabalhar através de uma pesquisa-ação, devemos avaliar o princípio do processo, intervir e, a seguir, avaliar as possíveis mudanças que esta intervenção tenha provocado.

O uso de um questionário final, que contenha campos de informação idênticos ou muito semelhantes aos que se estabeleceram para a avaliação inicial, é uma estratégia de controle que, sem ser infalível, é muito interessante. Contrastar o que pensavam os alunos, os docentes e as famílias, antes do desenvolvimento do programa e o que pensam depois, é uma maneira de avaliar, com um grau razoável de objetividade, se houve mudança em algo ou quais são as possíveis tendências para essa mudança.

São, também, interessantes, as medidas indiretas, como observar efeitos sobre o clima, registrando medidas sobre novos funcionamentos da comunicação, a tomada de decisões, a organização dos espaços e tempos de debate. Evidentemente, também são importantes os registros relativos aos processos

diretos que tratamos de modificar: a cooperação, quando desenvolvemos uma seqüência de atividades de grupo cooperativo; a expressão de sentimentos e atitudes, quando o programa que se seguiu estava centrado sobre isso, etc.

Avaliar é uma tarefa que permitirá ao quadro docente conhecer os objetivos que foram atingidos e os que não o foram, e talvez algumas das causas ou a origem dos fenômenos sobre os quais se fez a intervenção, ainda que, no momento inicial, não saibamos por que nem como foram gerados. Além disso, a avaliação, entendida como um processo intimamente vinculado à intervenção, tem o benefício de converter-se num retroalimentador de informação, que vai preenchendo lacunas de conhecimento, que não se dominam, necessariamente, desde o começo.

Evidentemente, a avaliação nos mostrará o impacto que provocaram, no estabelecimento escolar, as intervenções realizadas, em termos do que saiu bem e do que saiu mal, do que manter e do que mudar, etc. Dessa forma, a avaliação em processo, se realizada ao mesmo tempo dos programas, serve tanto para enriquecê-los, quanto para elevar o entusiasmo de quem está inovando, porque se pode observar, junto com o que não funciona, o que funciona e ainda está a tempo de melhorar. Para isso, não é preciso dispor de sistemas sofisticados: os simples e funcionais são muito adequados. Por exemplo, é muito recomendável a utilização de um diário de campo, com um item especial em que se possa anotar cada vez que uma sessão de trabalho da equipe ou uma atividade específica do programa chega ao fim, como tudo transcorreu, quais foram as dificuldades e quais os acontecimentos novos, e os efeitos sobre a tarefa prevista, as inquietações e as esperanças novas.

Como comentávamos antes, para a avaliação podem ser utilizadas diferentes estratégias, das mais qualitativas, como entrevistas com professores(as), alunos(as) e famílias,

até as mais quantitativas, que são os questionários. Mas, tendo em conta a mais que provável falta de tempo, uma proposta interessante é celebrar diferentes tipos de reuniões transversais: os responsáveis por um programa concreto podem entrevistar pessoas que não têm responsabilidade nele, mas que estão recebendo seus efeitos. Pode-se fazer entrevistas com um pequeno conjunto de pessoas, bem escolhidas, ainda que não se façam entrevistas com todos, caso se escolham adequadamente os critérios de seleção.

Pensando já em instrumentos mais formais, os questionários são particularmente úteis, sempre que sejam elaborados com critérios claros sobre o que queremos saber, por que e para que utilizaremos tal informação. Por exemplo, se estamos pensando na avaliação em processo, são imprescindíveis perguntas como as seguintes: O que mudou nas relações do estabelecimento escolar? Estamos nos relacionando melhor? Para que serviram as coisas que fizemos? Há coisas que não serviram para nada? O que poderíamos melhorar? Que atividades teríamos incluído no programa?

É evidente que devemos, também, pensar em perguntas que nos permitam saber se houve mudanças reais naquilo que quisemos modificar. Assim, é preciso aplicar um questionário em processo, que seja semelhante ao questionário inicial e referente a um dos problemas no qual estamos fazendo a intervenção.

Fase Final: elaboração de um relatório e publicação da experiência

Algumas formalidades são, aparentemente, pouco úteis, mas, quando levadas à prática como uma necessidade verdadeiramente sentida pelas pessoas, que estão numa tarefa conjunta, revelam-se muito úteis. É o que pensamos da elaboração, por escrito, de um relatório sobre o projeto e as linhas do programa realizadas.

Na nossa opinião, é importante colocar por escrito o processo desenvolvido e os resultados da avaliação, bem como todas as incidências que tenham surgido e as propostas de melhoria para próximas intervenções. Deste modo, será facilitada uma possível futura intervenção e se poderá utilizar assim a análise de todos os fatores, incluído o valor das atitudes pessoais e outras, que não são fáceis de serem expressas, mas que traduzem, na forma que ao final adquirirem, o que os protagonistas pensam que foi o mais importante e o secundário. O efeito do relatório escrito e publicado tende, como afirmava Bruner (1997), a elevar a autoestima de quem vê reconhecido, publicamente, um trabalho no qual investiu seus esforços.

Caso se consiga, finalmente, a meta de publicar o trabalho realizado e receber a opinião de pessoas e grupos alheios, interessados e bem intencionados, ter-se-á coberto um certo ciclo, que inclui a necessidade de que o trabalho docente inovador receba a retroalimentação que toda função pública tem.

Assim, escrever um pequeno artigo e enviá-lo para uma revista ou publicação educacional pode ser um final provisório, muito acertado ao trabalho de equipe que os docentes tenham realizado. Não se trata de publicar por publicar, mas de tornar visível o trabalho realizado, estar atento às opiniões de outros e ir progredindo com a incorporação da crítica sadia e estimulante.

3. CONVIVÊNCIA E FORMAÇÃO DOS DOCENTES: O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO

Trabalhar sob a pressão da insolência, desobediência e falta de respeito, quando não da agressividade injustificada, não só não é razoável, mas é prejudicial para a auto-estima profissional do docente. Os(as) professores(as) têm que aprender a proteger, com conhecimento e habilidades profissionais, sua identidade pessoal do conjunto de transformações, às vezes imprevisíveis, às quais se vêem expostos.

Os docentes devem aprender a colocar uma distância profissional entre sua própria personalidade e as tarefas, por vezes duras, do exercício de sua atividade. Apenas com uma razoável segurança de que dominam as situações, que são, não raras vezes, complexas, mas que precisam ser enfrentadas, poderão assumir tarefas para as quais não foram preparados, na maioria dos casos, durante sua formação universitária. Deste modo, a atualização dos conhecimentos se converte não apenas num elemento que enriquece sua atividade – o que de fato ocorre – mas num tipo de garantia de que estão preparados para novos desafios.

Em nosso país, são os Centros de Professores –CEP –, (em outros lugares chamados Centros de Professores e

Recursos), os que se encarregam da necessária formação em serviço. Os CEPs organizam, principalmente, cursos curtos e seminários de formação, prolongados no tempo. Contudo, para o que aqui estamos tratando, isto é, a convivência e os possíveis conflitos que a assolam, exige-se um sistema de formação que possa ser ativado a partir do próprio centro. Um sistema aberto, que permita ter sempre recursos disponíveis e ajuda para abordar os problemas, muitas vezes imprevisíveis, que podem surgir no andamento da vida quotidiana do estabelecimento.

Entretanto, o processo de desenho e coordenação da formação profissionalizante dos professores não é nada fácil. O grupo de professores é um coletivo que sabe muito sobre a prática educacional e, quando demanda ferramentas para solucionar dificuldades, é porque não encontra, por perto, outros recursos. Uma dificuldade é que não se visualiza a ajuda externa, oferecida como um complemento eficaz para a prática diária.

Por outro lado, na formação permanente, como em todo processo de aprendizagem, é preciso ter presente o ponto de motivação do qual se parte. Não será igual partir de necessidades básicas de sensibilização e aproximação ao tema da convivência, ou partir de um nível alto de motivação em resolver problemas já detectados que exigem atitudes e comportamentos muitos comprometidos com a prática. Por isso, consideraremos que, tanto o *curso curto de iniciação ou aprofundamento*, como o *seminário prolongado no tempo* constituem dois formatos adequados; na verdade, cada um deles é mais indicado para um momento concreto do trabalho de melhoria da convivência.

De nossa parte, com respeito à convivência escolar, vamos propor sugestões não só de sensibilização, para o que nos basearemos no modelo *curso curto*, como também de implementação de um programa de formação ligado à implantação de um projeto de estabelecimento escolar. Nesse caso,

sugeriremos o modelo *seminário permanente*, prolongado ao longo do tempo e realizado de forma paralela ao desenvolvimento do projeto de convivência.

O CURSO CURTO: UMA ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO, INICIAÇÃO E APROFUNDAMENTO

Os cursos de formação são aconselháveis quando se requer que os docentes se aproximem de um conhecimento novo ou se pretende que atualizem conhecimentos prévios. Os professores, no exercício de sua prática profissional diária, tendem a usar esquemas cognitivos, crenças e atitudes que precisam ser enriquecidos. Neste sentido, os cursos desenhados para a aquisição de informação ou melhoria de conhecimentos, que só posteriormente podem ser convertidos em conhecimento profissional, são idôneos.

O curso de formação, cuja extensão pode ser de dez e trinta horas, tem certas potencialidades, sobretudo se os palestrantes escolhidos e as dinâmicas e estratégias propostas se tornarem atraentes, bem estruturadas e seu desenvolvimento condizente com a sensibilidade dos(as) professores(as). Mas apresenta limitações, ao se pretender que seus efeitos sejam duradouros. Um trabalho concentrado no tempo, na informação e na possibilidade de se fazer algum tipo de prática exerce o impacto da novidade, mas não é muito provável que se produza uma mudança nem no pensamento profissional, nem sequer nas grandes linhas de crenças educacionais dos(as) professores(as).

Se o que se persegue é sensibilizar, informar, delimitar certos esquemas conceituais, chamar a atenção sobre as próprias crenças, etc., o curso pode ser efetivo, mas é preciso levar em conta, também, suas próprias limitações. Não é razoá-

vel esperar de um curso a mudança sustentável de atitudes e comportamentos, já que, para isso, se requer a vinculação das aprendizagens, que tenham sido ativadas durante o curso, com as práticas docentes; coisa difícil de se alcançar no período de tempo em que ele dura. Em troca, se o propósito é sensibilizar para a inovação, despertar iniciativas ou, simplesmente, informar sobre assuntos de interesse relacionados com o âmbito teórico-prático que se quer abordar, o curso curto é um modelo adequado. Assim, para um curso curto de sensibilização ou de iniciação, poderíamos assinalar o seguinte:

Objetivos possíveis de um curso de sensibilização e iniciação:

- aquisição de nova informação sobre conhecimentos profissionais;
- esclarecimento sobre conceitos relevantes, que podem ter ficado antiquados;
- informação sobre procedimentos e estratégias de intervenção;
- transmissão de modelos de projetos, programas e técnicas concretas;
- estabelecimento de marcos conceituais recém-lançados;
- treinamento em procedimentos e estratégias especializadas;
- qualquer outro em que se considere que a ajuda pontual de um especialista sirva para estimular a mudança.

Pensando concretamente sobre a convivência escolar e sobre os objetivos gerais antes mencionados, um curso de sensibilização poderia tomar por referência os temas a seguir, chamados de conteúdo, que poderiam ser transformados em núcleos centrais, sobre os quais seria possível programar o curso.

Sugestões de conteúdos para um curso sobre convivência:

- esquemas conceituais claros e operacionais sobre o que é convivência;
- fatores, causas e conseqüências do clima de conflito na escola;
- o que é a violência, quando surge e como se produz;
- ecossistemas humanos, atividade educacional e clima do estabelecimento escolar;
- estrutura social de participação: redes e subsistemas de relações;
- o que é alfabetização emocional e como se capacitar nesse assunto;
- vínculos afetivos, hábitos, atitudes e valores;
- projetos e programas de intervenção em conflitos;
- estratégias e programas de prevenção da violência;
- estratégias de incremento de habilidades sociais;
- estratégias para o desenvolvimento da empatia;
- estratégias de aprendizagem da afirmação positiva;
- estratégias de mediação em conflitos;
- estratégias de desestruturação de redes;
- e todos os que, sendo um conhecimento específico, possam colocar-se a serviço da otimização do clima social do estabelecimento escolar.

Sugestões para o desenho de um curso de convivência

Ninguém renuncia à segurança que lhe proporciona o conhecido, a não ser que o novo lhe apareça como mais idôneo e ofereça a impressão de que permite explorar novos caminhos, ou se forem apresentados aspectos que não tinham sido aprofundados até o momento. O especialista que ministra o curso deveria poder apresentar a novidade da informação ou o conhecimento como se fosse uma outra forma de ver as coisas.

Um curso de sensibilização e iniciação não pode partir do zero, com respeito ao conhecimento anterior dos docentes, mas deve oferecer, necessariamente, informação mais elaborada, mais clara, mais complexa ou, simplesmente, uma forma nova de enfrentar problemas velhos. Para isso, cremos que são sugestões úteis:

- unir teoria e prática, tentando que o palestrante saia como exemplificar o que descreve;
- ordenar a informação em esquemas, quadros ou representações gráficas;
- estruturar o tempo de intervenção, para que os assistentes possam participar;
- propor exercícios e atividades relacionadas com a teoria;
- aportar exemplos que sejam reconhecidos pelos assistentes ou fazer com que eles acreditem no que é proposto;
- desenhar bem a seqüência da comunicação, nos diferentes momentos de diálogo:
 - escutar o palestrante;
 - esclarecer as dúvidas;
 - propor debate geral, com opiniões, réplicas e tréplicas;
 - elaborar síntese do que foi proposto;
 - propiciar conversação em pequenos grupos;
 - fazer resumos individuais;
 - outras contribuições.

Mas, num assunto como o que estamos tratando, no qual não só importa o conhecimento, como também é essencial a tomada de consciência sobre a importância social e moral dos problemas de convivência, torna-se necessário programar, num curso de sensibilização, a transmissão de atitudes e provocar a reflexão emocional. Assim, são propostos objetivos de atitude, tais como:

- aprender a avaliar, sentimentalmente, as emoções;
- compreender os matizes pessoais das relações interpessoais;
- compreender o que são conflitos não resolvidos e seu efeito;
- distinguir a agressividade em geral da agressividade injustificada;
- ampliar a sensibilidade moral diante dos maus tratos e seus efeitos;
- aprender as características do assédio, do abuso e da prepotência;
- iniciar-se na necessidade de alfabetização emocional.

Entretanto, além disso, é conveniente não esquecer que devem ser incluídos, também, objetivos de informação e conhecimento novo, tais como:

- aprender a considerar e a valorizar a convivência como uma matéria principal dentro de nosso nível educacional;
- reconhecer a comunidade educacional como agente global protagonista da convivência no estabelecimento escolar;
- reconhecer os diferentes subsistemas da convivência: a ecologia humana do estabelecimento escolar;
- analisar o papel das atitudes dos(as) professores(as), no tocante à convivência escolar;
- conhecer as estratégias de intervenção de melhoria da convivência e debater sobre elas;
- conhecer e estudar estratégias concretas de mediação de conflitos.

Tais objetivos devem dar lugar a conteúdos que podem ser apresentados em formato de perguntas, cujas respostas os docentes devem ir aprendendo a elaborar, com a ajuda do especialista, o qual assume a responsabilidade de ministrar o curso. Assim, poder-se-ia pensar em conteúdos como os seguintes:

- O que é convivência escolar? Como a estamos abordando?
- Como dispor de esquemas claros sobre a estrutura social de participação?
- Que instrumentos podemos empregar para descrever o sistema global de convivência?
- Que dificuldades se apresentam na análise da dinâmica escolar?
- Como fazer um projeto para a melhoria da convivência?
- Como trabalhar a convivência na sala de aula?
- Como construir normas de forma democrática?
- O que é um programa de mediação de conflitos: aspectos gerais;
- Estratégias para implementar um projeto de mediação de conflitos;
- O papel do mediador, o papel do supervisor e a escolha de mediadores.

Procedimentos possíveis:

- exposições teóricas
- colóquios e debates sobre as mesmas
- técnicas de intervenção com grupos
- elaboração de casos práticos
- estudo de experiências prévias
- exercícios de afirmação positiva
- exercícios de empatia
- exercícios de alfabetização emocional
- simulações e jogos de papéis
- etc.

Embora não nos detenhamos no desenho completo de um curso, apresentamos uma atividade possível de ser realizada, no marco do curso curto de iniciação, tendo claro que, além dos objetivos de conteúdo cognitivo, desejamos cobrir objetivos de sensibilização emocional diante da convivência escolar.

ATIVIDADE 1: SENTIR É UM PASSO MAIS DO QUE CONHECER

Justificativa

O grau de sensibilização das pessoas diante de uma problemática social depende, em grande parte, de quão perto nos sentimos, emocionalmente, dela. Por isso, é preciso refletir sobre acontecimentos que se sucedem nos centros educacionais, analisando-os do ponto de vista mais emocional e sentimental possível, de modo que possamos nos aproximar do ponto de vista dos protagonistas que estão vivendo a situação; lugar no qual nos será mais fácil ajudar a resolver tal situação.

Objetivos da atividade:

- traduzir em sentimentos e emoções o que são fatos: começar a alfabetização emocional;
- realizar uma leitura sentimental dos comportamentos e atitudes das pessoas: os vínculos;
- aprender a escolher, explicitar e trabalhar um caso concreto e a ler seus ensinamentos;
- aprender a transferir conhecimento a outras situações e casos;
- compreender a complexidade psicológica das atitudes;
- distinguir elementos cognitivos, afetivos e comportamentais nas atitudes;
- distinguir o núcleo crítico de um conflito;
- aprender a diferenciar conflito, falta de motivação e indisciplina;
- distinguir entre conflito e violência interpessoal;
- concretizar as possíveis vias gerais de intervenção em um dos problemas referidos;

Recursos e materiais

A leitura e o comentário sobre casos concretos, quando utilizados como instrumento para se aprofundar na vida emocional das pessoas, trazem a descoberta de que somos mais ricos em nossa análise do que habitualmente expressamos; mas é preciso praticá-los para compreendê-los.

