

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



Direito à diferença no ofício de professor e de aluno

Ana Maria Costa e Silva¹⁴⁶⁸

Resumo:

Esta comunicação incide, talvez, num dos aspetos mais emblemáticos e complexos na sociedade atual e como tal também com repercussões na escola. Não porque seja um fenómeno novo, mas porque emerge com características diferentes e também porque se lhe atribui uma maior importância pelas consequências com que se tem vindo a manifestar: assunção manifesta da diferença, quer na apresentação física e visual dos diversos sujeitos, quer nos seus comportamentos (indiferença, desrespeito por regras estabelecidas, apreensão, medo, agressividade, violência...).

A diferença, sendo em si mesma uma característica da natureza em geral, entre ela a natureza humana, característica sublime e importante para a subsistência e a construção de um pensamento e uma ação substantivos, assume por vezes, níveis com os quais é evidente a dificuldade e/ou impossibilidade de interação positiva e construtiva.

A Escola tem sido um dos contextos, por excelência, onde estes efeitos se têm vindo a produzir sem que, com frequência, se consigam os meios adequados à sua equilibrada resolução: por falta de recursos vários que podem ir dos mais estritamente materiais (como condições físicas, de equipamento adequado, de meios materiais...) a outros recursos, como os humanos (formação adequada; motivação; receptividade e interesse pela diferença; perceção dos conflitos como uma circunstância positiva e potencialmente formadora; envolvimento de diferentes intervenientes e profissionais na construção positiva da diferença na escola, etc...) e, também, o currículo no qual se incluem os conteúdos, metodologias, intervenientes, recursos, avaliação, entre outros elementos.

Neste texto abordaremos a temática da diferença, incidindo justamente nas potencialidades da diversidade e do(s) conflito(s) na formação e na aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar formal, tomando como referência trabalhos por nós desenvolvidos tanto no âmbito da formação ao nível do Ensino Superior Universitário, como no da investigação, nos quais damos particular evidência ao domínio da Mediação Escolar, como uma potencialidade a ser considerada nos contextos antes referidos.

Assim, propomos uma apresentação que para além de identificar aspetos teórico-epistemológicos sobre a diversidade e o conflito, suas manifestações e eventuais consequências, procura desenvolver um enquadramento e um debate mais amplo, de natureza predominantemente praxeológica, em que a comunicação e a interação dos diversos intervenientes em situações concretas dos contextos escolares, podem constituir uma metodologia adequada para poderem comunicar de forma construtiva e formadora.

Palavras-chave: Diversidade, Formação, Aprendizagem, Comunicação, Escola

Introdução

¹⁴⁶⁸ Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho, anasilva@ie.uminho.pt

O “diferente” é o resultado da coexistência de identidades que se chamam à atenção reciprocamente.

(Pugliese, 1999: 126)

As transformações sociais, económicas, políticas e culturais ocorridas no final do século passado e, sobretudo, na última década, são evidentes. São transformações que se manifestam na sociedade em geral e na escola, nomeadamente na escola pública. A crise económica mundial tem tido consequências sociais manifestas, acentuando as diferenças a nível social, cultural e educacional, o que as políticas neoliberais assumem e justificam com a necessidade de garantir a competitividade necessária à continuidade dos estados e à afirmação dos indivíduos. Podemos, simultaneamente, constatar que “as organizações sociais e comunitárias de orientação progressista têm sido objeto, nas últimas décadas, de tantos ataques que acabaram completamente debilitadas, ao passo que as pessoas que costumam preocupar-se com as dimensões do público se converteram em suspeitas” (Santomé, 2013: 71).

O processo de democratização progressiva do século passado, com especial visibilidade na escola e na educação, encontra-se suspenso, sendo a atualidade atravessada por um misto de conservadorismo, neoliberalismo e anomia social “em que a transformação – para alguns, perda – dos valores que tradicionalmente orientaram a vida social, se agrava pela ausência, no horizonte das comunidades e das organizações sociais, de valores alternativos” (Zabatel, 1999: 142-143). A coexistência, tanto a nível coletivo, como individual, entre o novo, ainda difuso, e o velho conhecido (*idem*), tem produzido uma crescente instabilidade e desorientação com especial impacto nos indivíduos, nas organizações e na sociedade.

A par desta instabilidade, ideias como democracia e cidadania também sofrem alterações e metamorfoses não sendo clara a sua forma final. Face a uma realidade contraditória e complexa os atores sociais, nomeadamente aqueles próximos à escola (gestores, professores, alunos e famílias), manifestam a perplexidade que atravessa o quotidiano da vida escolar.

