



CONFLITO(S) E MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

CONFLICT('S) AND MEDIATION IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Ana Maria COSTA E SILVA
Universidade do Minho, Portugal

Data de recepción: 15/12/2009
Data de aceptación: 24/03/2010

RESUMO

Este artigo incide na conceptualização do conflito e nos elementos que lhe são inerentes, assim como nos diferentes modos de o reconhecer e abordar nos planos pessoal e social.

Tendo em atenção as características da sociedade actual, as manifestações de indisciplina e de violência em diferentes contextos, nomeadamente escolares, e a importância de se identificarem não apenas as consequências mas também as causas desses comportamentos, procuramos esclarecer e caracterizar o conflito, enquanto característica inerente à interacção humana, distinguindo-o de outras manifestações como, por exemplo, a agressividade e a violência.

A partir desta contextualização, discutiremos a importância de estratégias de prevenção da conflitualidade e da educação para a paz e para a cidadania, assim como as potencialidades educativas dos conflitos e dos programas de mediação em contextos escolares enquanto

geradores de aprendizagens essenciais no processo de construção de cidadãos responsáveis e de climas educacionais saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Conflito; Mediação; Educação; Desenvolvimento Pessoal e Social.

CONFLICT('S) AND MEDIATION IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

This text is about conceptualizing conflict and its features, as well as about the different ways of recognizing and tackling it, both personally and socially. We aim at clarifying and characterising conflict as an inherent feature of human interaction, by differentiating it from other manifestations like aggressiveness and violence.

We do this bearing in mind the characteristics of today's society, the manifestations of disruptive behaviour and violence in different

¹Correspondencia: anasilva@iep.uminho.pt

contexts, including schools, as well as the importance of identifying, not only consequences, but also causes for these types of behaviour.

From this contextualization, we discuss the importance of strategies for violence prevention, education for peace and civics education. We focus also on the educational potential of conflicts and of mediation programmes in school contexts in the generation of constructive learning experiences, placed at the service of building responsible citizenship and healthy educational environments.

KEY-WORDS: Conflict; Mediation; Education; Personal and Social Development

“El conflicto es un hecho inherente a la interacción humana, porque la diferencia de opiniones, deseos, intereses son inevitables entre las personas. Ello no significa que su consecuencia natural sea la violencia, la destrucción o el empeoramiento de las relaciones sino que también puede convertirse en elemento positivo que permita la evolución y transformación de las relaciones entre las partes hacia un mayor acercamiento, comprensión, respeto e incluso colaboración. Dependerá de cómo se aborden los conflictos el que éstos puedan resultar negativos, destructivos o bien convertirse en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás.

Sin embargo, transformar el conflicto en elemento enriquecedor para las partes requiere la utilización de ciertas habilidades y procedimientos, uno de ellos es la mediación.” (Torrego, 2000: 11)

INTRODUÇÃO

A citação com que abrimos este artigo inclui distintos aspectos e os elementos essenciais para abordarmos o tema que nos propomos e que consideramos ser de uma signifi-

cativa actualidade e importância no âmbito da educação.

Os conflitos são elementos constituintes da realidade humana e, nessa medida, devem ser reconhecidos nos seus diferentes aspectos: significado, relevância, modos de reconhecimento, apropriação e resolução. É deste reconhecimento que aqui iremos falar e do modo como podemos abordar os conflitos enquanto potencial educacional e de desenvolvimento pessoal e social.

Ao longo das duas últimas décadas pode constatar-se uma atenção crescente aos fenómenos conflituais, presentes nos mais diversos contextos, mormente nos contextos educativos escolares. Esta atenção, tem na sua origem, fenómenos de diversa natureza e expressão, com frequência dando visibilidade às consequências evidenciadas em comportamentos de indisciplina, agressão ou violência que atingem os ambientes socioeducativos nos contextos escolares.

Esta realidade, que em Portugal se começou a reflectir mais acentuadamente na última década, começou a atrair especial atenção em diferentes países, nomeadamente em Espanha e em França, na década de 90 do século anterior, altura em que estes fenómenos se revelam com incidência crescente.

Apesar de, com frequência, existir uma relação negativa com o(s) conflito(s), tanto a nível individual como no interior dos grupos e mesmo das organizações, facto que decorre em grande medida de características culturais, muitas vezes acentuadas com a educação – ao procurar ocultar a existência do conflito, reprimi-lo, ou mesmo, sancioná-lo –, não podemos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social.

As diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objectivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam ine-

vitável a emergência de perspectivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos que podem converter-se em comportamentos desajustados socialmente e em experiências desestruturantes a nível pessoal.

Contudo, também é verdade, e cada vez mais reconhecido por diversos autores, que o conflito desempenha um papel relevante, constituindo um elemento das situações de crise, de rutura, de desequilíbrio, que são inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e das instituições (Carita, 2005). É neste contexto que vários especialistas defendem a intervenção educativa no campo da gestão e transformação dos conflitos reconhecendo o “seu potencial positivo nas relações interpessoais, intra e intergrupais e intra e interinstitucionais” (*ibidem*: 92-93), tomando como caminho a seguir não a negação do conflito, mas a sua transformação, conduzindo-o de um modo produtivo (*ibidem*).

Neste artigo concentramo-nos na abordagem dos conflitos nos contextos educativos e, nesse sentido, temos como objectivo central, caracterizar os conflitos nestes contextos e apresentar uma metodologia que precisamente favoreça a sua transformação numa perspectiva pedagógica e desenvolvimental.

Esta perspectiva tem subjacente a valorização de modelos educacionais centrados no desenvolvimento e não na orientação (Biggs, 1976). O modelo centrado no desenvolvimento de competências supõe uma intervenção educativa na qual predominam perspectivas construtivistas de aprendizagem e estratégias diversificadas de a potenciar, com ênfase para as estratégias cooperativas, assim como, para a valorização de actividades que contribuam para o desenvolvimento de atitudes e aprendizagens a elas associadas.

Pelo contrário, os modelos educacionais centrados na orientação privilegiam a transmissão de regras e de modelos, com prevalên-

cia na inculcação de saberes, de valores, de hábitos e regras e na mobilização de estratégias competitivas e disciplinadoras.

Tradicionalmente, a escola tem estado mais centrada na transmissão do saber, predominantemente científico, com particular atenção e incidência no domínio cognitivo. No entanto, sabemos como o domínio sócio-afectivo e o correspondente desenvolvimento de atitudes é importante, nomeadamente ao nível da construção de competências que implicam, necessariamente, a consolidação e mobilização de conteúdos e comportamentos dos diversos domínios.

Podemos, nesta medida, afirmar que os contextos educativos e os seus actores têm um importante desafio: o de trabalhar e integrar as potencialidades dos conflitos, que são inerentes às interações humanas, não apenas numa perspectiva resolutiva, concentrada predominantemente nas suas consequências e no modo mais adequado de as resolver, mas também numa perspectiva preventiva e criativa integrada no Projecto Educativo e Curricular que favoreça a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos como a colaboração, a autonomia, o diálogo, a participação, a tolerância e a responsabilidade. Estas atitudes são essenciais à construção de uma cultura democrática e à consolidação de uma sociedade mais solidária e mais justa para a qual deve contribuir a educação.

O CONFLITO E(M) EDUCAÇÃO

NATUREZA DO CONFLITO

A relação dos indivíduos, grupos e instituições com o(s) conflito(s) é, com frequência, uma relação pautada pela ocultação, fuga, medo, intimidação... ou seja, uma reacção predominantemente determinada e experienciada por parâmetros negativos ou evasivos que tendem a evitar os problemas, não os identificando, nem enfrentando de forma positiva.

É habitual ficarmos incomodados com a discordância, com a divergência de objectivos e de opiniões, com a ocorrência de alternativas distintas das que vislumbramos ou queremos perseguir. Nem sempre somos capazes de conviver com a incompatibilidade e integrar a diferença no seu sentido mais amplo e abrangente. Contudo, esta incompatibilidade, vivida individualmente e nos mais diversos grupos e organizações constitui, por um lado, uma realidade inerente às interacções humanas, por outro lado, uma clara oportunidade de desenvolvimento tanto individual, como social.

É neste contexto que emerge o conflito, ou seja, quando ocorre qualquer tipo de actividade incompatível (Deutsch, 1990), podendo ocorrer entre pessoas ou grupos, por questões mais estruturais ou pessoais (Jares, 2002). Devemos, no entanto, distinguir o *verdadeiro conflito* – gerado por causas objectivas de incompatibilidade de interesses – do *falso conflito*, para o que alguns autores chamam à atenção (Floyer, 1993; Moore, 1994; Jares, 2002). Com frequência, geram-se falsos conflitos pela dificuldade de percepção do ponto de vista dos outros; contudo, as dissensões que daí podem emergir, poderão facilmente ser ultrapassadas quando esclarecidas as falsas percepções ou má comunicação existente entre os sujeitos. No entanto, a manutenção dos ruídos de comunicação ou a perseverança nas falsas percepções pode dar origem a verdadeiros conflitos.