- Do livro *Educar la Convivencia para prevenir la violencia* (Ortega, 2000), extraímos o caso de Sônia, mas pode ser, também, criado um novo ou tirá-lo da literatura. Convém, ainda, apresentá-lo de forma que estimule a atenção dos assistentes para que se motivem a realizar adequadamente a tarefa.

Texto do caso Sônia

“Quando voltei do banheiro, não podia acreditar no que estava vendo: minha pasta estava aberta, mas não tinha nada dentro; só o caderno de Linguagem, todo amassado e com as poucas folhas que lhe restavam, ainda meio arrancadas. Os livros estavam espalhados pelo chão. O estojo, sem lápis, jogado na lixeira; alguns cadernos, pisoteados e sujos, encontrei debaixo das cadeiras. O recipiente de minha merenda, feito uma bola, voava pelos ares, enquanto Xavier dava gargalhadas, olhando-me e olhando para os outros, fingindo que nada tinha com isso, enquanto comia o último pedaço de meu desjejum. Eu sabia, tinham sido eles de novo, parecia que estavam dispostos a tornar minha vida impossível. Eu já estava sem saber o que fazer, nada me vinha à mente, não sabia para quem denunciar, só tinha vontade de chorar e de fugir dali, de nunca mais voltar ao colégio”. Sônia (12 anos).

Comentário do palestrante, com relação à teoria previamente apresentada para que os assistentes entendessem o sentido da tarefa:

“Xavier e sua turma acham que fizeram uma brincadeira superengraçada, mas Sônia se sente muito mal; está verda-

deiramente angustiada, porque não sabe como acabar com esta situação, já que todos parecem acreditar no que Xavier e seus amigos contam. Quando ela se queixa, eles dizem que foi apenas uma brincadeira, mas para ela não foi nada disso. Trata-se aqui de um caso de abuso ou um conflito interpessoal?”

Instruções e sugestões úteis:

- uma pessoa lê o texto detidamente, repetindo mesmo, para que todos os assistentes o entendam bem;
- faz-se um breve comentário, procurando não entrar muito em causas e detalhes, o que nos afastaria da tarefa;
- de forma individual, cada assistente deve fazer uma lista das emoções que lhe parecem que poderiam estar sentindo cada um dos protagonistas: Sônia, Xavier e alguns(mas) amigos(as), a quem já se pode começar a dar nomes;
- depois de elaborar a lista, reunidos agora em grupo, tratar-se-á de completar o mapa de sentimentos de cada personagem (serão bem-vindos modelos originais de representação);
- os mapas emocionais dos personagens devem ser comparados entre si, buscando as chaves sentimentais para resolver a pergunta principal, que, segundo o texto é: o caso de Sônia e Xavier é um conflito ou um fenômeno de abuso?
- debate sobre a pergunta principal, com argumentos a favor e contra: um conflito? Por quê? Um caso de abuso? Por quê?

Recursos complementares:

Lista de sentimentos extraída e adaptada de Ortega (2000)

- assustado, com medo;
- feliz, radiante;
- indiferente, sem emoção;
- ressentido, chateado;

- humilhado, ofendido;
- furioso, enlouquecido;
- com inveja, enciumado;
- frustrado;
- aborrecido, crítico;
- deslocado;
- nervoso, intranquilo;
- preocupado;
- chateado;
- incomodado, irritado;
- interessado, excitado;
- surpreso, atônito;
- triste, desanimado;
- angustiado;
- confuso;
- orgulhoso;
- diferente

Lista de perguntas pertinentes para contribuir para o diálogo:

- De que se trata?
- Trata-se de um conflito?
- Quando começou?
- Por quê?
- Quais são as motivações dos protagonistas?
- E seus pontos de vista?
- Qual é o núcleo do problema?
- Que sistema de comunicação está-se empregando?
E qual?
- Onde falha a comunicação?
- O que acontecerá se tudo continuar como está?
- Como seria possível uma mudança espontânea?
- Podemos esperar que se produza a mudança sem intervenção?

- Quem deveria intervir?
- Como deveria fazê-lo?
- Que expectativas são pertinentes?
- É preciso interromper alguma coisa?
- É justo deixar as coisas como estão?
- Deve-se fazer algo indireto?
- Seria adequado um processo de mediação?
- Como preparar os protagonistas para a mediação?
- Quem deve decidir isso?
- Em que fases é conveniente trabalhar?
- Etc. ...

Divisão dos tempos

O curso não costuma durar mais do que trinta horas. Isso significa que é adequado que se pense numa divisão de tempos em função dos objetivos, em unidades que incluam várias atividades relevantes, e estas, em tarefas concretas, a serviço de objetivos mais precisos. Neste sentido, propomos, a seguir, tarefas adicionais, que podem ser escolhidas alternativamente, para completar a atividade.

Tarefas complementares

Caso se deseje aprofundar nesta linha, ao longo do curso, podem ser programadas outras tarefas, tais como:

- Tarefa 1: Criação de um texto alternativo, no qual os papéis sejam outros, o cenário ou a trama diferentes; deve-se responder à mesma pergunta ou a outra: Trata-se de conflito? Existe um problema de falta de interesse acadêmico? Não estão claras as normas? etc.
- Tarefa 2: De forma individual, para logo compartilhar com os(as) companheiros(as), traçar um mapa de emoções compartilhadas e outro de emoções divergentes dos personagens de uma história semelhante, exemplo: Que emoções compartilham Xavier e

seus amigos? Quais são as de Xavier e as de Sônia? Quais são as de Sônia e as de seus amigos?

- Tarefa 3: O que sentem e pensam os pais dos protagonistas? Continuar a elaboração dos mapas emocionais, mas agora aumentando o círculo da rede social.
- Tarefa 4: O que sabem, pensam e sentem os professores dos personagens em conflito ou em situação de assédio? Emoções e sentimentos compartilhados e divergentes. Qual o papel que ocupa o conhecimento profissional na interpretação dos fatos?
- Tarefa 5: O que sabemos e pensamos da rede de iguais que rodeia Sônia e Xavier? Como é o círculo de amigo(as) Podemos esperar ajuda? O que aconteceria se estabelecêssemos um sistema de mediação?
- Tarefa 6: Perfis de personalidade fria e calorosa. Dando um passo a mais, fazer perfis protótipos de personagens inventados, de acordo com o que acreditamos ser frios e calorosos na expressão de suas emoções (Vale inspirar-se em personagens populares, não presentes).
- Tarefa 7: Distorcemos as opiniões e crenças, influenciados pelas emoções e sentimentos? Buscar exemplos de egocentrismo intelectual que provocam conflitos interpessoais. Escolhido o exemplo, criar a “história do conflito X”.
- Tarefa 8: Bom e mau. Criar um dilema moral baseado em pontos de vista distintos sobre o que é bom e o que é mau. Elaborado o dilema, justificar bondade e maldade com argumentos racionais e com argumentos sentimentais. Refletir sobre nossa consideração do outro, com nossos argumentos diante de um conflito.
- Tarefa 9: Dois sentimentos extremos: a felicidade e a dor. Descrever com detalhes o que é a felicidade e o que é a dor (não só a física). Interpretar a diversidade de descrições em termos intelectuais e afetivos.

Avaliação da atividade

Esta atividade requer participação pessoal, além daquela que se tornou habitual nos trabalhos de formação, motivo por que se deve buscar a consecução dos objetivos, e dar valor ao envolvimento dos participantes. Falar de sentimentos é tarefa difícil, razão por que não se deve ser muito exigente. Também devemos pensar na atitude dos docentes para a elaboração de possíveis intervenções.

Sugestões para a dinamização de atividades e tarefas em cursos de iniciação

Não é fácil programar e desenvolver cursos em que a teoria e a prática estejam juntas; entretanto, na formação permanente – e para estimular iniciativas e mudanças – isso se torna necessário.

Na atividade que aqui exemplificamos, o especialista deve ser, também, um dinamizador das atividades práticas; ele deve promover o diálogo e estimular a participação no debate, sugerindo que os participantes realizem os exercícios pessoais propostos.

Do mesmo modo, deve evitar camuflar sentimentos de culpabilidade, rancor ou violência, cujo afloramento não é lógico, mas poderia surgir. A identificação empática com os personagens de uma história deve passar o mais distante possível, sempre sob a proteção do condutor da atividade, que não deve permitir a aparição de tensões entre as pessoas, em função de suas opiniões ou sentimentos.

COMENTÁRIOS GERAIS

- O que quisemos exemplificar é a potencialidade formativa de um curso de iniciação ao tema da convivência escolar. Detivemo-nos em uma atividade, das

muitas que podem ser desenvolvidas, mas propusemos tarefas alternativas que podem ser implementadas dentro dos objetivos da atividade sugerida.

- Escolhemos uma atividade que permite alcançar objetivos teóricos e práticos e demos exemplos, basicamente, de como realizar os práticos, já que os teóricos dependem, sobretudo, da habilidade do palestrante de expressar, de forma clara e atraente, as idéias que quer transmitir.
- No caso de nosso exemplo, essas idéias deveriam estar associadas – conforme expressei nos conteúdos escolhidos – aos conceitos básicos, como: o que é o clima de conflito e o que é violência interpessoal.
- Trabalhar com atividades e tarefas é interessante, porque permite unir, de forma coerente, a teoria e a prática.

O seminário permanente ligado ao desenvolvimento do Projeto de Convivência: uma estratégia de formação em estabelecimentos escolares

Existe uma crença, da qual compartilhamos, de que a verdadeira inovação educacional só se torna efetiva quando se realiza um trabalho continuado de uma equipe docente, enfocando sua atividade inovadora para uma mudança profissional, trabalhando em colaboração com os que são seus (suas) companheiros(as) de profissão e compartilham de suas responsabilidades concretas.

Com isto, queremos afirmar que é o trabalho inovador prolongado e a reflexão que sobre ele se realiza que produzem os benefícios máximos, tanto para a experiência de mudança como para a formação em serviço dos docentes. Se a isso se acrescenta, em fase avançada, a elaboração de projetos de pesquisa ligados à prática, teremos concluído um ciclo de formação da máxima potencialidade.

Como mencionamos anteriormente, assistir a cursos só se torna relevante quando se põe em prática o que se aprendeu, mas esta implementação é muito difícil, se não se conta com a colaboração efetiva de um grupo de companheiros(as), nos quais deve-se apoiar para mudar as práticas e rotinas quotidianas. O trabalho que aqui estamos exemplificando – o seminário permanente ligado ao estabelecimento de um projeto educacional para a melhoria da convivência – é considerado a via régia para a formação.

O *seminário permanente ligado ao desenvolvimento do Projeto de Convivência* pode ser realizado de forma autônoma pelos docentes que dele participam, mas não dispensa a colaboração de um agente externo. Neste sentido, é preciso destacar o esforço do agente externo, com um grupo de docentes, dotados de um nível de motivação e formação suficiente para trabalhar na melhoria da convivência – mediante a implementação de programas concretos. O agente não deve tentar a informação nova; ao contrário, deve conduzir a equipe a mobilizar seus próprios recursos para seguir a sequência das fases e elaborar atividades interessantes, dentre outras.

Quando a equipe docente, constituída já como grupo de trabalho e decidida a executar um projeto concreto, estima ser conveniente realizar, de forma paralela, sua própria formação, é apropriado oferecer-lhe ajuda para que faça um *seminário permanente ligado ao desenvolvimento do Projeto de Convivência*.

O seminário é um espaço simbólico, ou seja, o planejamento e o desenvolvimento de uma sequência de reuniões periódicas, em que os assistentes vão estabelecendo as atividades e tarefas que consideram oportunas. A idéia principal é que as reuniões periódicas se prolonguem durante todo o tempo que dura o desenvolvimento do projeto de convivência. Outra idéia básica é que o seminário sirva para que seja colocada em prática a reflexão conjunta, crítica e sustentada sobre o progresso na implementação do projeto.

Voltamos a utilizar os conceitos de atividade e tarefa, porque nos parecem que são boas ferramentas, quando se quer articular teoria e prática. Cada equipe docente pode desenhar as atividades que considere oportunas e fazer a seqüência delas nas tarefas que lhe pareçam adequadas. Os docentes não são aplicadores de instruções externas, mas criadores de seu próprio conhecimento profissional.

A atividade é uma elaboração construída, que estamos utilizando em seu sentido vigotskiano, ou seja, para nós, atividade significa fazer coisas que têm importância em relação aos objetivos teóricos e práticos a que nos propomos. Uma atividade se desdobra numa seqüência de tarefas que pode incluir uma ou várias tarefas: para alcançar o desenvolvimento, de forma adequada, da atividade que desejamos, obrigamo-nos a certas tarefas. Uma tarefa é uma ação interna num processo de atividade; é, assim, uma unidade de aprendizagem, uma conotação de obrigatoriedade, de exercício, de treinamento e de processo curto, claro e fácil de executar.

O projeto SAVE (Ortega, 1997) estabeleceu seminários permanentes dos docentes de cada estabelecimento escolar, que eram celebrados com uma periodicidade semanal ou bi-semanal, por um lado; e os seminários de coordenadores de projeto, celebrados com uma periodicidade mensal, ordinariamente nos locais dos Centros de Professores, ou na Universidade. Participava desses seminários, pelo menos, um representante, ou seja, o(a) coordenador(a) de cada uma das equipes do estabelecimento escolar. Os resultados deste modelo foram positivos (Ortega e Del Rey, 2001); é por isso que decidimos aconselhar que esta estratégia seja considerada apropriada.

A seguir, são apresentadas sugestões de atividades que poderiam ser realizadas dentro do seminário permanente do estabelecimento escolar. Neste caso, as atividades que propo-

mos, sob forma de exemplo, mantêm uma seqüência temporal paralela ao desenvolvimento do projeto de convivência que supomos estar sendo desdobrado no estabelecimento escolar.

É evidente que, além das atividades que exemplificamos, ao longo do seminário, podem ser realizadas outras, e que cada uma delas inclui tarefas diversas. Não especificamos aqui as tarefas, porque entendemos ser o seminário muito baseado na autonomia dos docentes; cada estabelecimento escolar vai escolhendo sua forma particular de trabalhar. De nossa parte, propomos, sob forma de exemplo, um conjunto de atividades que seguem uma certa seqüência de tempo dentro do *seminário de formação permanente*.

ATIVIDADE 1: BUSCANDO UMA IMAGEM CLARA DE NOSSO SISTEMA DE CONVIVÊNCIA

Justificativa

A inquietação, ao intervir diante da sensação de uma possível existência de dificuldades, na convivência em um estabelecimento escolar, deve partir do conhecimento da situação. Conhecê-la provocará a sensibilização de quem ainda não está interessado pelo tema, o entusiasmo daqueles que possam estar desmotivados e o esclarecimento de quem esteja intervindo, pois, às vezes, estes encontram-se em situações de incompreensão diante de alguns efeitos que tais atuações possam estar provocando.

Objetivos da atividade:

- estabelecer um esquema básico conceitual e operacional sobre como é a convivência no estabelecimento escolar;

- refletir sobre o conhecimento real que temos dos fenômenos sociais que acontecem no estabelecimento escolar;
- refletir sobre a idoneidade de se realizar uma exploração para indagar a visão que têm os professores, alunos e famílias sobre a saúde da convivência no estabelecimento escolar;
- dispor de dados sobre como é cada um dos subsistemas de relações interpessoais no estabelecimento escolar;
- detectar os problemas mais importantes de convivência que existem no estabelecimento escolar: formato mais freqüente dos conflitos, nível de falta de motivação ou indisciplina escolar, fenômenos de maus tratos ou abuso entre alunos, etc;
- detectar os aspectos positivos da convivência e valorizá-los como pilares para apoiar a intervenção;

Condições e recomendações

- É condição necessária assumir que a formação permanente, no estabelecimento escolar, deve ser um espaço de reflexão, análise e tomada de decisão, por parte de todos os docentes.
- É necessário que a equipe de direção do estabelecimento escolar não só esteja informada, mas que aceite e assuma o trabalho de formação dos docentes, como parte da atividade geral dos mesmos. Não se trata só de conseguir a aprovação, mas o apoio de todos.
- Os professores devem ter, com certa antecedência, uma ordem do dia, onde constem o tema e os pontos a tratar. Nas atividades desta fase, também é necessário dispor dos instrumentos com os quais se farão as explorações (cap. 6).

- As reuniões com as famílias, caso ocorram nesta fase, devem ser programadas em horários em que os pais e mães possam comparecer ao estabelecimento escolar.
- Responsabilidades específicas para cada tarefa devem ser assumidas por pessoas atuantes no seminário, as quais devem participar da exposição da informação adquirida em cada uma das tarefas exploratórias. Por exemplo, o responsável pelos questionários de alunos(as) deve ser quem apresenta a informação e mantém o debate sobre resultados obtidos.

Recursos e materiais

- Textos e documentação sobre outras experiências deste tipo.
- Questionários e outros instrumentos exploratórios.
- Sugestões para a aplicação dos questionários.
- Protocolos para realizar entrevistas.
- Endereços web onde encontrar sugestões e instrumentos.

Sugestões

- Embora afirmemos que uma ordem do dia de cada sessão seja necessária, isso não deveria tornar burocrática e rígida a discussão.
- Um responsável de tarefa é muito importante; ele(a) deve sustentar a coordenação do debate quando se discute sobre esse assunto.
- Cada sessão deve ser introduzida com uma revisão do que se fez antes.
- Os dados e relatórios devem ser apresentados por escrito, de forma esquemática, mas com informação idêntica para todos os membros.
- Ninguém deveria monopolizar a palavra.