Esta realidade apresenta vários dilemas e alguns desafios. A escola, as escolas e o fim último que visam cumprir – o da educação das novas gerações – constituem uma instância de socialização fundamental, que ganha uma importância crescente ao mesmo tempo que a família – outra instância de socialização essencial – hoje em crise, transfere e deposita na escola funções acrescidas e cada vez mais complexas. Integrar novas e múltiplas funções, responder às complexidades crescentes que decorrem das transformações em curso e enfrentar o mandato da qualidade do ensino e do sucesso educativo são, inequivocamente, circunstâncias que colocam os diversos intervenientes dos contextos escolares face a desafios incomensuráveis e difíceis de conciliar.

A tensão entre os mandatos explícitos e prescritos ou implícitos, as necessidades dos diversos intervenientes e as capacidades de resposta é enorme e, por isso, a dificuldade em integrar e, sobretudo, atender às diferenças que se cruzam no dia a dia do contexto escolar. Esta tensão, compreensível no puzzle atual, evidencia-se numa certa resistência – ao novo, ao imprevisível, à diversidade – acentuando a falta de confiança, de diálogo e de reconhecimento entre os diversos intervenientes e debilitando a identidade dos indivíduos, dos grupos e das instituições escolares.

Diferenças e diversidade na Escola

Conforme antecipamos na introdução deste texto, o panorama atual é de instabilidade e de ruturas – epistemológicas, de representações e de valores – às quais se unem dois aspetos de sinal negativo: a instituição da desconfiança, que põe em causa o vínculo com o outro, e a conflitualidade (Zabatel, 2005).

Este cenário é propício, não apenas à manifestação das diferenças, mas sobretudo à dificuldade em lidar com elas, acabando por acentuar-se o pensamento binário que tem caracterizado a sociedade e a cultura. Este pensamento binário acentua-se, precisamente, com a resistência e a desconfiança que dificultam a abertura ao outro e ao seu reconhecimento, expressando-se na oposição entre o eu e o tu, o nós e o eles.

Nas escolas, este sentimento de oposição é marcado, por um lado, pelas representações dos papéis entre eu – professor – e tu – aluno; ou entre nós – alunos – e eles – professores; ou ainda, nós – professores – e eles – famílias – ou, nós – professores – e eles – direção da escola. Por outro lado, as questões culturais e de valores presentes no interior de cada grupo social, são também motivo de oposição: ‘eles’ não são como ‘nós’ (Apple, 1999). Este sentimento de oposição face à diferença, é ainda intensificado nas escolas, tanto pelo currículo nacional, pelos manuais escolares e pelo regulamento da escola, como pela incerteza e insegurança com que os diferentes intervenientes se defrontam. A instabilidade gera desconfiança e contribui para a dificuldade em reconhecer o outro e ser reconhecido.

Como sabemos, as diferenças são inerentes ao ser humano: diferenças de género, de cultura, de valores, de interesses. Estas diferenças evidenciam-se e rivalizam, muitas vezes, pelas oposições binárias que caracterizam os nossos pensamentos e comportamentos e que se devem “mais a um modo de pensamento que obriga a optar, do que ao resultado de uma opinião informada” (Pugliese, 1999: 131). Também o medo pelo desconhecido, ou “o ‘pânico’ gerado pela queda dos padrões, pelos abandonos escolares e pela iliteracia; o medo da violência nas escolas; a preocupação com a destruição dos valores familiares e da religiosidade” (Apple, 1999: 32), contribuem para a desconfiança e retraimento, acabando por exarceber as distâncias entre uns e outros, fazendo eclodir as divergências, os conflitos, a indisciplina e a violência nas escolas.

Neste panorama, “o desafio que temos é ensinar modos de pensar ou modos de resolução que favoreçam o reconhecimento das diferenças” (Pugliese, 1999: 131) pois, como salienta a mesma autora, “muitos dos conflitos ou disputas, constroem-se pela ausência de reconhecimentos mútuos e pela incapacidade de estabelecer uma dependência saudável” (*idem*: 133).