Outro aspecto a reter, relativamente à natureza do conflito, é o seu carácter dinâmico e dialéctico cujo itinerário assume variações de

intensidade; ou seja, o conflito não é uma manifestação estática, mas porque tem por base estruturas e condutas vai assumindo variações que decorrem também daquelas dimensões, por natureza variáveis. Igualmente importante é salientarmos os diferentes elementos constituintes ou estruturadores do conflito, cuja compreensão é essencial para a abordagem educacional do mesmo. Devemos ter em atenção, na estrutura do conflito, quatro elementos² que lhe são presentes e que se influenciam mutuamente: *as causas* que o provocam; *os protagonistas* que intervêm; *o processo* e a forma como os protagonistas encaram o conflito; *o contexto* em que se produz (Jares, 2002).

Para uma abordagem dos conflitos e consequente compreensão e transformação é essencial que possamos identificar claramente estes quatro elementos: as suas causas (ideológico-científicas, de poder, da estrutura organizacional, questões pessoais e/ou de relação interpessoal); os protagonistas que nele intervêm (por exemplo, nos contextos escolares: alunos, alunos e professores, professores e encarregados de educação, órgãos de gestão e funcionários...); o processo ou itinerário seguido pelo conflito, essencial para se compreender a sua dinâmica, a forma como é encarado pelos protagonistas e as possibilidades que estes encontram de resolução; finalmente, o contexto e as suas características (políticas, sociais, culturais, económicas...) no qual se insere o conflito, permitindo situá-lo e compreendê-lo, nomeadamente na relação com outras estruturas que podem ser determinantes no modo como as incompatibilidades ocorrem e se desenvolvem os conflitos.

² Existem diversas perspectivas relativamente à estrutura do conflito, embora a teoria de Lederach (1983), seja a que recolhe maior adesão e que mais próxima se encontra da sustentada por Jares (2002), que nos parece melhor identificar os vários elementos que estruturam o conflito. Para Lederach, o conflito deve ser compreendido pelas causas, pelos protagonistas e pelo processo. A estes três elementos, Jares acrescenta um quarto que é o contexto e que consideramos ser um elemento essencial para a sua abordagem e compreensão.

PERSPECTIVAS DE CONFLITO

Às diferentes abordagens e experiências do conflito encontram-se associados diferentes modos de o perceber e, conseqüentemente de lidar com ele. Passamos a identificar três visões ou perspectivas de encarar o conflito, nomeadamente nos contextos educativos.

A visão tecnocrática-positivista do conflito encara a presença de conflitos na sociedade como necessariamente negativa (Robbins, 1987) e, nessa medida, perspectiva-o como disfuncional ou patológico. Esta visão, que tem assumido uma presença determinante nos diversos contextos organizacionais, nomeadamente educativos, tem orientado os seus responsáveis e dirigentes pela adopção de uma de duas estratégias ou pelas duas em simultâneo: pautarem a sua gestão e programarem as actividades de modo a evitar a ocorrência de conflitos, o que é conseguido por uma forte incidência nas estratégias de controlo das mesmas e em margens mínimas de liberdade deixadas aos actores ou, quando os conflitos ocorrem, tendem a ocultá-los ou a reprimi-los.

Esta visão acentua o culto pelo grau de eficácia da organização, eficácia que é medida pelo nível de consenso e pela sua capacidade em evitar os conflitos no interior da mesma. Procura-se apresentar a organização escolar, e as políticas educativas que lhe são afectas, sustentada em interesses consensuais, “afastados de qualquer tipo de processos conflituosos” (Jares, 2002: 66). A imagem do consenso surge “como um instituinte regulador das diferenças” (Silva, 2007: 222) e “tende a reproduzir-se em conformismo que assegure a vigência das normas para ocultar discrepâncias e conflitos” (ibidem: 222). Neste sentido, procura-se silenciar as diferenças e as autorias dos diferentes actores, palco de divergências e de possíveis incompatibilidades, através de um consistente e inquestionável quadro de regras e de prescrições com fundamento na eficácia e no bom funcionamento da organização.