- Conclusões e revisão de tarefas para a próxima reunião são necessárias.
- Conflitos verbais devem ser resolvidos durante o processo, ou assumir que existem pontos de vista diferentes, sem que isso seja um problema intransponível.
- Uma priorização de necessidades imediatas e secundárias é importante.
- Não convém tomar muitas decisões em cada reunião, mas poucas e bem planejadas no tempo.
- Um(a) coordenador(a) do seminário é importante; caso se o fizesse de forma rotativa, deveria ser mantida uma tarefa que homogeneizasse a atividade, por exemplo, a de levar um diário de sessões.
- As decisões relativas a calendário e agenda devem ser precisas, sem pecar por rigidez ou burocracia. Se algo não sai a tempo, é preciso que seja recolocado na agenda.
- As decisões referentes ao trabalho direto com os estudantes, por exemplo, passar os questionários, devem ser programadas com todo detalhe para não interromperem as atividades de instrução.
- As reuniões com as famílias devem ser preparadas com rigor, selecionando-se os conteúdos e prevenindo-se os detalhes.
- A informação que vai ser proporcionada às famílias ou aos estudantes deve ser idêntica e, para isso, é preciso ser discutida e preparada e, se possível, apresentada por escrito.

Sugestões de auto-avaliação

Todas as atividades do seminário deveriam estar submetidas a certos fluxos de avaliação; mas seria interminável fazer avaliações formais de cada um dos passos a

seguir. Contudo, é recomendável, indicar pontos de auto-avaliação, referidos pelo menos nos seguintes aspectos desta fase da atividade do seminário:

- Foram trabalhados os questionários?
- Como tem sido a resposta das famílias?
- Qual foi a reação dos(as) alunos(as)?
- Como se fez a análise?
- Foram empregados os instrumentos oportunos?
- É preciso repetir medidas das quais desconfiamos?
- São relevantes estes dados para nossos propósitos?
- Como tem sido o processo de cada tarefa?

Outras sugestões

Para levar a cabo a análise dos resultados, podem-se utilizar várias estratégias. Por exemplo, convocar uma reunião onde todos os docentes juntos procedam à sistematização dos dados; ou que cada tutor(a) analise os do seu grupo; ou ainda criar um grupo ou comissão que se encarregue disso, onde os(as) professores(as) de matemática, tecnologia, etc., possam ser de grande valia.

Outra alternativa pode ser utilizá-los em sala de aula, com os(as) alunos(as) para aprender a realizar estatísticas, ou para aprender a realizar percentuais ou médias, de acordo com o nível acadêmico com que se esteja trabalhando. O importante é que, ao final, tenhamos um relatório onde fique refletida uma fotografia da convivência do estabelecimento escolar, suas dificuldades e as vias para melhorá-la, na opinião dos(as) alunos(as), dos docentes e, se possível, das famílias.

Durante o processo, é conveniente medir as energias que se dedicam a cada tarefa e não seria prudente que se perdesse todo o entusiasmo e tempo com a elaboração do relatório, já que, posteriormente, talvez seja necessária a dedicação a outros aspectos da intervenção.

A inclusão de alunos(as) neste processo pode ser de grande utilidade, sobretudo para aumentar sua motivação, por estarem realizando uma tarefa onde está clara a sua participação e onde possam ser protagonistas, tal como os docentes.

ATIVIDADE 2: ANALISANDO OS DADOS DE UM QUESTIONÁRIO

Justificativa

Os resultados de um estudo sobre a realidade de nosso estabelecimento escolar são informações muito relevantes, que podem cair no esquecimento, se não forem trabalhadas de forma criteriosa. Propomos, para isso, como atividade do seminário, fazer aprofundamentos, com uma “leitura” reflexiva sobre os dados obtidos, procurando envolver o restante dos(as) professores(as), os(as) alunos(as) e, caso possível, as famílias também. Tentar-se-á conseguir que a informação se transforme em conhecimento e este em consciência de vontade de mudança.

Objetivos da atividade:

- conhecer, com algum detalhe, aspectos concretos da convivência no estabelecimento escolar;
- refletir sobre as causas e conseqüências dos fatos que acontecem;
- envolver a maior parte possível da comunidade educacional;
- motivar para a participação na intervenção de melhoria da convivência;
- reconhecer como próprios os êxitos de tudo o que está funcionando bem.

Condições e recomendações para esta atividade

- Estudar os dados no interior dos subsistemas: alunos(as), professores(as), etc.
- Fazer sessões de intergrupos que rompam as rotinas de agrupamento. Por exemplo, professores(as) com alunos(as) aos quais não dão aula, etc.
- Intercambiar informação: que os(as) alunos(as) conheçam os dados dos docentes e das famílias, e vice-versa.
- Fazer apresentações formais dos resultados e conclusões, depois do estudo dos dados e dos debates em grupo.
- Buscar, nestes debates, a fixação de inferências práticas, que sirvam como modelo para tomar decisões, posteriormente.
- Localizar, na apresentação de inferências práticas, pessoas dispostas a trabalhar pela mudança.

Recursos e materiais

- Dispor de uma boa classificação sobre os pontos-chave da informação que o instrumento oferece. Por exemplo, pensando-se no questionário geral sobre convivência, ter-se-ia que ordenar a informação em torno de:
- autopercepção das relações interpessoais (perguntas 1-4);
- percepção sobre estilos docentes de normas (pergunta 5);
- percepção sobre relações família-escola (perguntas 6-7);
- indicadores de clima interpessoal (itens da pergunta 8);
- sentimentos de estar sendo afetados pelo clima social do estabelecimento escolar (pergunta 9);
- propostas de envolvimento em atividades e iniciativas (perguntas 10-12).

Determinação dos tempos

Esta atividade se prolonga no tempo, numa sequência de várias tarefas, que devem ser planejadas no seminário. A atividade exploratória, com questionários, pode chegar a durar entre um e três meses.

Sugestões de avaliação

Um processo exploratório, inserido na dinâmica da vida quotidiana das salas de aula e do estabelecimento escolar, deve ser organizado como se fosse um seminário permanente. Requer uma avaliação em si mesmo para que, por um lado, não interrompa a atividade escolar e, por outro, para que a própria atividade exploratória redunde em benefício para a convivência. Assim, ter-se-ia que avaliar:

- a implicação dos participantes: professores(as), alunos(as) e famílias;
- a atuação de crítica construtiva;
- os efeitos em atitudes e comportamentos que produziram as novas informações;
- o surgimento de pessoas dispostas a envolver-se no processo de intervenção;
- o surgimento de novos líderes sociais e de tarefa.

ATIVIDADE 3: HIERARQUIZAR A INFORMAÇÃO E PRIORIZAR AS LINHAS DE INTERVENÇÃO

Justificativa

Quando a equipe docente concluir a fase de exploração prévia, tendo buscado envolver todos os subgrupos da comunidade escolar, deve iniciar um período de reflexão,

que permita, ao seu final, dispor de idéias claras sobre quais são as prioridades para o restante do curso acadêmico.

Esta é uma atividade que também pode subdividir-se em tarefas. Em algumas delas deveriam colaborar os alunos(as) e as famílias, mas nós nos centraremos, aqui, e como exemplo, na que a própria equipe docente deve realizar no seminário permanente.

Objetivos

- Estabelecer um esquema teórico dos pontos fortes e dos pontos fracos da convivência escolar. Por exemplo, se os estudantes, em geral, se sentem bem tratados pelos docentes, este deve ser um ponto forte. O reconhecimento mútuo é uma das chaves da solidez do vínculo professor/alunos. O contrário deve ser anotado como um ponto fraco, que pode ser convertido numa dificuldade acrescentada ao desenvolvimento do programa de intervenção.
- Ordenar, hierarquicamente, os pontos fracos, ou os aspectos avaliados como negativos, e qualificá-los de urgentes, menos urgentes e de longo prazo.
- Deixar claro quais os recursos tanto humanos como de procedimento e avaliar sua capacidade de serem postos em prática.
- Avaliar as possibilidades de incluir alunos(as) em diferentes unidades da dinâmica que se poderia desenhar, sem se esquecer de anotar e planejar o possível treinamento de que estes necessitem.
- Avaliar criticamente os próprios recursos humanos e não descartar a possibilidade da própria formação específica, por exemplo, em programas que foram considerados idôneos, mas que não são completamente dominados.

- Tomar decisões de forma paulatina e reflexiva, sem necessidade de controlar todo o processo, mas sabendo quais são as vias programáticas. Um programa deve dispor de meios para a sua correção, se a experiência demonstrar que se tornou necessária uma mudança imprevista.

Conteúdos

De uma forma ou de outra, tomando-se todo o tempo que for necessário, esta atividade deve ser focalizada no fato de que se coloque, sobre a mesa de trabalho, os seguintes elementos:

- dispor de um Plano de Ação: ou seja, marcar as linhas de atuação gerais, como também as atuações concretas;
- estabelecer uma adequada distribuição de responsabilidade, sem que isso signifique fazer compartimentos estanques, que deixem cada um na solidão do trabalho atribuído; o objetivo do seminário é, em parte, evitar o isolamento em que os docentes se vêem obrigados a trabalhar;
- estabelecer critérios compatíveis entre as diferentes linhas programáticas e as atividades concretas, que se supõem que devam ser desenvolvidas; por exemplo, se foi decidido fazer um programa de apoio à auto-estima de certos(as) alunos(as), isto não é compatível com um estilo de ensino autoritário;
- estabelecer circuitos e sistemas de controle sobre a compatibilidade de novos programas com os velhos usos e costumes; por exemplo, se decidirmos estabelecer um programa de gestão democrática da convivência, não poderá ser mantido o estilo autoritário de tomar decisões;

- designar, de forma democrática, os gestores do projeto, de tal forma que a função de coordenação fique bem clara; muitos problemas surgirão e é preciso que se tenha um referencial ao qual se possa recorrer; tal coordenação pode ser rotativa, mas sem que se perca no caminho a função de articulação que deve ser coordenadora;
- o reconhecimento institucional é imprescindível; a equipe de direção, o conselho escolar e o conjunto dos professores devem ser informados sobre o projeto, o qual deve ser assumido como parte das prioridades do projeto docente.

ATIVIDADE 4: **DESENHAR UM BANCO DE ATIVIDADES**

Uma vez tomadas as decisões mais importantes, porque foram estabelecidas as prioridades de atuação, é o momento de serem desenhados os programas de atuação. Por exemplo, no projeto SAVE (Ortega, 1997), planejamos três linhas de programa: gestão da convivência; educação sentimental; e ensino cooperativo. Quando tiver sido decidida a linha ou linhas de trabalho, desenvolve-se, ao longo das sessões do seminário permanente, um banco de atividades, na medida do possível, convenientemente formalizadas ou, pelo menos, escritas em forma esquemática. Um banco de atividades que sirva de guia para a atuação.

Ou seja, cada programa deve ser visualizado em termos de coisas que podem ser feitas para se desenvolver o programa. As intenções são fundamentais, mas não bastam. Não basta decidir mudar a forma de tomar as decisões em sala de aula; é preciso planejar, na medida do possível, por

escrito, as tarefas e atividades para colocar em prática o decidido.

O banco de atividades, pelo formato que se pode atribuir-lhe como base de dados, fichas ou qualquer outro sistema de anotação, pode ser importante porque nos permite visualizar como se coloca em prática o ideal que foi planejado; apontando os erros cometidos.

Condições e recursos

Antes que cada docente ou pequeno grupo de docentes comece a desenhar atividades para cada um dos programas escolhidos, convém não esquecer que é preciso partir das seguintes condições:

- reunir critérios sobre a relação entre objetivos, conteúdos e procedimentos;
- esclarecer conceitos e atitudes sobre o valor de cada programa e suas finalidades gerais e particulares;
- adequar instrumentos e colocá-los a serviço de cada programa;
- desenhar seqüências e agenda de trabalho para que as atividades sejam submetidas a ordens gerais de desenvolvimento do currículo;
- apoiar-se na supervisão dos processos de desenho e de colocação em prática das atividades;
- distribuir tarefas e responsabilidades, deixando abertos sistemas de colaboração informal.

Sugestões para desenhar atividades idôneas para o programa de Gestão Democrática da convivência

Uma vez esclarecidos os pontos fortes e os fracos da convivência, o programa de gestão democrática deve estabelecer como funciona cada uma das formas de gestionar a convivência. Assim, convém saber que, na gestão autoritária:

- as normas são impostas por um superior;
- as sanções são vistas como castigos;
- o medo do castigo ou sanção é o motor do cumprimento da tarefa;
- o lugar de controle é externo; é regulado de fora para dentro;
- o modelo de comportamento entre os membros costuma ser competitivo;
- a motivação de êxito costuma ser individual e saturada de rivalidade.

A gestão difusa: não se sabe como nem por quem as normas são estabelecidas:

- os membros não distinguem entre convenções e normas;
- a gestão é invisível; ninguém é responsável por nada em especial;
- trata-se de uma situação de não-gestão, mas de domínio de alguns;
- o grupo funciona com convenções mais ou menos arbitrárias;
- o grupo pode chegar ao governo autoritário sob a lei do mais forte;
- o grupo tende a desmembrar-se em subgrupos afetivos;
- é difícil, para os membros, ativar uma linha de motivos.

Enquanto que a gestão democrática supõe que:

- as normas sejam discutidas, negociadas e avaliadas periodicamente;
- as convenções e os costumes sejam analisados e criticados;

- os membros saibam qual é a origem das normas e das convenções;
- haja um parâmetro de avaliação e cumprimento das normas;
- as normas estejam a serviço das necessidades do grupo;
- seja conhecido o responsável pelo cumprimento das normas;
- a sanção seja exercida em nome do bem comum;
- não se veja a sanção como um castigo, mas como uma responsabilidade;
- todos tenham o direito de criticar e discordar das normas;
- uma vez tomada a decisão em comum, a norma seja cumprida como regra básica do jogo democrático;
- sejam analisadas e reconhecidas as conseqüências do descumprimento das normas;
- as normas importantes são poucas, claras e bem definidas; o restante deve ser livre;
- deve ser clara a tradução da norma em hábitos e sistemas de comportamentos e atitudes pessoais;
- as decisões sobre quais convenções serão transformadas em normas, quais serão postas à livre iniciativa e regulação espontânea devem ser tomadas pelo grupo;
- não se tomem decisões normativas que não tenham sido compreendidas por todos os membros;
- uma vez tomadas as decisões, deve-se estabelecer um mecanismo de comunicação e exemplificação, para que terminem incorporadas à conduta social dos membros do grupo;
- toda norma deve ser o reflexo de finalidades de convivência e que todos os membros a considerem justa, eqüitativa e proveitosa para todos;

- as decisões sejam tomadas por maioria e, embora deva-se reconhecer a existência de minorias a serem respeitadas em sua liberdade, isso não significa que elas possam impor critérios normativos que não sejam fruto de consenso;
- o grupo passe a ser o responsável por fazer cumprir e controlar as normas;
- cada membro do grupo assuma os comportamentos, atitudes e sanções que tenham sido objeto de decisão, quando da elaboração das normas;
- os membros do grupo se sintam intrinsecamente motivados e responsáveis pelo cumprimento das normas, por parte de todo o grupo;
- o próprio grupo deve estabelecer os processos de regulação e modificação de normas e convenções.

Partir destas reflexões pode ser de grande ajuda para o grupo de trabalho encarregado de preparar atividades de gestão democrática da convivência, ao mesmo tempo que seus desenhos sejam fáceis de serem levados à prática, articulando-se bem com o restante das atividades e tarefas de sala de aula ou do estabelecimento escolar (ver cap. 4). Para isso, é preciso que toda a atividade:

- parta da motivação, da necessidade sentida dos membros do grupo; deve ficar claro, na justificativa da atividade, que é fácil partir da colaboração dos estudantes para o desenvolvimento dessa atividade;
- seja realizada com a participação de todos os membros da sala de aula; a gestão, em seu nível de tomada de decisão, por exemplo, elaboração de normas, deve ser tarefa de todos;
- desenhe tarefas de tomada de decisão, tarefas de revisão e controle, de sanção e de êxito, de diálogo aberto e de debate pautado, etc.

Sugestões para desenhar atividades de ensino cooperativo

O SAVE (Ortega, 2000) estabeleceu uma linha programática, baseada no ensino cooperativo e desenhou atividades para esse fim, em que os objetivos e os conteúdos não são diferentes dos próprios objetivos e conteúdos curriculares.

Neste sentido, os responsáveis pelo planejamento do trabalho cooperativo deveriam levar em conta que todo processo de instrução busca a construção de conhecimentos por parte dos(as) alunos(as). Uma construção que não pode ser feita de modo solitário, porque tanto o cenário como os processos que levam a construir conhecimento novo são, no meio escolar, processos sociais.

Propusemos uma seqüência de atividades que permita que o discurso da sala de aula, quando se está trabalhando conteúdo curricular, passe, a todo momento, por três níveis: a reflexão e o trabalho individual, o trabalho em grupo pequeno em tarefas que exijam cooperação e o trabalho em grupo grande, em tarefas que exijam que se escutem os outros, quando falam, e que cada um se expresse, de forma individual, quando tem que manifestar sua opinião.

Este formato de atividade instrutiva, quando praticado com assiduidade, tem o efeito de fazer com que os outros(as) alunos(as) aprendam a atender e a respeitar a opinião dos outros, tanto como a sua própria, sem confundir opinião com conhecimento. Ademais, esta forma de ensino gera nos(as) alunos(as) segurança em si próprios e respeito para com as idéias e motivos dos demais, sem desvirtuar o relevante papel dos conteúdos específicos que tenham que aprender, promovendo:

- motivação intrínseca diante do conhecimento, que não se confunde com a opinião;
- percepção do processo interno de elaboração do conhecimento;

- segurança pessoal e auto-estima acadêmica;
- entusiasmo diante das boas idéias dos outros, o que estimula o desejo de aprender;
- controle sobre o processo social de construção de conhecimentos;
- percepção do êxito social, mediante externalização de resultados compartilhados;
- surgimento de líderes de tarefa, e neutralização de líderes tirânicos;
- auto-regulação dos processos de aprendizagem e progressiva independência do controle que o docente exerce sobre o êxito dos estudantes;
- reconhecimento das idéias prévias dos(as) alunos(as) e visualização da mudança;
- diversificação do papel do(a) professor(a) que deve atender a diferentes funções, como as de:
 - guiar e ajudar quem necessite de apoio;
 - comprovar que os grupos funcionam;
 - assistir aos alunos quando seja necessário;
 - avaliar o indivíduo, o grupo e a sala de aula;
 - envolver os(as) alunos(as) na avaliação.