Podemos perceber algumas das razões que contribuem ou, por vezes, acentuam as diferenças e as divergências nos contextos escolares, entre elas as questões culturais e educativas que ao longo dos tempos contribuíram para um pensamento binário, que acentua a oposição. A par desta componente cultural, podemos hoje perceber um aumento das diferenças, algumas delas decorrentes de fenómenos que transcendem, e muito, os contextos escolares, sejam eles de natureza social, económica, cultural ou étnica. Mas também sabemos que o desenvolvimento do espírito crítico é uma meta e um compromisso da educação para o século XXI, sublinhado em múltiplos documentos e normativos educacionais e com frequência integrado nos objetivos dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas. Ora, este compromisso exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma filosofia incompatível com metodologias autoritárias e com um modelo de estudante passivo e obediente. Naussbaum (2009) ressalta três valores essenciais que deverão estar presentes nas sociedades democráticas, globalizadas e multiculturais que promovam a cidadania: i) o desenvolvimento da capacidade de auto-crítica e do

pensamento crítico sobre as próprias tradições e costumes; ii) a capacidade para se ver a si mesmo como membro de um Estado e de um mundo heterogéneo; iii) a capacidade de pensar colocando-se no lugar das outras pessoas.

Práticas sociais e educativas como a negociação e a mediação favorecem a transformação de um pensamento orientado para a oposição, potenciam o pensamento crítico e permitem inaugurar outros modos de interação cuja lógica se articula numa base do reconhecimento das diferenças e das identidades. Estas práticas contribuem para a substituição das lógicas de oposição pelas de integração, valorizando a diferença, trabalhando a autonomia e a dependência, descobrindo a diversidade e potenciando o reconhecimento mútuo.

Os conflitos como oportunidade de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento

As diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objetivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam inevitável a emergência de perspetivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos que podem manifestar-se em comportamentos desajustados socialmente e em experiências difíceis e complexas a nível pessoal. Por outro lado, podemos perceber quanto estamos inseridos num mundo de progressiva complexidade e de mudanças que tem acentuado a ambiguidade e o caos (Schnitman & Schintman, 2005).

A situação vivida nos últimos anos a nível dos diferentes países, comunidades, organizações, famílias e indivíduos, tem contribuído para a fragilização da comunicação e das interações pessoais e sociais, e para a predominância e frequência das divergências e conflitos.

Embora os indivíduos, os grupos e as instituições tendam a manter uma relação negativa com o(s) conflito(s), pautada pela ocultação, pelo medo e pela fuga, procurando evitar, negar ou esconder os problemas (Silva, 2010), devemos salientar que o conflito desempenha um papel relevante, constituindo um elemento das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, que são inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e das instituições (Carita, 2005). A relação negativa com o(s) conflito(s), tanto a nível individual como no interior dos grupos e mesmo das organizações decorre, em grande medida, de características culturais, muitas vezes intensificadas com a educação, ao procurar ocultar a existência do conflito, reprimi-lo, ou mesmo, sancioná-lo.

Vários especialistas defendem a intervenção educativa no campo da gestão e transformação dos conflitos, reconhecendo o seu potencial positivo nas relações interpessoais, dos grupos e das instituições. Assim, em lugar da evasão ou negação, os conflitos deverão ser encarados como uma oportunidade de transformação e de desenvolvimento individual e social.

Como salientam Schnitman e Schnitman (2005: 46), “o nosso futuro e a qualidade da nossa vida dependem da possibilidade de promover um diálogo responsável e de desenvolver metodologias que trabalhem na diferença, sem suprimir o conflito, enriquecendo-se com a diversidade de perspetivas”. Os contextos educativos são contextos de excelência para trabalhar as diferenças e os conflitos numa perspetiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social, com um forte pendor educacional e formador. Para tal, devemos ter em conta diversas perspetivas e abordagens dos conflitos às quais se encontram associadas modos diversos de os perceber e de lidar com eles.

Salientamos três abordagens dos conflitos: tecnocrática-positivista; hermenêutica-interpretativa; e crítica.

A perspectiva tecnocrática encara os conflitos e a sua manifestação como necessariamente negativa e disfuncional. Esta perspectiva leva os indivíduos e, fundamentalmente, as organizações a adotarem estratégias de evitamento e/ou de ocultação. É, com frequência, a perspectiva adotada nas instituições escolares ao programarem e gerirem as atividades de forma a evitarem a sua ocorrência o que é conseguido com uma forte mobilização de estratégias de controlo e margens mínimas de liberdade deixadas aos diferentes intervenientes. Quando os conflitos ocorrem, tendem a ocultá-los ou reprimi-los (Silva, 2010). Privilegia-se a eficácia da organização, medida pelo nível de consenso e pela capacidade de evitar conflitos. No caso da organização escolar, procura-se que esta e as políticas educativas que lhe estão afetas sejam interiorizadas de forma consensual de modo a afastar qualquer divergência ou conflito. A imagem de consenso surge “como um instituinte regulador das diferenças (...) e tende a reproduzir-se em conformismo que assegure a vigência das normas para ocultar discrepâncias e conflitos” (Silva, 2007: 222). Procura-se, deste modo, silenciar as diferenças e as autorias dos diversos atores, que podem originar divergências e incompatibilidades, através de um quadro de regras e prescrições fundamentando-as na eficácia e no bom funcionamento da organização (Silva, 2010). São, neste caso, reduzidos os níveis de participação e democracia, sendo praticamente inviável a abordagem, resolução ou transformação dos conflitos pois, como refere Bobbio (1991: 14), “sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos”.