Sugestões para desenhar atividades para educar sentimentos, atitudes e valores

Como vimos no item anterior de iniciação e aprofundamento, para abordar esta linha de intervenção, é necessário que os próprios docentes enfrentem atividades em que tenham que identificar, refletir e debater sobre o papel das emoções e dos sentimentos nas ações quotidianas, das quais participamos. No seminário permanente, deve-se discutir se se pode abordar a educação sentimental dos escolares, com um certo domínio para compreender e modular nossa própria capacidade sentimental e viver, de forma idônea, nossa vida emocional.

Certamente que o desenho deste tipo de atividade é mais difícil, porque é entrar no terreno não explorado dentro da cultura escolar. Contudo, nossa proposta lança o desafio, para que sejam os próprios docentes os que se aventurem a escolher os objetivos e conteúdos deste tipo de atividades, e a administrá-los paulatinamente à medida que se sintam seguros de suas iniciativas (ver cap. 4).

Sugerimos o mundo da literatura, o drama, o cinema e qualquer outro formato narrativo, como o lugar cultural de onde partir para desenhar estas atividades; desde o conto até as séries televisivas, os filmes e as novelas, podemos escolher um conjunto tão amplo de materiais nos quais são apresentados sempre os seres humanos vivendo, amando, odiando, sofrendo ou sendo felizes; assim, só é preciso ser um pouco curioso e sagaz para encontrar recursos de onde partir.

PARA CONCLUIR

Neste capítulo, quisemos oferecer duas estratégias de formação permanente, que podem ser úteis a uma equipe docente, que toma a decisão de melhorar a convivência de seu estabelecimento escolar.

A primeira estratégia, a mais comum e generalizada em nosso país – o curso curto ministrado por um especialista – pode ser de alguma ajuda para os docentes, quando desenhado e realizado levando-se em consideração que o conhecimento profissional dos docentes parte da prática, requer reflexão teórica, mas retorna para a prática.

Assim, o modelo que consideramos mais idôneo é o que denominamos seminário permanente, ligado à realização do projeto de convivência. Este é um modelo que requer que os docentes construam seus próprios conhecimentos profissionais, enquanto desenvolvem o projeto de convi-

vência. Para isso, devem ir executando, no contexto de um seminário que se estende paralelamente aos desdobramentos do projeto inovador, um trabalho autoformativo, que lhes permita aproveitar o desenvolvimento dos programas de trabalho, que são implementados com os(as) alunos(as), para convertê-los em material, conteúdos e recursos para sua própria formação.

Trabalhar desta forma, caso se queira algo complexo e dirigido à prática, não exclui nem os cursos e cursinhos de aprofundamento, nem o trabalho individualizado de um docente particular, mas focaliza todos os esforços para o êxito do projeto. Um êxito que, do nosso ponto de vista, depende, basicamente, da atuação dos docentes em todos os âmbitos, inclusive no cuidado de si mesmos, de sua auto-estima profissional e de sua formação.

4. ATIVIDADES PARA MELHORAR O DIÁLOGO E A CONVIVÊNCIA NA SALA DE AULA

Como vimos em capítulos anteriores, um dos focos do clima de conflito pode aparecer no subsistema de relações professor/aluno. O fato de que seja este o vínculo social mais importante, para o desenvolvimento da atividade acadêmica, converte-o também a ser mais exposto ao surgimento de conflitos de todo tipo. Nem sempre é fácil detectar, compreender e tratar de dissimulá-los, porque, muitas vezes, envolvem tanto a atividade profissional dos docentes, como a aprendizagem dos estudantes.

Muitas vezes, o professor sente que, se admitir existir um conflito de relações com seus (suas) alunos(as), isso representará uma forma de reconhecer seus problemas como docente, já que, com frequência, ele estará sendo acusado, e isso deteriorará sua autoridade. Do mesmo modo, o(a) aluno(a) e/ou grupo de alunos(as) podem interpretar as dificuldades de comunicação com os professores como um sinal de que eles não são levados a sério e, por isso, perdem interesse nas tarefas e afastam-se afetivamente do(a) professor(a). O risco de perda ou deterioração da confiança mútua pode se converter em sentimentos de impotência e de falta de estima profissional e acadêmica.

Quando o conflito consegue ser interpretado como tal pelo docente ou por um grupo avançado de alunos(as), e se é percebido como um conflito determinado, o melhor é abordá-lo diretamente ou mediante ajuda externa. Neste sentido, propusemos a mediação (ver cap. 5) como um dos instrumentos idôneos; embora seja importante reconhecer que a mediação entre um docente e um grupo de alunos(as) deve ser feita por um especialista externo, escolhido pelas partes, que seja da confiança de ambos. Mas nem sempre é fácil reconhecer conflitos já estruturados como tais e nem sempre professor e alunos(as) estão em condições de assumir sua responsabilidade compartilhada. Na maioria das ocasiões, o que temos é um problema que não sabemos definir e que se mostra com sinais de um clima de conflito encoberto, más relações, dificuldade no diálogo e entorpecimento no desempenho das tarefas acadêmicas. Esta, que é a situação comum e mais freqüente, pode ser abordada mediante processos de enriquecimento do diálogo espontâneo.

Neste capítulo, propomo-nos a mostrar alguns exemplos de atividades para potencializar o diálogo e enriquecer as vias de comunicação entre o(a) professor(a) e seus (suas) alunos(as) na sala de aula.

Tendo como ponto de partida a exploração inicial de que falávamos em capítulos anteriores, e dispondo de uma imagem sobre os problemas de convivência detectados, podemos fazer uso de um banco de atividades previamente desenhadas que ajudem a melhorar este vínculo social. Mas, mesmo que não tenham realizado uma exploração prévia, estas atividades podem ser desenvolvidas em sessões de tutoria ou durante as aulas ordinárias, quando se detectam níveis de um clima de conflito, como falta de comunicação, dificuldades para o diálogo de forma competente ou tensões emocionais que vão sendo criadas durante a vida em comum.

As atividades que continuam, apesar de tudo, sustentadas numa série de objetivos e princípios básicos se reportam

ao relacionamento interpessoal, cujo compartilhamento é necessário. Do mesmo modo, uma atitude positiva para a liberdade de expressão, isto é, o direito de todos(as) e de cada um(a) de poder dizer o que pensa e sente e o respeito a tais opiniões, sempre que se expressem com correção e sem ferir ninguém, deve ser compartilhado por parte da equipe docente que deseja desenvolver este tipo de trabalho. Trata-se de algumas atividades que incidem diretamente na vida afetiva e emocional das pessoas e cujos efeitos, se não forem bem observadas as formas e os conteúdos, podem abrir feridas sentimentais anteriores. Trabalhar com as emoções, atitudes e valores pessoais ou se faz com um cuidado extremo de respeito mútuo, ou não se deve fazê-lo.

Assim, estas atividades se fundamentam nos seguintes princípios:

- atribuição de valor e importância à prática do respeito mútuo e do diálogo;
- modos de expressão verbais simples, diretos e respeitosos, que não firam a sensibilidade de ninguém; caso necessário, devem ser estabelecidas regras claras neste sentido;
- reconhecimento e explicitação aos(as) alunos(as), por parte do docente, de que sua liberdade de expressão não pode incluir insultos ao outro, especialmente se o outro é um adulto, ao qual se deve consideração e respeito como professor(a);
- avaliação e desejo de fazer uma apresentação objetiva dos fatos, o que exige não atribuir intencionalidade distorcida ao que se fala;
- valorização do ambiente de grupo caracterizado pela cooperação e pelo diálogo;
- compreensão das situações sociais de forma objetiva, valorizando a expressão do ponto de vista do outro;

- estabelecimento de normas de sala de aula obtidas por consenso, mediante o diálogo, em que participem todos os(as) alunos(as) e que incluam, também, a opinião e as necessidades docentes;
- delimitação do tempo, do espaço e dos recursos para que as atividades se desenvolvam espontaneamente, mas enriquecidas pelo planejamento prévio de tudo o que seja necessário;
- cuidado com o cenário real e com a justa distribuição de papéis, para que ninguém se sinta excluído, marginalizado ou anulado;
- cuidado com o processo, de tal forma que todos(as) e cada um(a) tenham oportunidade de sentirem-se protagonistas de sua própria voz, embora estejam fazendo atividades de grupo;
- conhecimento passo a passo do formato que vai adquirindo a comunicação para não ter expectativas que se frustrem; quando a tarefa é individual, deve haver silêncio, para que cada um possa dialogar consigo mesmo; mas, se a tarefa é de pequeno grupo, haverá ruído na sala de aula; finalmente, nas sessões de diálogo coletivo, aquele que fala deve ser escutado por todos(as).

Pautando-se nestas linhas gerais, propomos o desenvolvimento das atividades a seguir.

ATIVIDADE 1:

A VIDA NAS SALAS DE AULA

Justificativa

A simplificação de uma situação nem sempre facilita sua compreensão, já que, desta forma, costumamos contornar a maioria das antecedentes e possíveis causas que tenham

contribuído para provocá-la. Por isso, quando uma situação se torna incompreensível para nós, é de grande utilidade retornar para a complexidade da partida e analisar a quantidade de fatores que tenham provocado tais posturas.

Esta atividade é útil para o desenvolvimento de um programa de Educação de Sentimentos, bem como para incluir a experiência de Trabalho em Grupo Cooperativo.

Objetivos

- Analisar a quantidade de causas que pode ter uma situação social.
- Potencializar a capacidade de análise diante de situações socialmente difíceis.

Fixação de tempo

Entre 2 e 4 horas, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual:

Leitura do texto “Sempre assim” (ver Recursos, Condições e Recomendações) e conclusão da descrição da situação. Cada aluno(-a) deverá inventar um possível final da situação.

b) Tarefa de pequenos grupos:

Os(as) alunos(as) apresentarão os finais das redações que tenham escrito e deverão debater sobre as possíveis causas que a situação tenha gerado. Para proceder à análise detalhada dessa situação, colocamos aos(às) alunos(as) a possibilidade de fazer um esquema, baseando-nos na proposta de círculos de qualidade (Smith e Sharp, 1994), seguindo a estrutura de *por quê? por quê?* (ver Recursos, Condições e Recomendações).

c) Tarefa do grupo grande

Cada grupo, através de seu(sua) coordenador(a), apresentará ao restante dos(as) companheiros(as)

as causas, em diferentes níveis, que tenham podido potencializar o surgimento da situação de partida. Enquanto cada grupo apresenta seus trabalhos ao grande grupo, o secretário da turma deve ir escrevendo e compondo, no quadro-negro ou em um papel, o esquema de análise da turma. A atividade terminará com o consenso sobre o esquema final e a avaliação da complexidade que pode haver por trás de qualquer situação que, em princípio, pode parecer uma bobagem.

d) Tarefa de avaliação

A avaliação da atividade deve estar centrada na participação dos(as) alunos(as) durante a resolução das tarefas que se propõem, na cooperação que tenham podido demonstrar e na diversidade de causas que o grupo tenha encontrado. Muito positivo seria se o grupo, ao final, pudesse chegar a identificar em que situações de sala de aula não se deu a devida importância, e que podem ser mais complicadas do que parecem.

Papel do dinamizador

Devem ser levados sempre em conta os objetivos da atividade e de cada uma das tarefas e tentar, ao final de cada uma delas, que os(as) alunos(as) estejam conscientes do que puderam aprender. O importante é que cooperem, que sejam sensíveis para as necessidades dos outros e que potencializem sua capacidade de análise diante de diferentes situações que a vida diária do colégio lhes coloca.

Recursos, Condições e Recomendações

- Os pequenos grupos podem ser de, no máximo 3 a 4 alunos(as), já que a tarefa exige o diálogo direto e, em grupos maiores, isto não seria possível.

agüentar; antes de entrar já estou me perguntando sobre o que vou encontrar por lá hoje; qualquer um perde a vontade de fazer qualquer coisa! Nem sequer entendem as normas básicas de comportamento, não se sentam, não escutam e menos se respeitam uns aos outros. Ainda por cima, estão todo o dia falando de seus direitos e nunca de seus deveres...”. Quando o professor se dispõe a entrar na sala de aula, continua sua conversação íntima: “Como todos os dias! Sempre tenho que entrar em aula, juntando crianças pelo corredor. Da próxima vez, nem os deixo entrar”. Durante estes mesmos segundos, os(as) alunos(as) que estavam no corredor: “este cara é um chato”, “eu nem estou ligando”, “estou com fome”, “que confusão!”, etc. No momento em que já estavam todos na sala de aula, dois(duas) alunos(as), que estavam no corredor, começaram a fazer brincadeiras sobre o professor e a ignorar as orientações, inicialmente, e, depois, os gritos do professor para que fizessem silêncio e se sentassem...

- Para a tarefa do pequeno grupo
- Para a tarefa do grande grupo

O objetivo desta tarefa é realizar um esquema comum da turma, analisando as possíveis causas que podem estar influenciando a situação da qual cada um partiu individualmente, em seguida a compartilhou com os(as) companheiros(as) e, finalmente, terminam criando algo no meio da turma toda; coisa que não teria sido possível se todos os(as) alunos(as) tivessem começado a trabalhar juntos desde o começo.

ATIVIDADE 2: A VIDA NAS SALAS DE AULA II

Justificativa

As dinâmicas sociais que se vêem contagiadas, às vezes, pelo que chamam de crises ou doenças, devem ser cura-

das a partir da origem de suas causas e não a partir dos efeitos, já que curar os sintomas não supõe eliminar a doença.

Objetivos

- Propor atividades a serem desenvolvidas para evitar as causas de situações complicadas na sala de aula.
- Envolver os(as) alunos(as) no desenho e desenvolvimento das atividades para melhorar a convivência.
- Priorizar as atuações.
- Desenhar planos de atuação.

Fixação dos tempos

Entre 2 e 4 horas.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual:

Apresenta-se o esquema resultante da atividade *A vida nas salas de aula* (atividade 1) e cada aluno(a) deve escolher uma causa suscetível de ser modificada, pelo menos em parte, pelo grupo. O(a) aluno(a) terá cerca de dez minutos para escrever e concretizar o plano de ação para intervir sobre essa causa (ver Recursos, Condições e Recomendações).

b) Tarefa do pequeno grupo:

Em pequenos grupos, cada aluno(a) descreverá sua estratégia de atuação e o restante do grupo deve tentar ser crítico, mas não criticador, com a proposta de cada um(a) dos(as) companheiros(as). Desta maneira, cada grupo contará com uma pequena lista de atividades que terão sido completadas com as propostas dos membros do grupo. Uma vez melhoradas as propostas, o grupo deve decidir se é compatível levá-las a cabo. Nesse caso, teriam que desenhar a seqüên-

ciação das diferentes atuações, ou decidir se o grupo deve desenvolver algumas atividades em prejuízo de outras ou desenhar uma nova atividade, partindo das várias já existentes.

c) Tarefa do grande grupo:

Cada grupo, através de seu (sua) coordenador(a), apresentará ao restante dos(as) companheiros(as) o plano de ação que desenharam e esses(as) companheiros(as) devem averiguar as causas às quais tentam dar solução. Por último, o grupo deve decidir se vai ser desenvolvida alguma das propostas e como executá-la (ver Recursos, Condições e Recomendações).

d) Tarefa de avaliação

Deve-se avaliar o envolvimento dos(as) alunos(as) na solução de problemas. Muito positivo seria terminar a sessão com um plano de ação realista e ajustado às características do estabelecimento escolar e da sala de aula.

Papel do dinamizador

Planejar e desenvolver atividades é uma tarefa complicada e o dinamizador deve ajudar os(as) alunos(as) a fazê-lo, mas procurando que eles(as) tenham a iniciativa de dirigir o desenho.

Recursos, Condições e Recomendações

- O esquema *como como* pretende facilitar as decisões de um grupo, após explicitar as causas gerais e as específicas de uma situação problemática, por intermédio de: medida de prevenção e diagnóstico da situação. Por exemplo, se a causa é os alunos não motivados, o que pode estar ocorrendo por diferentes razões, o grupo deverá decidir como tentar motivá-los, bem como quem será a pessoa responsável pela atuação, quando será feita, onde, etc.

- Os(as) alunos(as) não devem saber as causas que o restante de seus companheiros(as) escolheram, porque, no final, deverão averiguá-las. Deste modo, veremos o ajuste entre as causas e as intervenções que tenha sido desenhado.
- Caso se queira realizar esta atividade, mas não se tenha tido tempo, *A vida nas Salas de Aula*, pode-se começar escolhendo uma situação problemática, buscando as possíveis causas, mediante uma “brainstorm”, baseando-se no esquema *por quê? por quê?* (ver materiais e recursos da atividade *A Vida nas Salas de Aula*).
- Caso se tenha decidido levar a cabo algum plano de ação, não esquecer de revisá-lo com os(as) alunos(as).

Para a tarefa individual

Para a tarefa do grande grupo

O objetivo desta tarefa é realizar um plano de ação para evitar um tipo determinado de situação, onde os próprios(as) alunos(as) tenham responsabilidade tanto em seu desenho como em seu desenvolvimento. Para o desenho de cada atuação a ser desenvolvida, deve-se ter sempre presente a necessidade de concretizá-la ao máximo, para poder assegurar seu desenvolvimento. Para isso, servirão de ajuda as seguintes perguntas:

- O que se vai fazer?
- Com que ordem, quais os passos?
- Quem irá fazer o quê?
- Onde?
- Quando?
- Que materiais, espaços ou recursos são necessários?
- Quem vai ser o professor ou adulto responsável?
- Etc.

<i>Como, Como</i>	——Atividade 1	——Atividade 1.1
		——Atividade 1.2
		——Atividade 1.3
	——Atividade 2	——Atividade 2.1
		——Atividade 2.2
		——Atividade 2.3
	——Atividade 3	——Atividade 3.1
		——Atividade 3.2
		——Atividade 3.3

ATIVIDADE 3: E TU, COMO FARIAS?

Justificativa

Às vezes, os(as) alunos(as) parecem perceber o(a) professor(a) como uma espécie de parte contrária, que se empenha em obrigá-los a trabalhar. Existe um grande desconhecimento, por parte dos(as) alunos(as), acerca dos sentimentos e preocupações de seus (suas) professores(as). Esta atividade está orientada para tentar que os(as) alunos(as) avancem um pouco na capacidade de colocar-se no lugar do outro; neste caso, na de compreender a posição do professor(a).