A perspectiva hermenêutica busca a compreensão, a interpretação e o significado das situações a partir das suas singularidades, que são irrepetíveis e condicionadas pela interpretação particular de cada membro da organização. Incide, fundamentalmente, nas motivações e necessidades individuais e o conflito é considerado como indispensável e necessário para estimular a criatividade (Robins, 1987) individual e de grupo. É a perceção individual do conflito que determina a sua presença, pelo que para que exista é necessário que alguém se aperceba dele (*idem*). Esta perspectiva privilegia o restabelecimento das interações e das relações humanas, melhorando-as através da comunicação, do diálogo e da narratividade. Contudo, ao não considerar as condições sociais reduz o campo de abordagem dos conflitos e as possibilidades da sua resolução e transformação. Esta perspectiva, embora trabalhe os conflitos de forma positiva, não o aborda numa dimensão contextual abrangente, o que traz limitações à sua interpretação e transformação.

A abordagem crítica assume o conflito como algo natural e necessário à mudança, ao progresso e à transformação social. É uma abordagem que as teorias críticas da educação defendem (Apple, 1987, 1999; Escudero, 1994; Sacristán, 1995; Santomé, 2013), encarando os conflitos de forma positiva e os processos colaborativos e democráticos como as estratégias fundamentais para os abordar. De acordo com Jares (2002: 71), esta abordagem “favorece o encarar de determinados conflitos numa perspectiva democrática e não violenta, o que se pode chamar a utilização didática do conflito, que implica o questionar do próprio funcionamento da instituição escolar e, por esse meio, a correlação de forças que nela existem”. São, por isso, valorizadas as estratégias de negociação e cooperação que visam dar conta e integrar as singularidades e as diferenças dos atores, capacitando-os para a cooperação solidária, para a participação ativa e para o exercício da cidadania (Silva, 2010). É uma perspectiva que se inscreve “na escuta, subjetivação e valorização das diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão das práticas e a (re)construção das identidades” (Silva, 2007: 222-223).

Para além das diferentes abordagens do conflito é importante considerarmos, pelo menos, mais duas dimensões: uma que se prende com a *natureza* e outra com a *estrutura* do conflito. No que respeita à natureza do conflito ele tem um caráter dinâmico e dialético, cujo itinerário assume variações de intensidade. O conflito não é uma manifestação estática; tendo subjacente estruturas e condutas vai assumindo variações que decorrem destas dimensões, também elas por natureza variáveis. Em relação à estrutura, importa reconhecer quatro elementos essenciais para a sua compreensão a abordagem: as *causas* que o provocaram; os *protagonistas* que intervêm; o *processo* e a forma como os protagonistas encaram o conflito; o *contexto* em que se produz (Jares, 2002).

O conhecimento destas diferentes dimensões da teoria do conflito é essencial para uma abordagem, compreensão e possível transformação dos conflitos, nomeadamente para trabalhar a comunicação e as práticas discursivas e simbólicas de modo a promover diálogos transformadores. O empreendimento de práticas comunicativas, nomeadamente nos contextos escolares, será fundamental para promover o reconhecimento dos recursos existentes, a identificação de novos modos de integração das diferenças e formas alternativas de ver a realidade o que contribuirá para a transformação dos modos de perceber e lidar com os conflitos.

Uma abordagem crítica e criativa das diferenças e dos diferendos, contribuirá para mudar o foco da análise e da busca de alternativas, no sentido: “1. da resolução de problemas, para o reconhecimento do que funciona bem; 2. do conflito, para os recursos e expectativas como fonte de novas oportunidades para a mudança; 3. da situação problemática no presente, para a capacidade de construir o presente a partir do futuro projetado e/ou desejado” (Schnitman & Schnitman, 2005: 49).