Objetivos

- Analisar a variedade de estilos de ser professor(a).
- Compreender os sentimentos e emoções que um professor pode sentir.
- Estudar as expectativas que o(a) professor(a) desperta entre seus (suas) alunos(as).
- Compreender as expectativas mútuas: professor/alunos.

- Compreender o(a) professor(a) em seu papel de dinamizador(a) da turma.
- Refletir sobre a perda de tempo.
- Potencializar a capacidade de análise e de crítica.

Fixação de tempo

Uma sessão de uma hora, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual:

Atribuir a cada aluno(a) o papel que deverá desempenhar (ver Recursos, Condições e Recomendações). Cada aluno(a) terá dez minutos para preparar seu papel. Para isso, deverá escrever a lista de comportamentos que irá manifestar durante a explicação que um de seus (suas) companheiros(as) desenvolverá como professor(a), ao preparar sua aula (ver Recursos, Condições e Recomendações).

b) Tarefa do grande grupo:

O(a) aluno(a) – professor(a) começará a sua explicação e cada aluno(a) vai manifestar o que consta em sua lista de comportamentos. Uma vez concluída a tarefa, é o momento de se analisar a situação: o que foi que aconteceu? Por que cada um se comportou desse modo? Como se sente cada um em seu papel? Como poderiam ser evitadas estas circunstâncias? Eu, como teria feito?

c) Tarefa de avaliação

A avaliação será positiva se os(as) alunos(as) tiverem participado da atividade e, sobretudo, das reflexões que se seguem à representação. Para isso, podemos ter presentes os objetivos desta atividade.

O papel do dinamizador

Enquanto os(as) alunos(as) estão preparando seus papéis, seria conveniente ir ajudando-os, principalmente o(a) aluno(a) – professor(a), e vendo o que realmente estão fazendo, já que é difícil expressar-se por escrito, mas é interessante para depois comparar o que tinham planejado e o que realmente fizeram. Caso se observe que a representação está sendo frutífera, é preciso animá-los para que continuem, mas não por muito tempo, já que o mais interessante da atividade é a reflexão, momento em que deverá ser potencializada a participação do maior número de alunos(as) possível.

Recursos, Condições e Recomendações

- Para a divisão de funções, deve-se proceder à retirada de papezinhos dobrados, onde apenas o(a) aluno(a) em questão possa ver sua tarefa. Poderiam ser usadas duas estratégias, ou dar a cada um o papel: “seja você mesmo”, ou distribuir aleatoriamente os diferentes perfis que assinalaremos mais adiante. Se a atividade for pensada para várias salas de aula do estabelecimento escolar, é preferível não usar a opção “seja você mesmo”, já que, na troca de turma, a maioria dos(as) alunos(as) saberá que cada um(a) se comportará tal como é.
- Caso se acredite que vai ser difícil para o(a) aluno(a) descrever seu papel, pode-se ajudá-lo no que precisar, menos na estratégia didática que irá utilizar.
- Durante o princípio de atividade no grande grupo, não se deve conter a dinâmica. Embora se arme uma grande confusão, só se pode desafiar o(a) aluno(a) – professor(a) para que controle a turma e deixe que o restante se comporte conforme sua função estiver indicando.
- Material para preparar a aula (aluno(a) – professor(a)).

Escolha um tema que você domine e que acredite que a maioria dos(as) companheiros(as) não dominam completamente e tente explicá-lo em dez minutos. Para escolher o tema, você tem que levar em conta que é o(a) professor(a) e que está dando aula para uma turma de seu nível.

- Possíveis perfis de alunos(as).
- Eu passo e nem olho.
- Só faço o que me interessa; vou fazer outra coisa.
- Tenho fome e vou comer.
- Vou atirar aviõezinhos de papel nos(as) colegas.
- Vou zombar do(a) professor(a) ele(a) não é ninguém para dizer-me nada.
- Quero aprender .
- Estou interessado e vou me comportar bem.
- etc.

ATIVIDADE 4:

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA TURMA

Justificativa

Costuma haver consenso quanto à idéia de que a fixação de normas para a aula é fundamental para seu bom funcionamento. Entretanto, não existe muito acordo sobre as normas e como elas são estabelecidas. Para que os(as) alunos(as) respeitem as normas, devemos fazer esforço para que eles(as) as conheçam, que saibam as razões de sua existência e, na medida do possível, que sejam agentes ativos em seu desenho e em seu cumprimento. Do mesmo modo, devemos distanciar-nos da idéia de proibições e estabelecer o sistema de disciplina em função de direitos que todos têm que respeitar. Respeitar o direito do outro é uma obrigação indireta.

Objetivos

- Estabelecer os direitos dos membros da turma.
- Concretizar as vias de revisão de respeito dos direitos.
- Desenhar estratégias para zelar pelos direitos dos demais.

Fixação de tempo

Várias sessões de uma hora, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual:

Cada aluno(a) deve escrever uma lista de direitos que não estão sendo desfrutados pela turma, acompanhados de argumentos os quais considera que deveria usufruir, e possíveis caminhos concretos para zelar por eles.

b) Tarefa do pequeno grupo:

Os(as) alunos(as) compartilharão suas reflexões, tentando chegar a acordos sobre os direitos que realmente não estejam sendo respeitados. É muito importante que estejam conscientes de que, às vezes, pensamos que temos direito a algo específico, esquecendo-nos de que podemos estar infringindo um direito geral de outra pessoa. Nesta discussão do grupo, todos os componentes precisam se colocar de acordo com uma lista de direitos que devem ser zelados para o bom funcionamento da aula. Uma vez descritos os seus direitos, podem incluir os dos docentes, que devem ser compatíveis com os seus.

c) Tarefa do grupo- sala de aula:

Cada grupo, através de seu (sua) coordenador(a), apresentará a lista de direitos, as razões pelas quais não é possível seu respeito e as possíveis vias para facilitar seu cumprimento pelo grupo-sala de aula.

Esta socialização da lista poderá ser concluída com a escolha de um número determinado de direitos pelos quais vamos zelar durante um período específico, como, por exemplo, um mês ou um trimestre.

d) Tarefa de avaliação

Para esta atividade, é importante avaliar a possível mudança que os(as) alunos(as) podem experimentar, durante a sua execução. É provável que, no começo, listem muitos direitos, mas que, durante a atividade, comecem a tomar consciência de que o respeito de um direito implica um compromisso de todos para com cada um e de cada um para com os demais. Um objetivo a mais a levar em conta na avaliação é a lista de estratégias que os alunos tenham estabelecido para atuarem em defesa dos direitos da turma.

Papel do dinamizador

Durante o trabalho em pequeno grupo, o dinamizador pode ir ajudando-os a refletirem sobre diferentes direitos, caso observe que estão centrados num só tipo. É necessário que, ao estabelecerem as vias para zelar pelos direitos, pensem, além deles, nos demais participantes como protagonistas de tais direitos. No momento de determinação dos mecanismos de atuação, tentar que os(as) alunos(as) sejam pragmáticos, que façam propostas possíveis de serem realizadas e suscetíveis de revisão e avaliação.

Recursos, Condições e Recomendações

- Esta atividade pode ser realizada algumas semanas depois do início do curso.
- Para servir de apoio para a atividade, pode-se partir de alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (30 de novembro de 1990).

- Lembrar que os(as) professores(as) também são membros da turma.
- Seria muito adequado estabelecer sistemas de revisão das estratégias para o respeito dos direitos.

ATIVIDADE 5:

O QUE QUERO SER QUANDO CRESCER?

REGRESSANDO AO FUTURO

Justificativa

Um dos grandes problemas do ensino médio de nossos colégios é que os(as) alunos(as) não encontram o sentido de estar tantas horas nas salas de aula e de aprender os conteúdos que lhes são impostos. Os(as) alunos(as) pensam no agora, esquecendo a utilidade e a repercussão que podem ter as coisas, que estão fazendo no presente, no seu futuro. Trabalhar com os(as) alunos(as) sobre seu futuro pode motivá-los e incitá-los a refletir sobre sua situação atual.

Objetivos

- Refletir sobre nosso comportamento em sala de aula.
- Buscar nossas metas pessoais.
- Tomar consciência da repercussão de nossos comportamentos.
- Aprender a relação entre atitudes e comportamentos.
- Desenhar um mapa objetivo de nossas atitudes.

Fixação de tempo

Entre 2 e 4 horas, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual

Cada aluno(a) deve imaginar que já se transcorre-

ram dez anos desde o momento em que se encontra atualmente, e, com toda sinceridade, descrever-se tal como se vê, não como gostaria de ser. Para isso, deverão levar em conta suas circunstâncias, atitudes e comportamentos atuais (ver Recursos, Condições e Recomendações). Uma vez descritos como se vêem, é o momento de se descreverem como gostariam de serem vistos.

b) Tarefa do pequeno grupo:

Sem que seja imprescindível que cada aluno(a) mostre suas descrições aos (às) companheiros(as), o grupo deve encontrar as razões das possíveis diferenças entre uma e outra descrição (o que viu e o que gostaria de ver) e as razões destas diferenças. O que é necessário para chegar ao que eu gostaria de ser?

c) Tarefa do grande grupo

O trabalho em grande grupo deve servir de reflexão das duas tarefas prévias, de modo que, após a apresentação de cada coordenador(a) de seu trabalho conjunto no pequeno grupo, o grupo de sala de aula deva tentar responder, por exemplo, às seguintes perguntas:

- Depende de nosso comportamento e atitude o que seremos quando crescer?
- Já parei para pensar sobre aquilo a que quero me dedicar?
- O que estamos fazendo para cumprir nossos desejos?
- Por que faço as coisas?
- Há muita diferença entre o que você viu e o que gostaria de ver?
- Caso exista, o que você pode fazer para que não haja diferenças?
- etc.

d) Tarefa de avaliação

O envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades desse tipo deve ser muito satisfatório, porém, mais ainda, se os(as) alunos(as) chegarem a considerar que seu comportamento na sala de aula pode repercutir na consecução de suas metas pessoais, no caso de tê-las; caso contrário, esta atividade deverá potencializar a reflexão dos(as) alunos(as) sobre este assunto.

Papel do dinamizador

O dinamizador deve incentivar o debate e a reflexão, sem obrigar os(as) alunos(as) a tornar públicas suas descrições pessoais, já que podem trazer prejuízo para sua intimidade. De grande utilidade é apresentar exemplos que fomentem o debate.

Recursos, Condições e Recomendações

- Valorizar as descrições positivas dos(as) alunos(as).
- Se os(as) alunos(as) têm dificuldades de elaborar um texto escrito, podem elaborar listas, em lugar do texto.

Aspectos a serem incluídos numa descrição

- Em que e onde trabalho.
- Que relação tenho com meus (minhas) companheiros(as) e com meus chefes.
- Que família tenho.
- O que penso, quando acordo pela manhã e quando me deito.
- Como percebo, como acho que os outros me vêem.
- Com que ocupo meu tempo livre.
- Como são meus (minhas) amigos(as).
- Quais são minhas aspirações.
- etc.

ATIVIDADE 6:

ABUSOS VERBAIS SÃO ABUSOS REAIS

Justificativa

Quando nos encontramos num ambiente educacional, no qual são normais os insultos de uns para com outros(as) para buscar sua atenção ou a de outra pessoa ou grupo, pode-se considerar assim que esta é uma forma a mais de comunicar-se. Apesar de que isto possa ser verdade, não devemos aceitar esta realidade, mas trabalhar com os(as) alunos(as) para incentivar a mudança em sua forma de expressar-se e comunicar-se com os demais.

Objetivos

- Sensibilizar os(as) alunos(as) para diferenciar entre brincadeiras e insultos.
- Buscar outras formas de expressão aceitas pelo alunado.
- Usar estas formas de expressão alternativas.
- Estimular a capacidade de reflexão dos(as) alunos(as) sobre seus comportamentos e atitudes para com seus colegas.

Fixação de tempo

Entre 2 e 4 horas, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

Antes de começar a atividade, é necessário explicar aos (às) alunos(as) que vamos trabalhar com as diferentes formas que podemos usar para nos expressar para que estejam orientados sobre o objetivo que se persegue.

a) Tarefa individual

Os alunos recebem um número de um a quatro e pede-se a eles que escrevam um exemplo, o mais re-

alista possível, das conversações que são desenvolvidas em cada uma das situações que lhes é proposta (para os de número um, que pensem na saída para o recreio; os de número dois, sobre os intercâmbios na sala de aula, enquanto não estiver presente nenhum(a) professor(a); os de número três, durante o tempo livre, como, por exemplo, o recreio; e os de número quatro, quando estiverem com seus colegas, fora do estabelecimento escolar). Não deverão faltar nas conversas as palavras usadas para se dirigirem aos demais e as usadas para chamarem os colegas.

b) Tarefa do pequeno grupo

Os grupos serão formados com um(a) aluno(a) de cada número, ou seja, em cada grupo haverá quatro alunos(as) com os números identificativos diferentes e, portanto, cada membro do grupo terá trabalhado sobre uma situação diferente. A tarefa deverá começar com a leitura que cada um deve fazer da conversação descrita. A seguir, deverão fazer uma lista das palavras que usam para se dirigirem à pessoa com quem querem falar ou, com quem estão, de fato, falando; e as que usam para identificar terceiras pessoas, como, por exemplo, um(a) colega sobre o(a) qual estão falando, o que está acontecendo por perto, etc. Por último, discutirão quais palavras da lista elaborada podem ser consideradas insultos. Para isso, poderão ser levadas em conta as circunstâncias que rodeiam a conversação, o tom da voz, a vinculação existente entre as pessoas envolvidas., etc.

c) Tarefa do grande grupo

O trabalho de sala de aula deverá estar enfocado na socialização das listas de cada grupo e na reflexão sobre por que o uso destas palavras que podem incomodar os(as) colegas, as possíveis conseqüências

que podem ter em algum deles e na proposta de formas para evitá-las ou, caso continuem usando-as, explicitar que são de brincadeira, sempre que a pessoa a quem se dirigirem estiver de acordo. (ver Recursos, Condições e Recomendações).

d) Tarefa de avaliação

Será positiva a avaliação desta atividade se os(as) alunos(as) tiverem mostrado interesse nas reflexões, se tiverem se envolvido na busca das causas e consequências do uso de insultos ou palavras de desprezo para com os demais. Para que, ao longo do tempo, seja observada uma mudança no uso da linguagem, será necessário lembrar aos (às)alunos(as), em diferentes momentos, das conclusões desta atividade.

Papel do dinamizador

O dinamizador deverá estar atento para que os(a) alunos(as) sejam realistas e não idealizem as conversações que estão transcrevendo. Durante o trabalho em pequeno grupo e de sala de aula, deve valorizar a reflexão e a discussão entre os(as) alunos(as), mas cuidando para que nenhum(a) menino(a) seja ridicularizado(a) e ninguém se sinta mal pelos comentários feitos. Também deverá valorizar a autocrítica, fazendo reflexões em voz alta sobre o que os grupos vão elaborando.

Recursos, Condições e Recomendações

Seria de grande ajuda que se fizessem gravações em fita de vídeo ou de cassete de pequenos trechos das conversações que os(as) alunos(as) têm das situações propostas, já que, em muitas ocasiões, os(as) alunos(as) são levados(as) a idealizar as situações reais. De qualquer forma, se não for possível a gravação, propomos fazer anotações de algumas expressões que os(as) alunos(as) utilizam para, no caso de que não venham à tona os insultos, coloquem exemplos da vida real que os(as) alunos(as) não tardarão a identificar.

Para a tarefa do grande grupo:

- Que outras palavras poderíamos usar em lugar dos insultos ou palavras de desprezo?
- Por que o mesmo insulto pode ofender um(a) colega e outro(a) não?
- Cremos que os insultos podem provocar consequências negativas nas pessoas a quem são dirigidos.
- Pode ser que as brincadeiras provoquem muitos mal-entendidos, terminando em brigas entre os(as) alunos(as).

ATIVIDADE 7: FALAR POR FALAR

Justificativa

Quando um grupo de pessoas passa muitas horas junto, muitas vezes tendem a falar um dos outros, a indagar sobre o que pode ser suas vidas fora do contexto que os une, a emitir juízos de valor sobre a idoneidade ou não de seus comportamentos, pensamentos, atitudes ou, enfim, sobre suas opções de vida. Estas tendências podem provocar efeitos negativos sobre essas pessoas, inclusive porque costumam terminar na criação de boatos, contaminando as relações entre as pessoas com as quais estão convivendo.

Objetivos

- Refletir sobre as possíveis consequências de nossos comentários acerca dos demais.
- Valorizar a análise crítica dos(as) alunos(as) diante dos comentários negativos ou boatos que se criam em torno do(a) colega.
- Buscar vias de enfrentar este tipo de situação.

Fixação de tempo

Entre 2 e 4 horas, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual

Distribui-se a cada aluno(a) o texto da jornalista Rosa Montero (ver Recursos, Condições e Recomendações) ou deve-se ditá-lo para, posteriormente, ser lido em voz baixa, tentando descrever uma situação em que uma pessoa ou grupo utilizou a palavra no seu sentido negativo contra a outra. A descrição deve ser escrita duas vezes. A primeira, do ponto de vista da pessoa que fala mal da outra ou das outras, a segunda, do ponto de vista da pessoa que está sofrendo este mau uso da palavra. Se considerarmos oportuno, podemos esclarecer aos(às) alunos(as) que esta última pessoa pode não estar consciente de que estejam falando mal dela.

b) Tarefa do pequeno grupo

O grupo deve compartilhar suas histórias e discutir sobre as possíveis causas que podem levar uma pessoa a comportar-se desse modo. Também deve discutir sobre a maneira que a pessoa afetada responde; deve pensar, inclusive, nas possíveis formas de comportar-se, se cada um se encontrasse diante de uma situação semelhante a alguma das descritas. Neste debate, pode surgir a idéia de que este tipo de problema não irá acontecer a qualquer um, momento em que deverão analisar as circunstâncias que rodeiam as pessoas suscetíveis de serem objeto deste tipo de situação.

c) Tarefa do grande grupo

A socialização dos trabalhos dos grupos pode ser

realizada em função de: possíveis formas de se fazer um mau uso da palavra, razões para este mau uso, condições que rodeiam a pessoa suscetível de ser objeto de boatos, falsos ou não, formas de responder a este tipo de situação.

d) Tarefa de avaliação

A avaliação deverá estar centrada no envolvimento dos(as) alunos(as) na atividade, na diversidade de situações que tenham sido capazes de descrever e na qualidade de suas reflexões em torno das circunstâncias que podem rodear este tipo de comportamento. Por último, um aspecto a ser lavado em conta seria se o grupo chegou à conclusão de que a sala de aula ou o estabelecimento escolar pode ser cenário destes maus usos da linguagem.