Os programas de facilitação e promoção de habilidades sociais e comunicacionais e de mediação em contexto escolar têm evidenciado contributos importantes ao nível da educação para a cidadania, para o diálogo e para a coesão e responsabilidade social. Estes programas, implementados em diferentes países (Johnson & Johnson, 1994, 1999; Alzate, 1999; Bonafé-Shmitt, 2004; Torrego, 2000; Jares, 2002; Amado & Freire, 2002; Carita, 2005) desde os anos 80 do século passado, começaram em Portugal a ter uma implementação progressiva a partir de meados dos anos 90, e ainda bastante reduzida na atualidade. Embora com uma implementação muito moderada, nomeadamente em Portugal, podemos perceber como os programas de mediação e de educação para a cidadania são importantes nas escolas, para a assunção de comunidades educativas críticas, responsáveis e solidárias, onde os diferentes intervenientes – alunos, professores, encarregados de educação, gestores – se sintam verdadeiramente reconhecidos, valorizados e participantes num projeto comum.

Contributos para lidar com as diferenças e abordar os conflitos nos contextos escolares

Várias experiências no âmbito da resolução de conflitos e da educação para a paz nas escolas, têm evidenciado potencialidades e resultados educacionais importantes: ao nível preventivo da indisciplina e da violência através da promoção de interações inexistentes ou fragilizadas entre os atores e os micro-espacos da comunidade educativa e a nível resolutivo em situações de conflito.

Os programas de mediação e/ou da facilitação da comunicação promovem a compreensão do conflito e visam capacitar os intervenientes na comunidade escolar de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de gestão e solução de problemas de forma construtiva e cooperativa. Valorizam o

desenvolvimento de habilidades e competências que potenciem a cooperação, a comunicação, o apreço pela diversidade, a expressão positiva das emoções e a resolução de conflitos.

Os programas de mediação e de habilitação de competências pessoais e sociais na escola inscrevem-se numa estratégia formadora e preventiva; têm como objetivo o desenvolvimento positivo das crianças e jovens tendo em vista potenciar as relações interpessoais e a prevenção da violência (Alzate, 1999).

De salientar, a este respeito, o que a Comissão de Violência e Juventude da American Psychological Association (APA) (1993) recomenda para trabalhar o tema da violência juvenil:

1. Intervenções na primeira infância dirigidas aos pais;
2. Intervenções centradas na escola para que esta possa oferecer um contexto saudável, através de programas efetivos de prevenção da violência;
3. Incrementar a consciência da diversidade cultural e o compromisso dos membros da comunidade na planificação, implementação e avaliação das intervenções;
4. Programas educativos para reduzir os preconceitos e a hostilidade, que são fatores que levam a comportamentos de ódio e à violência.

Estas recomendações fundamentam-se nas conclusões retiradas do estudo efetuado por esta Comissão, a partir da investigação psicológica sobre a violência, e sustentam que esta não é um acontecimento aleatório, incontrolável ou inevitável. Esta conclusão, permite-lhes também antecipar que se pode intervir na vida dos jovens para reduzir e prevenir a sua implicação na violência, nomeadamente através da educação no âmbito da resolução de conflitos.

Os primeiros programas de mediação nas escolas, concretamente nos Estados Unidos, procuraram replicar programas desenvolvidos no contexto comunitário, nomeadamente o caso da *Community Boards of San Francisco*, os quais capacitavam os membros da comunidade na resolução de conflitos através da formação. Esta transferência do âmbito comunitário para a escola foi efetuada com base em vários pressupostos, nomeadamente: i) o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal por parte dos estudantes; ii) uma vez que o conflito é inevitável, a aprendizagem de habilidades para os resolver é tão educativa como essencial para o seu êxito a longo prazo e tão importante como a aprendizagem da geometria, da matemática ou da história; iii) frequentemente os estudantes podem resolver os seus conflitos com a ajuda de outros estudantes, de forma tão adequada como com a ajuda de adultos; iv) proporcionar aos estudantes em disputa um trabalho sobre as causas do conflito que em algum momento enfrentam, de forma colaborativa, é um método mais efetivo para prevenir futuros conflitos e desenvolver a sua responsabilidade, do que a administração de castigos (Alzate, 1999).

A partir destes pressupostos e dos diferentes programas de resolução de conflitos nas escolas que foram sendo implementados em diferentes países poderemos identificar quatro enfoques principais: enfoque curricular, programas de mediação, aula pacífica e escola pacífica, coexistindo por vezes vários enfoques. O enfoque curricular pressupõe que os programas curriculares integrem metas, objetivos e atividades com vista a produzir mudanças no conhecimento, nas atitudes e comportamentos dos estudantes com vista à compreensão do conflito, à aquisição de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de solução de problemas de uma forma construtiva. Neste sentido, os programas deverão incluir conteúdos e atividades

que permitam o conhecimento, análise e compreensão dos conflitos e a aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal. Os programas de mediação oferecem serviços de mediação para resolver disputas existentes entre estudantes, ou entre outros intervenientes da comunidade escolar, serviços oferecidos por estudantes ou adultos capacitados e formados para tal. A aula pacífica privilegia uma metodologia de aula global que integra a resolução de conflitos no currículo, ao nível dos conteúdos e das estratégias, nomeadamente das estratégias cooperativas. Finalmente, o enfoque na escola pacífica, integra a resolução de conflitos no funcionamento geral da escola incluindo ambientes de aprendizagem cooperativos, ensino e prática de habilidades e processos para resolver conflitos, sistemas de gestão das aulas e da escola não coercivos, integração dos conceitos e habilidades de resolução de conflitos no currículo académico (Alzate, 1999).

Também nós, com base em trabalhos desenvolvidos junto de algumas escolas e em experiências diversas levadas a cabo em Portugal e noutros países, temos vindo a defender a sustentar a importância de Programas de Mediação nas Escolas que tomem em consideração três condições: 1) uma perspetiva abrangente e integrada de prevenção; uma perspetiva participada e uma perspetiva temporal alargada (Silva, 2010, 2011).

Ao considerarmos estas condições, temos como pressupostos que a mediação se constitui como uma ação múltipla, com potencialidades (trans)formadoras, cujo objetivo é formar para a responsabilidade e cooperação, a partir da elevação da auto-estima, da autonomia e da responsabilidade. Esta formação não se pode reduzir a uma estrita intervenção curativa, de reposição da ordem ou restabelecimento da comunicação, mas deve assentar na finalidade de uma educação para os valores ou, como define Charney (1993), num currículo para a literacia ética, através do qual se ensine e se aprenda a dar e a receber atenção e a cuidar e cooperar com os outros. A escola, na sua função educativa, deve assumir, para além da transmissão cultural do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a participação responsável e crítica dos novos cidadãos. Esta condição assume a relevância da intervenção educativa na formação para os valores e para as atitudes, com ênfase na aprendizagem cooperativa, em que se valoriza o aprender a ser e a viver em comum de forma responsável. Assume, igualmente, uma perspetiva integrada de prevenção: prevenção primária; prevenção secundária; prevenção terciária (Amado & Freire, 2002: 5). Estes três níveis de prevenção contribuem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral. Assim, o programa de mediação deve constituir-se como parte integrante dos Projetos, Educativo e Curricular, da Escola.

A nível da prevenção primária, identificamos três âmbitos importantes a considerar:

- i) o dos conteúdos curriculares, que deverão integrar a formação em valores numa perspetiva abrangente e crítica, clarificadora para decisões mais fundamentadas e autónomas;
- ii) o das estratégias de aprendizagem, com ênfase na perspetiva educativa centrada no desenvolvimento de competências de comunicação e interação, como saber ouvir o outro, saber cooperar com o outro, saber aceitar as opiniões diferentes da sua, e nas oportunidades de participação tanto na sala de aula, como na vida escolar em geral;
- iii) o da participação coletiva e cooperante na vida da escola dos diferentes agentes educativos, com ênfase para o envolvimento dos encarregados de educação e dos professores, de modo a serem

também eles referências de cooperação e participação efetiva para os seus educandos. Neste âmbito, sublinhamos a importância da participação ativa na elaboração dos regulamentos, nas assembleias de turma e de escola e nas associações de pais.

A nível da prevenção secundária, propomos programas de formação específicos e mais centrados na aprendizagem de competências de mediação, dirigidos a diferentes públicos que voluntariamente o queiram frequentar, integrado em atividades curriculares e/ou extracurriculares e que podem ser dirigidos a alunos, professores, encarregados de educação e outros profissionais. Trata-se de uma formação que visa a aprendizagem de competências específicas, como: saber reconhecer a existência de conflito; a escuta ativa; a imparcialidade; a identificação e distinção de interesses e necessidades; a empatia; saber acolher as emoções e os sentimentos dos outros; explorar interesses pessoais e dos outros; aprender a lidar com os conflitos difíceis (Deutsch, 1990; Carita, 2005). Esta formação visa o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados a uma postura cooperativa que, para além da aprendizagem adquirida pelos próprios, visa favorecer e potenciar a intervenção destes como mediadores informais no contexto escolar.