Papel do dinamizador

O dinamizador deverá evitar conflitos entre os(as) alunos(as), o que será de grande valia, pois evita-se que sejam citados os nomes de colegas envolvidos neste tipo de situação. Recordemos que buscamos a reflexão e a autocritica dos(as) alunos(as) a partir de suas próprias experiências e das de seus colegas.

Recursos, Condições e Recomendações

Para o trabalho individual

A jornalista Rosa Montero escreve no livro *Solidários 100 por 100* (VVAA, 1998): *“As palavras são uns estranhos artefatos. Por um lado, é a palavra que nos faz humanos e que nos permite definir nossos sonhos e aspirar a ser melhores do que somos. Mas, por outro, nas palavras se aninham as mentiras, a falta de substância e a traição”*.

ATIVIDADE 8:

NÃO SE PODE FAZER NADA

Justificativa

Temos tendência de sentir pena das pessoas que sofrem por culpa de outras, mas nos habituamos a refugiar-nos neste sentimento, descartando a possibilidade de intervir para mudar, com nossa ajuda, essa situação. Certamente, muitas vezes, não se pode evitar tais acontecimentos, mas o que poderíamos mudar, com nosso apoio, seria a forma de sentir da pessoa que está sofrendo.

Objetivos

- Incentivar o apoio dos(as) alunos(as) para com os outros.
- Valorizar a atitude autocrítica sobre nossa atitude diante de situações injustas.
- Diminuir o possível apoio que possam estar encontrando os(as) alunos(as) que atuam contra algum(a) dos colegas.

Fixação de tempo

Entre 1 e 2 horas, aproximadamente

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual

Cada aluno(a) deverá buscar materiais para relatar situações, nas quais uma pessoa está tratando mal, ignorando ou ameaçando outra, na presença de outros. Este material pode ser a letra de uma canção, uma poesia, um filme, ou de sua própria criação, caso assim decida o(a) aluno(a).

b) Tarefa do pequeno grupo

O trabalho começará com a socialização dos materiais de cada um e, a partir daí, deverão identificar

os diferentes tipos de espectadores que estão presentes na cena (ver Recursos, Condições e Recomendações). Uma vez decididos os tipos de espectadores, os(as) alunos(as) analisarão as respostas que cada um tem diante de uma situação que, de começo, é injusta. Por último, analisarão de que forma um espectador pode reagir diante deste tipo de situação, partindo de suas histórias, e acrescentando outras que lhe ocorram.

c) Tarefa do grande grupo

Este trabalho deve estar centrado na criação de um esquema de diferentes formas de responder diante da observação de situações injustas como as que vêm sendo comentadas. Uma vez realizada a socialização e construção conjunta do esquema, iniciar-se-á uma reflexão sobre como cada um se comporta diante de situações parecidas, ainda que adaptadas às nossas circunstâncias; e quais podem ser as razões que nos levam a tomar a decisão sobre o que fazer.

d) Tarefa de avaliação

A avaliação estará enfocada no envolvimento dos(as) alunos(as) nas diferentes tarefas que se propõem, além da observação se o grupo chegou a identificar que este tipo de situação está acontecendo entre nós, no próprio colégio, e que muitas vezes nos comportamos de uma forma impensada em relação ao que poderíamos estar fazendo para outra pessoa.

Papel do dinamizador

O dinamizador deverá trabalhar com pequenos grupos, ajudando-os a encontrar as diferentes formas de ser espectador e, na reflexão final, tomar consciência de que julgar os protagonistas de uma história é fácil, mas, não o é tanto quando se trata de ter uma atitude crítica para conosco mesmos.

Recursos, Condições e Recomendações

- O trabalho individual deverá ser solicitado como lição de casa, para o dia anterior ao desenvolvimento da atividade.
- Os tipos de espectadores para o trabalho em pequenos grupos deverão estar condicionados ao tipo de cenas escolhidas, mas poderiam ser: quem passa e nem sequer se dá conta do que está acontecendo; quem vê, mas faz como se não visse; as pessoas que fogem, que vão correndo; quem reclama e fica quieta; os que chamam alguém para buscar ajuda; e quem tenta ajudar ou defender a pessoa que está sendo objeto da situação injusta.

ATIVIDADE 9: É MELHOR DEIXAR ACONTECER?

Justificativa

Em todos os grupos existem meninos e meninas que se relacionam melhor com os colegas e que chegam a ter, de forma explícita ou implícita, um grande poder de influência sobre os outros. Quando esta influência se converte em aspectos positivos para o grupo, ou seja, em atividades conjuntas, na organização de brincadeiras ou das atividades estudantis, etc., não costumamos dar muita atenção. O problema costuma aparecer quando os(as) alunos(as) que influem nas atitudes de seus (suas) companheiros(as) o fazem no sentido negativo, como isolar um(a) aluno(a), ameaçá-lo, etc.

Objetivos:

- refletir sobre nossos comportamentos com os(as) companheiros(as) que estão tratando mal o outro;
- valorizar a tomada de decisão pessoal, embora para isso contemos com o apoio dos demais;

- diminuir o apoio, ativo ou passivo, que têm os(as) alunos(as) em relação a comportamentos ameaçadores ou discriminatórios para com alguns(mas) companheiros(as);

Fixação de tempo

Entre 1 e 2 horas, aproximadamente.

Seqüência das tarefas

a) Tarefa individual

Cada aluno(a) escreverá sobre situações em que suponha que alguma pessoa está se deixando levar por outra ou apoiando-a quando está incomodando a outra, ameaçando-a ou discriminando-a. Por exemplo, quando um colega acha graça de outro, acompanha-o na brincadeira.

b) Tarefa do pequeno grupo

Depois de cada aluno(a) explicar a seus colegas os exemplos que descreveu, o grupo discutirá, para cada caso: as razões que levam um(a) companheiro(a) a ofender ou ridicularizar o(a) outro(a), razões que levam um colega a acompanhá-lo na brincadeira, e os sentimentos de cada um dos protagonistas da história (para encontrar exemplos, ver Recursos, Condições e Recomendações).

c) Tarefas do grande grupo

A reflexão do grande grupo deve partir do trabalho prévio realizado e deverá pretender responder a perguntas como: o que podemos fazer para que este tipo de situação não volte a acontecer? Por que acontecem estas coisas? Quem pode estar sendo o responsável?

d) Tarefa de avaliação:

A avaliação será positiva se os(as) alunos(as) se envolverem no trabalho, aparecerem expressões na dis-

cussão da injustiça que supõem que esteja acontecendo com algumas pessoas. Também será feita a avaliação para perceber se os(as) alunos(as) descobrem a capacidade que têm os(as) colegas para evitar este tipo de situação e se identificam que as pessoas que o fazem necessitam, muitas vezes, pelo menos do consentimento daqueles que os rodeiam.

Papel do dinamizador

O dinamizador deverá conduzir o debate-reflexão do grande grupo para chegar à conclusão de que ao apoiar, de uma maneira ou outra, os colegas que se comportam mal com os demais estará promovendo o reforço de tal situação.

Recursos, Condições e Recomendações

Alguns exemplos em que encontramos um(a) aluno(a) ridicularizando o outro(a):

- um menino(a) obriga o outro(a) a fazer alguma coisa;
- nunca deixa o outro participar das atividades feitas em grupo: uma festa, marcar encontros, etc;
- ameaça alguém dizendo que, se não fizer algo, vai apanhar;
- atira cuspes pelo vão da escada;
- sempre ridiculariza o mesmo colega.

ATIVIDADE 10:

CONHECIDOS, COMPANHEIROS E AMIGOS

Justificativa

Muitos problemas que surgem entre os(as) alunos(as) podem estar sendo provocados porque as expectativas que uns têm dos outros são errôneas, ou, pelo menos, diferentes. O que se pode esperar de um(a) amigo(a), ou o que ele pode

oferecer, não pode ser o mesmo que um(a) colega conhecido(a) chegará a dar, no caso de se manter essa relação. Aprofundar o significado da amizade e do companheirismo pode valorizar um bom clima de convivência na sala de aula.

Objetivos:

- definir entre os alunos(as) o significado da amizade, companheirismo e conhecimento;
- estimular a reflexão pessoal sobre as relações que mantemos com as pessoas que nos rodeiam;
- valorizar a criação de expectativas reais de alguns(mas) alunos(as) para com outros(as);

Fixação de tempo:

Entre 2 e 3 horas, aproximadamente.

Seqüência de tarefas

a) Tarefa individual

Cada aluno(a) escreverá três listas de nomes. A primeira de seus amigos e, ao lado de cada nome, descreverá o processo de como chegou a conhecê-lo(a) e como chegaram a ser amigos(as). A segunda lista será de seus(suas) colegas, descrevendo como chegaram a se tornar colegas. Por último, a terceira lista será igual às anteriores, mas sobre os(as) conhecidos(as).

b) Tarefa do pequeno grupo

No trabalho em grupo, cada aluno(a) apresentará os processos de descrição de como chegou a ter amigos, colegas e conhecidos, sem ter necessidade de dizer os nomes das pessoas sobre quem está falando. A partir destas descrições, o grupo deverá promover debates e concluir sobre o que é ou o que caracteriza um(a) amigo(a), um(a) colega e um(a)

conhecido(a). Apresentará, também, o que se pode esperar de cada um deles e o que eles nunca nos fariam.

c) Tarefa do grande grupo

A reflexão do trabalho do grande grupo irá enfatizar, no debate e possível consenso, as definições das situações de amizade, coleguismo e conhecimento; e, também, das expectativas que devemos ter de cada grupo dessas pessoas que consideramos amigos, colegas ou conhecidos. A conclusão deve girar em torno de que coisas nos afetam, sua origem; portanto, nossas relações com os demais devem partir do conhecimento ou, pelo menos, do questionamento de que tipo de relação nos une com os demais.

d) Tarefa de avaliação

A avaliação estará centrada na participação dos(as) alunos(as) na atividade, mas, sobretudo, que eles percebam que a amizade, o coleguismo, e o conhecimento são distintas formas de manifestação; o que não significa que uma seja melhor que a outra.

Papel do dinamizador.

O dinamizador deve valorizar a reflexão, fugindo de comentários que possam ferir algum(a) aluno(a) como, por exemplo, que um diga a outro que não tem amigos(as), argumentando que são coisas da vida pessoal que ninguém tem que saber. Na atividade individual, deverá estar atento àqueles(as) alunos(as) que possam ter dificuldades para diferenciar a relação existente entre as pessoas, deixando, no entanto, a possibilidade de que, talvez, para eles a pessoa seja um(a) amigo(a) ou um(a) colega, por exemplo.

5. APRENDER A PEDIR AJUDA: MEDIAÇÃO EM CONFLITOS

Como vimos afirmando, quando se respira um clima de conflito num estabelecimento escolar, e seus agentes educacionais têm dificuldades para saber o que está acontecendo, é necessário pensar no que fazer para mudar essa situação. Independentemente de que existam problemas mais sérios, como atitudes de prepotência, maus tratos e fenômenos de vitimização, o que é quase certo é que existirão conflitos que não estão sendo resolvidos de forma dialogada e democrática.

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema. Diante dos conflitos, são úteis diversas vias de trabalho, mas, dentre elas, destaca-se, como particularmente interessante, a chamada "mediação escolar" (Torrego e outros, 2000).

Atualmente, existe uma proliferação bibliográfica rica e variada sobre a mediação, que está produzindo pelo menos

dois efeitos. O primeiro deles é proveitoso e permite que a opinião pública, em geral, e os agentes sociais, em particular, conheçam a existência de procedimentos bem estruturados para buscar soluções, quando as pessoas vivem situações pessoais e/ou interpessoais de tensão, que não podem resolver por si mesmas. Isso permite visualizar a ajuda social e psicológica como um recurso possível, contribuindo para proporcionar aos atingidos a esperança de que existem caminhos possíveis de enfrentamento pacífico do conflito.

O segundo efeito, nem tão benéfico, é o risco de se converter a convivência num cenário de *transtornos do comportamento* e na tendência a introduzir, na instituição escolar, um modelo clínico que não é necessário, nem conveniente. A ajuda que a mediação pode oferecer às pessoas, cujos conflitos com outras não cedem com seus esforços espontâneos, não deveria ser entendida como uma ajuda diante de uma patologia, mas como uma ajuda de especialista, no marco da convivência ordinária.

De nossa parte, propusemos (Ortega, 2000) um modelo de mediação que não venha a romper com o esquema básico da cultura escolar, ou seja, um modelo não clínico nem psicopatológico. No restante do capítulo, trataremos de aprofundar este modelo e de trazer sugestões de procedimentos e estratégias concretas para torná-lo efetivo.

O CONFLITO INTERPESSOAL NO CENÁRIO DA ESCOLA OBRIGATÓRIA

O conflito interpessoal, ou entre grupos, que não cede com o esforço espontâneo, não só é indesejável, mas é, por definição, uma situação crítica. Entendemos por situação crítica uma posição de extrema tensão na dinâmica das relações

entre as pessoas. Já comentamos como as relações sociais estáveis, baseadas na vida comum, deveriam, mesmo em momentos de conflito, ser fluidas, afetivas e solidárias, mas também insistimos que, em muitas ocasiões, não o são.

A vida quotidiana e o trabalho conjunto criam sistemas de conhecimento compartilhado, afetos e emoções que podem-se deteriorar para níveis muito mais profundos do que aqueles que unem as pessoas que não convivem entre si. Os afetos e as emoções, que conotam as relações estáveis, afetam muito a comunicação e o entendimento mútuo, para o bem ou para o mal (Ortega e Mora-Merchán, 1996). As relações estáveis criam uma espécie de expectativa com respeito ao interlocutor que, muitas vezes, é a origem do bom entendimento mútuo, mas também podem-se converter na causa de mal-entendidos, sempre mais profundos, produzindo tais conflitos críticos, que se resolvem mal, se na forma espontânea.

As relações interpessoais produzem tensões entre os grupos e as pessoas, quando estas devem freqüentar, com assiduidade, os mesmos cenários, submeter-se a normas comuns e realizar atividades em conjunto, de forma quotidiana. A informação que se compartilha, os sentimentos que se criam e as emoções que emergem diante de situações difíceis vão gerando tensões que deterioram os formatos de comunicação, inibem sentimentos, transformam a empatia em ressentimento, com a conseqüente deterioração da rede de vínculos sociais.

Embora o sistema de relações interpessoais mais caloroso em afetos e emoções seja o familiar, outros, como o escolar na fase infantil e juvenil, e o de emprego, no restante da vida, são também muito importantes na existência das pessoas. Neles surgem afetos e emoções que podem dar lugar a conflitos e tensões que provocam um grande desgaste psicológico. A escola é, neste sentido, um cenário no qual a convivência é literalmente uma rede de relações em que é

imprescindível dispor de instrumentos e recursos para resolver, de forma espontânea, os conflitos que surgem no desenrolar diário da vida em comum.

Embora, tradicionalmente, a escola tenha buscado formas de resolver os conflitos e, de fato, para isso, foi estabelecendo os sistemas normativos e disciplinares, estes nem sempre foram eficazes, por diferentes razões. Um problema relativamente comum é que o sistema normativo nem sempre foi elaborado com a participação de todos; nem sempre é bem entendido por todos ou nem sempre inclui vias de solução do conflito. Nem tudo pode ser regulado mediante normas; existe um espaço importante para a espontaneidade, que cada um administra em relação aos outros e, nestes espaços, felizmente de liberdade, é onde aparecem conflitos, próprios da relação concreta dos que têm que fazer coisas em comum.

Os sistemas disciplinares, que emanam da construção de normas e convenções sociais, devem – para de fato responderem aos interesses de todos – ser realizados mediante processos negociadores, que ativem uma visão positiva do conflito, ou seja, que assumam que o conflito é positivo quando estimula a comunicação e o diálogo construtivo e, muito negativo quando a tensão emocional e o desafio perturbam a comunicação ou a tornam inviável.

Um estabelecimento escolar, que construa uma cultura de diálogo e de negociação diante da tomada de decisões e que dedica tempo e espaço a isso, tende a ser uma comunidade em que os conflitos interpessoais não se fixam nem paralisam a convivência. Contudo, infelizmente, mesmo em estabelecimentos escolares que dispõem de uma ideologia positiva diante do conflito, surgem, entre as pessoas e os grupos, certas disputas que são vistas pelos protagonistas como de difícil solução pela sua forma espontânea; nestes casos, é preciso pensar numa estratégia de mediação.

A MEDIAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE AJUDA EXTERNA

No sentido estrito, a mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, por outro lado, é necessário para ambas. Contudo, não é imprescindível que esta intervenção se conclua com o desfecho de amor ou de amizade íntima – que será bem-vinda, se assim acontecer – mas, simplesmente, com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise, com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos.

É importante partir de um conceito claro de mediação, se não quisermos nos perder no caminho que tentamos seguir. Nem sempre duas pessoas ou grupos que têm conflitos estão motivados para resolver seus problemas e restaurar assim suas relações. Nem sempre pensam que é importante reparar uma comunicação, que talvez já não desejam, nem seja obrigatório que o façam, embora seja recomendável. Por outro lado, os terceiros, sejam estes mais ou menos especialistas, não têm, estritamente, o direito de intervir se as partes não o desejam; ou se uma instituição de ordem superior não o exige, ainda que seja um bem-comum ou uma necessidade para as pessoas que se vêem diretamente envolvidas.