A prevenção terciária contempla a intervenção específica em casos persistentes (Amado & Freire, 2002). Ainda que os dois níveis anteriores de prevenção visem antecipar estratégias que evitem o aparecimento destas situações, elas acabam por emergir como consequência de fatores diversos, internos e externos à escola, perturbando o clima social da escola e a aprendizagem dos alunos.

Face a situações de indisciplina persistente têm sido privilegiadas estratégias disciplinadoras e punitivas nas escolas, assentes numa relação competitiva de ganhar-perder. Sabemos, também, que os resultados desta estratégia são muito frequentemente temporários e, por vezes, são fortes atratores para o absentismo e abandono escolar.

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos é uma metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras. Por outro lado, tem como objetivo abordar o conflito numa perspetiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empowerment e a responsabilidade social, favorecendo o que Brendtro e Long (1995) denominam dos quatro A's, ou seja: *Attachment*, desenvolvimento de relações sociais positivas; *Achivement*, criar expectativas positivas; *Authonomy*, exigência de responsabilidade; *Altruism*, potenciar a interajuda e a autoconfiança.

Esta intervenção, habitualmente integrada no gabinete de mediação criado em algumas escolas, deve contar com a presença de um mediador com formação específica e especializada em mediação. Como referimos anteriormente, sendo uma estratégia fundamental no âmbito dos programas de mediação em contextos educativos, pensamos não dever ser exclusiva, pelo que deve ser considerada em articulação com os diferentes níveis de prevenção, numa perspetiva integrada e abrangente.

Na Figura 1 apresentamos, de forma esquemática, os diferentes níveis de prevenção, antes descritos, de um Programa de Educação para a Cidadania e para a Paz nas Escolas que tem como meta maximizar a aprendizagem, evitar a violência, lidar com os conflitos de forma positiva e potenciar comunidades escolares harmoniosas. Para que esta meta possa ser alcançada é essencial contarmos com mais duas condições na concretização deste programa; são elas: 1) a participação alargada dos diferentes intervenientes da

comunidade educativa e 2) a temporalidade longa, ou intervenção a médio e longo prazo (Silva, 2010). Sendo um programa que visa intervir nas condições estruturais e na cultura dos contextos educativos (Torremorell, 2008; Silva, 2011) e que supõe uma adesão voluntária, é por isso mesmo um processo moroso e conseguido paulatinamente, à medida que se conquista a adesão progressiva e interessada dos diversos intervenientes.