Como consequência do que se disse anteriormente, podemos afirmar que a mediação, como um processo complexo e tecnicamente bem desenhado, a serviço da ajuda, só tem sentido no marco institucional; ou seja, em situações em que os envolvidos desejem restaurar a comunicação ou a

instituição considere conveniente que o façam e sugira aos envolvidos que o tentem, a partir da mediação de um terceiro.

Portanto, para pensar em conflitos com possibilidades de mediação, o primeiro passo que se deve levar em conta é que os protagonistas sejam, entre si, pessoas com experiência em relações estáveis, até o momento em que o conflito se desencadeia, e estejam dispostas a mudar. Entretanto, nem sempre é tão clara a estrutura do conflito, nem tão evidente a relação de seus componentes.

Outro aspecto a levar em conta é se a instituição, neste caso o estabelecimento escolar, dispõe ou não dos instrumentos de regulação adequados para resolver os conflitos quotidianos, antes que se convertam em conflitos críticos, e que requeiram estratégias de especialistas, como a que aqui estamos propondo. Com isto, queremos voltar a reconsiderar o conceito ordinário ou positivo do conflito, em termos do que já vimos dizendo: no desenrolar da atividade e da vida em comum, surgem continuamente conflitos interpessoais e de grupo que deveriam ser abordados com as ferramentas comuns do diálogo, tais como a discussão prolongada e bem planejada, a socialização de idéias e critérios e a forma democrática de tomar decisões.

Não obstante, quando os instrumentos de regulação para a abordagem de conflitos quotidianos – que estão imbricados na organização social da instituição e nos sistemas estáveis de reuniões, assembléias, grupos de trabalho e atividades comuns ao desenvolvimento curricular – não são suficientes para resolver certos conflitos em situação crítica, faz-se necessário um dispositivo de mediação no estabelecimento escolar. Com isso, queremos insistir, por um lado, na especificidade dos programas de mediação e, por outro, na necessidade de que se desenhem, com todo rigor e controle, processos que sejam adequados para os fins educacionais a que a escola se propõe.

Se, num estabelecimento escolar, ficar decidida a introdução de um programa de mediação, é preciso levar em conta que isso não é outra coisa senão um instrumento a mais, dentre outros que podem ser ativados para se abordarem e desativarem os conflitos, que resistem a soluções espontâneas e que – como assinalados anteriormente – são o diálogo e o consenso democrático. A consideração da mediação como uma estratégia específica e a formação do(a) mediador(a) escolar, bem como o controle sobre o processo concreto de cada mediação garantem que esta tenha o sucesso que se busca. Assim, esta estratégia não pode, nem deve ser considerada de modo leviano. A mediação, como dispositivo de resolução de conflitos, que não cedem de forma espontânea nem preventiva, deve ser reservada para casos em que outros meios mais próximos à cultura educacional geral, como o diálogo espontâneo, as redes de amigos(as) e os grupos de ajuda entre iguais, não tenham conseguido resultados a curto prazo.

QUANDO E COMO IMPLANTAR UM PROGRAMA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR?

Antes de implantar um processo de mediação, devemos dispor de critérios de ação, além de um suporte teórico para desenvolver as seguintes idéias:

- ter bem delimitados seus objetivos mínimos e máximos, no sentido de saber, aproximadamente, até onde se pode chegar e de onde partir;
- todo processo de mediação deve ser solicitado e os protagonistas devem expressar seu desejo de que tal processo tenha lugar, assumindo as regras sob as quais essa mediação deve ser realizada;

- todo processo mediador deve estar limitado no tempo; trata-se da atenção a uma situação específica de conflito e esta é concreta, ou deve ser concretizada.
- dispor de condições físicas e ambientais, igualmente mínimas, mas suficientes, para que os trabalhos de mediação sejam possíveis.

O TEMPO, O ESPAÇO, OS PAPÉIS E AS CONDIÇÕES DA MEDIAÇÃO

Os fundamentos desta estratégia incluem o fato de que, uma vez estabelecido o programa de mediação, este deve cuidar de sua imagem de entidade séria, responsável e a serviço das pessoas que dele necessitem, vislumbrando, assim, um caminho de segurança e ajuda, e não uma entidade de solvência duvidosa, que as pessoas não compreendam. Para que assim se suceda, serão responsáveis, além dos mediadores, a equipe diretora do programa, que não deveria ativar um sistema no qual não acredita e que não esteja disposta a valorizá-lo.

Para isso, serão estabelecidos alguns espaços e esquemas de tempo que não perturbem a dinâmica organizacional do estabelecimento escolar, mas que se encaixem na situação adequadamente. É óbvio que este espaço e estes tempos devem ser respeitados escrupulosamente. Qualquer mudança não suficientemente justificada e informada, menos ainda arbitrária e não decidida em conjunto com a equipe responsável pelo programa, do qual, desde sua formação, devem participar os mediadores, será um elemento de perturbação, e, posteriormente, de deterioração do programa.

Temos falado do espaço e do tempo. Este último, dentro de um processo mediador concreto, deve estar limitado. Nenhum trabalho de mediação deve se prolongar além de

um tempo razoável, passado o qual, ter-se-á que considerar que o processo não teve êxito e que o compromisso entre mediador(a) e mediados deve ser dissolvido. Esta e outras regras de mediação devem estar disponíveis, como normas gerais, no programa, e terem sido suficientemente difundidas entre os(as) alunos(as). Não é má idéia que tais normas gerais estejam estabelecidas por escrito, num documento sobre o programa que deve ter um tratamento público e de fácil leitura para todos(as).

Mas, quanto tempo deve durar uma mediação? Qual é o limite de tempo razoável? É difícil estabelecer um limite concreto, mas, em todo caso, um número de sessões nunca inferior a três e não superior a oito ou dez, sempre com um intervalo de tempo entre uma e outra que permita aos protagonistas ir maturando sua possível mudança de atitudes, comportamentos e formas de comunicar seus sentimentos e iniciativas. Não esqueçamos que, do ponto de vista psicológico, o que se busca com uma mediação é o êxito de uma aprendizagem, tomando-se por referência como gerir a própria vida emocional, para se obter um nível de comunicação com as outras pessoas, especialmente, com as que se entra em conflito.

Com respeito ao espaço e às condições, a atividade de mediação, além de algumas seqüências temporais adequadas, exige um espaço igualmente idôneo. Um espaço que preserve a intimidade, cujas condições não provoquem incômodo e onde os protagonistas possam ser escutados entre si, e o mobiliário facilite o contato visual direto.

Temos feito referência às normas gerais do programa de mediação e, embora devam ser elaboradas pelos responsáveis pelo programa, a elas não devem faltar os seguintes elementos descritos a seguir.

- *Confidencialidade*: o(a) mediador(a) se compromete, diante das pessoas às quais presta ajuda, a guardar sigilo sobre o conteúdo das conversações.

- *Intimidade*: os protagonistas do conflito não serão forçados a falar mais do que considerem parte de sua intimidade; se bem que se comprometem a ser sinceros e a responder, com honestidade, às perguntas de seu interlocutor.
- *Liberdade de expressão*: os protagonistas se comprometem a expressar-se com liberdade, mas assumindo que, nos diálogos, estão proibidos os insultos e ataques verbais, físicos ou psicológicos. Tudo pode ser expresso verbalmente e tudo deve ser expresso a partir da própria autoria verbal: eu sinto, eu creio ou eu supus; nunca, porém: tu pensas, tu sentes ou tu crês.
- *Imparcialidade*: o(a) mediador(a) se compromete a não tomar partido em nenhuma das partes em conflito. Embora perceba que, mais do que um conflito, é um problema de maus tratos, assédio, ameaça, perseguição ou qualquer tipo de violência interpessoal, deve ter a liberdade de levar ao conhecimento dos responsáveis pelo programa a natureza do suposto conflito e, caso necessário, mudar ou abandonar a mediação e propor outra estratégia de intervenção ou outro(a) mediador(a).
- *Compromisso de diálogo*: os protagonistas se comprometem a falar de suas dificuldades e conflitos nas sessões de trabalho, assumindo que a oferta de ajuda é limitada no tempo e que é sua responsabilidade tentar, cada um em separado, aportar esforços para resolver a situação.

Do mesmo modo, e retomando idéias já expostas, é preciso saber que, em toda mediação, três papéis sociais se destacam, os quais interagirão uns com os outros, quando a mediação for implementada. São eles: os dois protagonistas do conflito, cuja condição deve estar suficientemente defini-

da, de tal modo que tanto eles mesmos como o próprio ambiente social imediato os reconheça como tais, e o(a) mediador(a), cuja condição também deve ser reconhecida como tal pelo ambiente social, pelo menos num nível suficiente, para que os três percebam, com uma certa nitidez, os papéis que estão desempenhando, e se vejam assim protegidos dos possíveis conflitos que surgirem no processo.

FORMAÇÃO, ATITUDES E HABILIDADES DO MEDIADOR ESCOLAR

A escola é um cenário público, submetido às normas sociais e jurídicas de proteção dos direitos dos(as) alunos(as), e são os docentes e os agentes educacionais vinculados aos estabelecimentos escolares os que devem dar conta de todo o processo de intervenção educacional; neste sentido, a mediação escolar é uma delas.

Como descrevemos anteriormente, a mediação é um trabalho de especialista, realizado por terceiros, a pedido, ou com o consentimento expresso das pessoas em conflito, que aceitam a ajuda externa e se comprometem a assumir as regras do jogo mediador. Regras gerais, que devem ser informadas antes de começar, e regras concretas para cada mediação em particular, que devem ser pactuadas com sua colaboração e na sua presença. Por isso, podemos dizer que toda mediação é um diálogo entre pessoas em conflito crítico, protegido pela presença de uma terceira pessoa, que age garantindo aos verdadeiros protagonistas um nível mínimo e necessário de comunicação, sobre o qual tenta-se restaurar a deterioração do vínculo. Trata-se, basicamente, de proteger de novos ataques um vínculo social danificado pelo efeito que a passagem do tempo provocou, tanto nos canais de comunicação como nos sentimentos e emoções dos protagonistas.

Trata-se de conseguir que os que tinham rompido sua linha de diálogo possam continuar falando e negociando os diferentes pontos de vista, confrontando seus interesses ou dificuldades para o entendimento comum, ainda que a conversação passe por momentos difíceis. Em outras palavras, a mediação é a oportunidade, protegida pela presença de um terceiro especialista, de continuar dialogando, quando as pessoas acreditam que o diálogo comum e espontâneo perdeu sua capacidade de comunicação e compreensão mútua.

Dado o caráter especialista do trabalho mediador, a mediação não deve ser desempenhada nem pela direção institucional nem pelos(as) professores(as), nem pelas pessoas não formadas expressamente para isso, já que a mediação requer o domínio de habilidades e capacidades que tanto os protagonistas como o ambiente social devem reconhecer no(a) mediador(a). Igualmente, a instituição ou o cinturão social, que rodeia o processo, deve dispor de elementos de controle e de segurança. Ou seja, dado que a mediação supõe a ativação, por parte dos protagonistas, de aspectos conflituosos de sua relação, e dado que o(a) mediador(a) não deve, em nenhum caso interagir a favor de um ou de outro, é necessário que a instituição disponha de um elemento de supervisão e de controle. Este elemento de controle, na mediação conjugal, costuma ser o próprio grupo profissional dos mediadores; a instituição judicial, na mediação escolar, deve ser a equipe docente responsável pelo estabelecimento escolar. Por exemplo, pode ser encarregado do programa o Departamento de Orientação, mas sempre com o conhecimento e a aceitação da equipe docente. Tratar-se-á de que os(as) mediadores(as) se sintam protegidos(as) pela instituição e que esta confie nos mediadores como especialistas.

A mediação escolar, por outro lado, não pode ser desenvolvida como um modelo mais formal e pautado, como é

exigido para a mediação conjugal ou trabalhista, mas isso não deve ser desculpa para não atribuir-lhe todos os seus condicionantes e atributos. Deste modo, é preciso saber que, para ser mediador(a), além de estar motivado, tem que receber treinamento para isso.

A implantação de um sistema de mediação, em que participem alunos(as), exige, antes de mais nada, a formação específica daqueles que irão exercer o papel de mediador(a) e o registro deles, na organização do estabelecimento escolar, como pessoal especialista, disposto a exercer a função de mediador(a) em conflitos, a pedido das partes ou por nomeação da instituição.

Caso se decida que haja mediadores(as) que sejam alunos e alunas do estabelecimento escolar, devem eles não só ser treinados e dispor de um tempo de práticas supervisionadas, mas também devem estar sempre sob a supervisão dos agentes educacionais, que serão os responsáveis pelo programa de mediação. Serão os(as) professores(as) e os(as) orientadores(as) escolares que deverão assumir a supervisão dos programas de mediação escolar; o que não quer dizer que devam ser eles(as), necessariamente, os(as) mediadores(as).

De nossa parte, a proposta que aqui fazemos é a de incluir um programa de mediação como estratégia específica, dentro do marco de um projeto de melhoria da convivência, planejado e desenvolvido pela equipe docente do estabelecimento escolar. Assim, quando a equipe docente decidir incluir entre suas atividades o programa de mediação, sejam eles mesmos os(as) mediadores(as), ou caso decidam abrir o programa a alunos(as), mediadores(as), tal programa adquirirá todo seu significado de ser uma estratégia concreta a serviço de um projeto geral.

O(a) mediador(a) deve adquirir uma espécie de conhecimento especializado, que requer uma atenção sustentada por

parte dos responsáveis pelo programa. Nem todo mundo deve ser um(a) mediador(a), o que não quer dizer que as atitudes de escuta responsável e objetiva, de tolerância diante dos sentimentos dos demais, de imparcialidade diante de fenômenos que não lhe competem, de liberdade de expressão e de riqueza de sentimentos e emoções, que acompanham ou devem acompanhar a formação de mediador(a), não devam ser instruídas para todos. É o papel social e sua condição durante a mediação o que deve ser reservado para a execução de um processo mediador. Confundir este papel com seus atributos e características e acreditar que todos(as) somos mediadores(as) sempre, nada mais é que expressar até que ponto não se entendeu o valor deste instrumento.

O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE MEDIAÇÃO

Sensibilização e informação

O programa de mediação deve ser conhecido pelos possíveis usuários, reconhecido como instrumento útil e suas condições aceitas pelos protagonistas. Torna-se imprescindível, pois, uma fase de ampla difusão do serviço, no qual se especifique a quem está dirigido e as suas vantagens.

Cartazes informativos, folhetos ou mensagens claras por parte dos docentes ou da própria equipe de mediação poderiam ser desenhados e distribuídos, para que os(as) alunos(as) e docentes conhecessem, com clareza, as possibilidades que o programa lhes oferece e como fazer uso dele.

No desenvolvimento dos materiais e na organização necessária desta fase, poderemos incluir os candidatos voluntários a mediadores, que não tenham sido escolhidos para o processo de formação. Desta forma, todas as pessoas que estejam interessadas em participar do programa de mediação poderão fazê-lo de uma ou de outra forma.

Testes, simulações, apresentações e uma boa documentação de divulgação podem ajudar a criar a cultura de mediação, para que as pessoas saibam quando devem procurar o programa, buscando a ajuda do(a) mediador(a).

Esta fase será desenvolvida junto com as duas descritas a seguir: a escolha dos candidatos e a formação dos(as) mediadores(as).

Escolha dos mediadores

Uma vez tornada pública e transmitida de forma clara em que consiste a execução do programa, os candidatos devem se inscrever e saber que poderão ser escolhidos ou não, sem que isso signifique nenhuma diminuição de seu valor social. Existem muitas formas de se fazer isso, por exemplo, como já mencionamos, na participação em tarefas complementares do programa ou informando, desde o começo, que o programa necessita de um número concreto de mediadores e que os recursos de que se dispõem para a formação não são ilimitados.

Quando se apresentam os candidatos, a quem se pôde ministrar alguns instrumentos de avaliação de atitudes, crenças e valores, os pré-selecionados, nessa situação, deveriam realizar uma entrevista individual com algum dos responsáveis pelo programa, onde seriam exploradas suas atitudes para com a tarefa e, muito especialmente, suas habilidades sociais, capacidade de diálogo e de estabilidade emocional, para a garantia de que não estamos incluindo meninos(as) que tenham fortes dificuldades consigo mesmos(as) e/ou com os demais, o que os tornaria, pelo menos provisoriamente, maus candidatos.

Certamente, tais decisões devem ser funcionais e nunca definitivas. Ou seja, um menino motivado a ajudar os demais de forma desinteressada, embora não esteja em condições de fazê-lo num momento determinado, é um candidato futuro, que não pode ser esquecido, mas deve-se continuar levando-o

em consideração até poder incorporá-lo. Também é importante não incluir entre os(as) mediadores(as) meninos(as) que, no momento de começar o programa, estejam em situação de risco social, por qualquer circunstância.

Em resumo, a escolha dos(as) mediadores(as) deveria ser feita, levando-se em consideração, pelo menos, os seguintes critérios:

- deve ser uma atividade voluntária e desejada pelo(a) candidato(a);
- devem ser consideradas as atitudes e habilidades sociais;
- são importantes as atitudes de solidariedade e capacidade de diálogo;
- é necessária a disponibilidade de tempo, tanto para o treinamento como para o desenvolvimento de mediações futuras;
- é interessante que o potencial mediador(a) seja um(a) menino(a) bem aceito(a) socialmente;
- não se exige a condição de líder, mas ser uma pessoa que goze de aceitação social;
- é muito recomendável um bom nível de auto-estima ou o reconhecimento de que é importante lutar por isso;
- é exigível a aceitação das características e normas básicas do programa institucional de mediação.

Formação dos mediadores

Uma vez selecionada a equipe de mediadores(as), é muito importante que eles se reconheçam como tais, saibam qual é seu papel na instituição e estejam dispostos a agir, quando solicitados para isso.

A formação deve incluir, por um lado, lições claras e bem organizadas, referidas, entre outros, a processos de desenvolvimento e à apresentação da vida afetiva, à empatia, à capacidade de diálogo, à natureza do conflito e à escuta ativa. A natureza dos aspectos que se incluem é tanto teórica

como prática, embora o conhecimento seja fundamentalmente procedimental e estratégico.