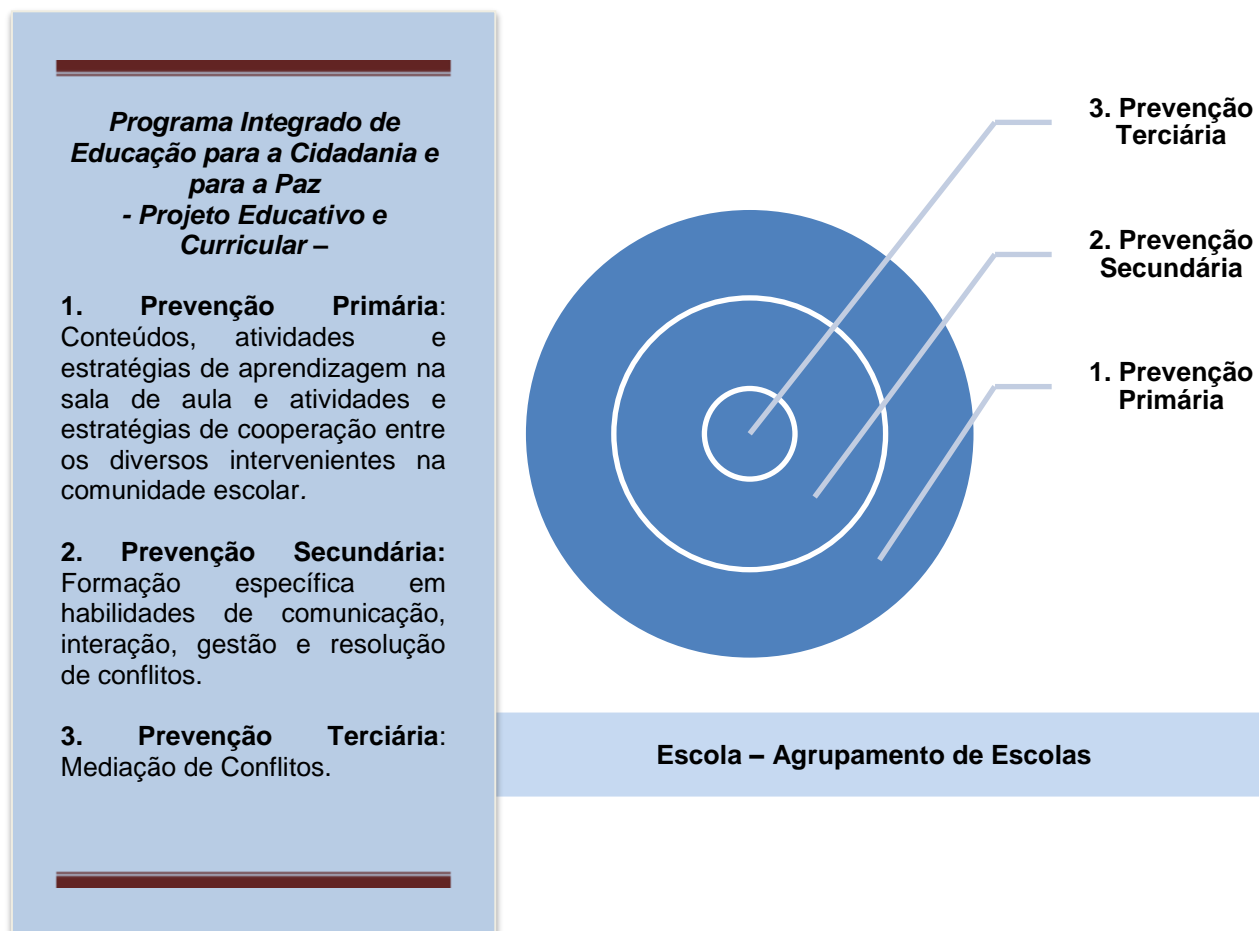


Figura 1 – Componentes de um Programa de Mediação na Escola/Agrupamento de Escolas

As condições que antes enunciamos e inerentes à implementação, com sucesso, destes Programas, são essenciais para que se possam alcançar as metas desejadas, nomeadamente a construção de uma escola mais crítica e mais democrática, onde a diversidade é, não apenas possível, como essencial, fomentando a consolidação de uma sociedade mais solidária, mais recetiva às diferenças e mais apostada na salvaguarda dos valores democráticos.

Referências

Alzate, Ramón (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. F. Brandoni (compil.). Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós Educador.

- Amado, João & Freire, Isabel (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (1993). *Summary Report of the Commission on Violence and Youth. Violence and Youth, Vol.1.*
- Apple, Michael W.(1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Apple, Michael W.(1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*.Madrid: Sistema.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2004). *La mediación escolar: prevención de la violencia o proceso educativo*. *La Trama: Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, nº 11.
- Brendtro, Larry & Long, Nicholas (1995). *Breaking the cycle of conflict*. *Educational Leadership*, 52(5), 52-56
- Carita, Ana (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Charney, Ruth (1993). *Teaching children nonviolence*. *Journal of Emotional and Behavior Problems*, 2(1), 46-48.
- Deutsch, Morton (1990). *Sixty Years of Conflict*. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- Escudero, José M. (1994). *La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática*. *Kikiriki*, 31-32, 47-58.
- Jares, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1994). *Constructive conflict in schools*. *Journal of Social Issues*, Vol. 50, 1, 117-137.
- Nussbaum, Martha C. (2009). *Education for profit, education for freedom*. *Liberal Education* (v.95), 6-13.
- Pugliese, Amelia (1999).*Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del dominio al reconocimiento*. F. Brandoni (compil.). *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp.125-140). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Robins, S. P. (1987).*Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sacristán, José G. (Coord.) (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- Santomé, Jurjo T. (2013). *Currículo, justiça e inclusão*. In J.G. Sacristán (org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 71-86). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Silva, Ana Maria C. (2011). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. *Revista Intersaberes*, nº 12, 249-265.
- Silva, Ana Maria C. (2010). *Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos*. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia*, Vol 18, Nº 1, 7-18.
- Silva, Ana Maria C. (2007). *Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidades*. Coimbra: Ariadne.

Schnitman, Dora F. & Schnitman, Jorge (2005). Nuevos Paradigmas, Comunicación y Resolución de Conflictos. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 43-57). Buenos Aires: Galerma.

Torremorell, Maria Carme B. (2008). Cultura de Mediação e Mudança Social. Porto: Porto Editora.

Zabatel, Eduardo C. (1999). Mediación: Cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (compil.). Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp.140-151). Buenos Aires: Paidós Educador.

Zabatel, Eduardo C. (2005) Sobre Prácticas y Escenários. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds.) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 59-69). Buenos Aires: Galerma.