Mas a chave da formação consiste em seu caráter eminentemente prático, já que um(a) mediador(a) é um especialista em relações interpessoais que sabe – porque para isso foi treinado – estar, escutar, compreender, dizer e fazer. Desse modo, sem diminuir o que os protagonistas devem dizer, fazer, pensar, decidir e reformular, eles podem contribuir para a melhoria das relações dos envolvidos nesse processo. Portanto, um(a) mediador(a) deve dispor de uma informação capaz de transformar-se em conhecimento e domínio de alguns procedimentos, ao ser utilizada estrategicamente, para se adaptar aos casos concretos.

Durante o processo de formação, deve-se garantir que saberão, em cada momento, o que pode estar ocorrendo com a tarefa que assumiram e o nível de responsabilidade social a que se comprometeram; mas devem saber reconhecer, também, quando uma tarefa supera suas capacidades, porque eles(as) mesmos(as) podem entrar em conflitos críticos com as pessoas as quais ajudam.

Devido à especificidade do treinamento, este deve ser realizado por pessoas previamente especializadas, cuja formação inclua conhecimentos científicos de Psicologia. Portanto, os(as) formadores(as) poderão ser pessoas treinadas, tanto psicólogos(as), psicopedagogos(as), pedagogos(as) como docentes que tenham tido experiência profissional no campo da orientação escolar, psicologia clínica, psicopedagogia e assessoramento. Mas, sobretudo, é de particular importância que o treinamento específico seja mais do que um curso de fim de semana, nas mãos de pessoal pouco especializado. Por isso, é recomendável um curso intensivo de, pelo menos, quarenta horas, trabalhando com especialista em mediação, que domine, também, os instrumentos técnicos e de procedimento para formar os candidatos.

Como já mencionamos, não trataremos aqui da formação dos agentes educacionais adultos – orientadores escolares, psicólogos(as) e psicopedagogos(as), docentes com formação específica – porque se supõe que, quando qualificam a si próprios como tais, é porque receberam a formação oportuna e sabem como exercer, convenientemente, essa função. Insistiremos em que, caso se queira implantar em um estabelecimento escolar um programa de mediação, do qual participem os(as) alunos(as), estes devem receber treinamento concreto. Devem estar conscientes de que estão amparados pela Equipe de Orientação Educacional, de forma que – também de maneira concreta e claramente especificada em termos de reuniões de supervisão de suas tarefas – exista um apoio em casos difíceis, mesmo de interrupção do processo, quando se considerar necessário.

Para a formação dos(as) mediadores(as)-alunos(as), não faremos aqui uma descrição do curso inicial, já que existem materiais para consulta (ver Torrego e outros, 2000). Entretanto, não deixaremos de insistir que a formação requer horas de treinamento, já que se propõe a abordar processos que se apresentam de forma original, cada vez que: os conflitos envolverem muito profundamente a personalidade dos que dele participam. Isso requer saber ler e compreender, em cada ocasião, a natureza do conflito atual e suas possibilidades de solução ou melhoria.

UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Escolha do mediador

Se nos perguntássemos, quem escolhe, a melhor resposta seria: os protagonistas do conflito, já que é importante que o mediador seja selecionado entre os mediadores disponíveis. Portanto, é necessário que o programa dispo-

nha de um mecanismo de acesso aos(às) mediadores(as), bem como de um sistema de escolha que, por um lado, deixe a salvo a liberdade dos usuários e que, por outro, permita – caso necessário – que seja o próprio programa que determine o(a) mediador(a). Por exemplo, não deverá ser o(a) mediador(a) uma pessoa que tenha maior afinidade, por exemplo, amizade, com uma parte do que com a outra.

Dado que, no contexto escolar, existe escassa cultura de tornar explícito o conflito, pode acontecer que as pessoas, designadas para tal serviço, tenham dificuldade para reconhecer sua situação e não se sintam preparadas para isso. Nada mais útil para o êxito da mediação do que a escolha voluntária do(a) mediador(a); isso suporia um nível de consciência sobre a natureza interpessoal do conflito que é, por si mesma, parte do bom andamento do processo.

De qualquer forma, quando se detecta um conflito a ser tratado mediante um processo de mediação, tanto a equipe docente como outras instâncias de responsabilidade do estabelecimento escolar – leia-se, a equipe de orientação, os membros da equipe de direção, os tutores ou as famílias – podem levar o caso aos responsáveis pelo programa de mediação e solicitar-lhes que proponham um(a) mediador(a). Uma vez aconselhada a mediação aos protagonistas do conflito, é essencial a sua aceitação e o seu compromisso de assumir as normas desse processo.

Em resumo, a mediação é solicitada pelos protagonistas ou sugerida pela instituição ou grupo de responsáveis pelo programa e nunca é realizada sem o consentimento ou aceitação plena das pessoas em conflito, que serão protagonistas do processo.

Primeira sessão

A primeira sessão de um processo de mediação é de extraordinária importância. Nela devem se tornar explícitas as

normas gerais e as condições concretas dessa mediação já mencionadas. Muitas vezes, convém repetir, de modo muito claro, estas normas gerais e como elas estarão presentes a todo momento; assim como a capacidade do(a) mediador(a) para interromper o processo se os protagonistas não as cumprirem. Tudo deve ser apresentado pelo(a) mediador(a) com uma expressão verbal e psicológica não ameaçante, saudável e com uma atitude de segurança e confiança.

Com respeito às normas concretas para cada mediação, é imprescindível estabelecer, através do diálogo com as partes, chegando-se a um acordo ao menos provisório, os aspectos a seguir:

- Quantas sessões durará o processo. Caso se decida não fixar um número exato, mas aproximado, deve-se determinar quando se tomará a decisão. Por exemplo, pode-se negociar entre as partes um número x de sessões, passadas as quais se tomará a decisão de fixar um número complementar para terminá-las. É importante que os protagonistas tomem consciência de que esse é um tempo de ajuda, do qual eles desfrutarão e que devem aproveitar para tentar resolver seus problemas. Não convém ser mesquinho, nem tão pouco interpretar que existe todo o tempo do mundo, porque poderia ser afetada a dinâmica concreta do trabalho mediador.
- Deve ficar claramente explicitada, pelos protagonistas, a expressão de que a mediação se faz sobre um acordo voluntário das partes. Este acordo deve ser anotado como um primeiro êxito do trabalho mediador, ao mesmo tempo em que é uma condição sem a qual não é possível continuar o processo.
- Também deve ficar explicitamente anotada a expressão clara de que a tarefa central dos protagonistas será a de buscar soluções e tratar de superar a atual

crise, para o que devem ativar sua melhor vontade de diálogo, e não se negar a expressar suas idéias, opiniões e sentimentos no fluir da conversação.

- Deverá tornar-se explícita a disposição de ajuda do(a) mediador(a) através de sua presença pontual nas sessões, sua atitude de escuta ativa e reflexiva e seu compromisso de ser um facilitador da conversação entre os protagonistas.
- Ficará claro que o(a) mediador(a) não imporá nunca seus próprios critérios aos dos protagonistas, salvo quando seja necessário recordar as normas ou recorrer a elas para interromper agressões ou pontos mortos no diálogo.
- Deve-se sublinhar, e as partes devem estar conscientes de que se comprometem a isso, a exclusão de qualquer ataque direto ou indireto, durante o tempo em que perdure a mediação.
- Deve ser explícita, e anotada como uma das condições, a exclusão da culpabilidade e do xingamento como forma de expressão. Lembre-se de que dois em conflito assumem que cada um deles é responsável pela situação crítica pela qual passam.

Sessões intermediárias

O processo de mediação passa por diferentes fases, dentre as quais convém distinguir três momentos: o começo, o desenvolvimento e o final. Embora pareça algo simples, muitas das atividades sociais – e a mediação é uma delas – em que nos envolvemos são percebidas como uma história e as histórias têm uma estrutura temporal, que lhes dá parte de seu sentido. Os limites são necessários, mais ainda para os que estão vivendo situações de conflito.

Não tem sentido acreditar que a mediação pode ser indefinida, nem tampouco perceber, emocionalmente, que não há tempo nem espaço para arrumar as coisas. Assim, é necessário que o(a) mediador(a) transmita isso aos protagonistas, que têm seu tempo e seu espaço próprios, protegidos mediante sua presença e as normas que regulam o diálogo, para, pouco a pouco, ir abordando o que não se pôde fazer de forma espontânea.

Por isso, as sessões intermediárias devem ter uma estrutura de trabalho em que se possa apreciar como, aos poucos, os interlocutores vão aprendendo a expressar seus sentimentos, a princípio carregados de ansiedade, de medo, de frustração ou de ressentimento, de forma mais clara e objetiva. O(a) mediador(a) deve estimular a sinceridade, evitando a agressão ao(à) outro(a). Desta forma, muito rapidamente, cada um aprende a falar de sua própria visão das coisas, assumindo que esta é uma visão parcial ou privada, e que há outros ângulos, dos quais se vê o mesmo assunto.

Durante o processo de mediação, deve ser avaliado, pelo menos da parte do(a) mediador(a), como o formato da conversação vai-se modificando, tendo em vista que os protagonistas vão assumindo suas próprias emoções desagregadoras como tais, compreendendo que também o outro tem percepções angustiosas. Como já mencionamos anteriormente, não é necessário que esta compreensão inclua afeto positivo ou amizade, basta que inclua a compreensão emocional e intelectual de que o outro é um ser humano que merece respeito em suas apreciações, embora não compartilhem das mesmas idéias.

Se o(a) mediador(a) puder descrever esta evolução, o processo estará em bom caminho. Contudo, quando o(a) mediador(a) for incapaz de apreciar qualquer tipo de modificação na estrutura das mensagens, na apropriação das emoções pessoais e na sua avaliação, na capacidade de pedir desculpas, caso tenha ofendido sem a intenção de estragar a relação ainda mais, deve-se questionar o que está fazendo mal

ou se se escolheu bem o caso para ser tratado com uma estratégia mediadora.

Sessões finais

A mediação pode ter êxito ou não. Em todo caso, não deve durar muito além do tempo pactuado na primeira sessão ou na sessão de reedição do pacto inicial. Passadas essas sessões de trabalho, é preciso ir finalizando, e o(a) mediador(a) deve avisar os protagonistas de que o processo está terminando para eles assumirem a sua conclusão.

A mediação requer uma ou duas sessões de fechamento, dependendo se tal desfecho puder ser avaliado como de conclusões e adoção de um novo pacto de convivência entre os protagonistas, ou se, pelo contrário, for preciso encerrar esta parte da ajuda para assumir outra, ou aceitar que não se conseguiu alcançar as metas propostas e que um novo caminho terá que ser trilhado. Este novo caminho corresponde ao que os protagonistas decidiram com a ajuda do mediador ou com a intervenção de uma pessoa externa, por exemplo, o responsável pelo programa de mediação, que poderia comparecer à sessão de encerramento, caso necessário.

Em todo caso, nas sessões finais, é preciso ajudar os protagonistas a assumir o êxito do processo como uma conquista de suas novas atitudes e comportamentos, ou a compreender que necessitam ir pensando em outras fórmulas de enfrentar seus problemas, caso as relações interpessoais, pelas condições em que vivem, não possam ser evitadas.

Esta ajuda não consiste tanto em informar os protagonistas sobre suas atitudes, mas, sobretudo, que cada um faça a própria avaliação sobre o que aportaram de bom para o processo; o que devem aos demais, incluída a pessoa com quem estavam em conflito, e até que ponto podem assumir que aprenderam a fazer as coisas de outra forma, especialmente a usar o diálogo como instrumento de comunicação.

Portanto, uma mediação acaba com êxito quando os protagonistas assumem que existem formas mais úteis de se comunicar e de se relacionar e se comprometem moralmente, diante do(a) mediador(a), que utilizarão, a partir de agora, a via do diálogo para resolver seus conflitos.

Além da resolução de conflitos: os benefícios da mediação

Todos os envolvidos em uma mediação mudam, graças ao processo. Concretamente, o que muda é a forma de expressar as idéias, as emoções e os sentimentos. Do mesmo modo, variam – ou deveriam fazê-lo – em ambos os protagonistas, as atitudes e os comportamentos que tornam difícil ou impossível o entendimento com o outro. Mas não devemos esquecer que a aprendizagem, referente ao modo de administrar as idéias e sentimentos pessoais, para tornar fluida a comunicação com os(as) outros(as), não é algo que tenhamos aprendido em um dia e não é, portanto, algo que possamos desaprender e aprender de uma só vez; motivo por que não tem sentido esperar alguma mudança estável de um processo pontual, que dura alguns minutos ou que acontece uma só vez.

Por outro lado, quando uma instituição, como tal, instaura a mediação como uma estratégia de resolução de conflitos, está-se aparelhando de um instrumento altamente poderoso, não só para resolver conflitos concretos, mas para enriquecer a cultura do diálogo e da negociação pacífica das dificuldades interpessoais. Isso significa que, dispor de um programa de mediação e fazer que este funcione de forma equilibrada e, sobretudo, se esta se sustenta durante um período de tempo prolongado, tudo isso proporciona à cultura escolar um benefício não específico, com um enriquecimento do clima de relações, um funcionamento fluido da organização e um bem-estar difícil de se avaliar, mas muito agradável de se perceber.

Ao mesmo tempo, quando uma instituição se acostuma a usar instrumentos formais de ajuda entre as pessoas, como é a mediação, está proporcionando a si mesma um cuidado e uma atenção, valorizando sua própria imagem institucional e sua própria avaliação como tal.

Outro fator de auto-estima institucional é importante porque tem influência entre todos os membros da comunidade. Uma imagem e um conceito da instituição, como uma entidade que cuida de seus membros, que reconhece que pode ter conflitos e dispõe de instrumentos para sua resolução, fazem com que se perceba-a segura e estável. Esta percepção influi na segurança e na estabilidade de todos e todas e estimula outros mecanismos de boas relações, como o respeito geral de uns para com outros, a ajuda entre seus membros e a percepção de que os sistemas de normas, democraticamente escolhidas, são assumidos com respeito e tolerância.

Assim, dispor de um programa de mediação bem desenhado e definido, cuidado, sempre supervisionado e melhorado é, simplesmente, um sinal de qualidade educacional.

O que não é a mediação nem convém que seja

Em sentido estrito, já dissemos, anteriormente, a mediação está indicada para situações de conflito pertinaz e crítico, mas nunca para casos de violência, abuso, maus tratos, assédio, hostilidade ou perseguição de uns para com outros, nos casos em que se conheça, com total evidência, que tal coisa existe. A razão principal, evidenciando o uso da mediação como inadequado a este tipo de relações, está nos papéis e condições muito opostos dos implicados nessa situação.

A mediação é um processo de ajuda em situação de reciprocidade psicológica, real ou simbólica, que a violência não tem. A vítima prolongada de um assediador pertinaz não é, pelo menos durante o tempo em que está ocorrendo o assédio, um interlocutor paritário e, portanto, não pode ser tratada

em termos de igualdade, com respeito a seu agressor. Ademais, quando estão acontecendo os atos de violência interpessoal, o diálogo tampouco alcança os limites de reciprocidade que se exigem para que a compreensão da posição do outro seja um instrumento eficaz: colocar-se no lugar de carrasco, por mais sensível, inteligente e compreensiva que seja a vítima, não é algo que deva ser solicitado, pelo menos, enquanto se estiver sofrendo, fora do marco das sessões de mediação, os efeitos da violência. O uso da mediação, neste tipo de circunstância, converte ou poderia convertê-la em mais um cenário, no qual a vítima se visse obrigada a utilizar ferramentas de defesa das quais, em geral, não dispõe, e o agressor poderia, mesmo sem muito controle, aumentar sua prepotência ou seu domínio psicológico.

Por outro lado, os sentimentos de culpa, ou, em sua falta, o cinismo moral do agressor, não são bons matizes emocionais para que uma pessoa, que está exercendo ações reprováveis, esteja em condições de enfrentar, frente à sua vítima atual, um diálogo sincero. Isso não quer dizer que entre duas pessoas, que tenham vivido uma experiência de violência interpessoal, nunca se possa mediar, já que, caso se tivesse conseguido deter a agressividade entre ambos, e se tivesse em andamento um processo de revisão da violência anterior, poderia, assim, ser acertada a sua utilização. De qualquer forma, estes são casos particularmente difíceis, que devem ficar, mais que os comuns, nas mãos de especialistas e com responsabilidade institucional, já que é muito difícil para o(a) mediador(a) controlar seus próprios valores morais e emoções quando o desequilíbrio entre as partes é muito grande. Não devemos esquecer que, ao abordar conflitos que irrompem em violência interpessoal – sobretudo se esta for prolongada no tempo e relativamente estável entre as pessoas envolvidas – exigem-se processos metodológicos diferentes ao que estamos descrevendo como mediação em conflitos.

Assim sendo, tanto vítimas como agressores terminam com certo dano psicológico.

É certo que um(a) mediador(a) bem treinado deveria saber detectar esta situação e atuar coerentemente, entre outras coisas, interrompendo a mediação e pedindo ajuda aos responsáveis pelo programa. Mas nem sempre é fácil detectar tais processos que se revestem de uma certa proteção da pressão psicológica exercida por um sobre o outro. Apesar disso, pode acontecer que, se um estabelecimento escolar escolher e sustentar, de forma adequada, um instrumento como a mediação, os conflitos encontrem vias de solução. Assim, ao mesmo tempo, estaríamos reduzindo os problemas de violência embora não devêssemos confundir o instrumento em si com sua potencialidade e sua função.

Por último, gostaríamos de destacar que a mediação não é parte da vida quotidiana da instituição nem tem, em si própria, função ordinária na cultura do estabelecimento escolar. Do mesmo modo que uma comissão de crise, a mediação está pensada para o conflito, e este é, por definição, passageiro. É preciso ter um cuidado extremo para que a mediação, que pode chegar a fazer parte da cultura escolar, não se desvalorize como estratégia e perca o sentido que tem de intervenção pontual, a serviço de conflitos que não se resolvem espontaneamente.