Neste modo de organização os níveis de participação e democracia são reduzidos ao mínimo ou inexistentes e, neste sentido, a resolução ou transformação dos conflitos é inviável pois, como afirma Bobbio (1991: 14), “sem democracia não existem soluções mínimas para a solução pacífica dos conflitos”. Em síntese, tende-se a “igualar e rotinizar as práticas, ocultando e silenciando as identidades individuais” (Silva, 2007: 222).

A visão hermenêutico-interpretativa do conflito recusa a predição e o controlo, centrando-se na compreensão, interpretação e significado (Carr e Kemmis, 1986). Ao contrário da perspectiva tecnocrática-positivista, toma como referência as singularidades das situações, irrepetíveis e condicionadas pela interpretação particular de cada membro da organização. Incide preponderantemente nas motivações e necessidades individuais e o conflito é assumido como indispensável e necessário para estimular a criatividade (Robbins, 1987) individual e de grupo. A presença ou não de conflito fica a dever-se apenas à percepção individual: “a existência ou inexistência do conflito é uma questão de percepção (...) para que um conflito exista é necessário que alguém se aperceba dele” (ibidem: 298). Esta visão do conflito deixa de fora situações objectivas de conflito; ou seja situações em que o conflito está presente mas do qual os seus protagonistas não são conscientes. Por outro lado, não considera as condições sociais e sociológicas da sua existência, o que também reduz o seu campo, abordagem e possibilidades de resolução e/ou transformação. Esta perspectiva centra-se no restabelecimento de interações e das relações humanas, melhorando-as através da comunicação, do diálogo e da narratividade interpessoal. Neste sentido, as estratégias fundamentais que são privilegiadas orientam-se para soluções que visam favorecer os processos de comunicação entre os indivíduos. Contudo, “a comunicação, embora seja absolutamente necessária para resolver os conflitos, muitas vezes nem os explica, nem os resolve por si mesma” (Jares,

2002: 69), uma vez que é imprescindível a contextualização e compreensão dos diversos elementos presentes nesses conflitos.

A visão hermenêutica-interpretativa, apesar de abordar o conflito numa perspectiva positiva, procura soluções e propostas descontextualizadas, apenas centradas no indivíduo, o que traz limitações à sua interpretação e transformação.

A visão crítica assume o conflito como algo natural e necessário à mudança, ao progresso e à transformação social. É uma perspectiva defendida pela teoria crítica da educação e por diversos autores que a perfilham (Apple, 1987; Escudero, 1994; Sacristán, 1995) e que encararam não apenas de forma positiva os conflitos, como assumem esta forma de os encarar como uma estratégia para favorecer e potenciar os processos colaborativos nas organizações educativas e na sua gestão.

Esta perspectiva, não só admite, “como se favorece o encarar de determinados conflitos numa perspectiva democrática e não violenta, o que se pode chamar a utilização didáctica do conflito, que implica o questionar do próprio funcionamento da instituição escolar e, por este meio, a correlação de forças que nela existem” (Jares, 2002: 71). Neste sentido, são valorizadas as estratégias de negociação e cooperação que visam dar conta das singularidades e das diferenças dos actores, capacitando-os para a cooperação solidária, para a participação activa e para o exercício da cidadania. É uma visão que se consubstancia “na escuta, subjectivação e valorização das diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão da complexidade, a recontextualização das práticas e a (re)construção das identidades” (Silva, 2007: 222-223).

Estas diferentes perspectivas do conflito condicionarão os modos como os contextos e as práticas educativas o abordam e o integram no seu quotidiano educacional: ou o procuram

ocultar e silenciar, disciplinando o mais possível as acções e as interações, ou o abordam de forma integrada, enquanto oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo (Jares, 2002).

CONFLITO, INDISCIPLINA, AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

Conscientes de que uma abordagem aprofundada destes diferentes conceitos, implicaria uma discussão muito mais detalhada que não é o nosso propósito neste contexto, remetemos o leitor para a literatura abundante que existe neste domínio.

Contudo, importa fazer aqui uma breve referência a estes distintos conceitos que, por vezes, são percebidos de forma indistinta, trazendo consequências à sua abordagem na prática educativa e pedagógica.

Como já anteriormente referimos, os comportamentos de indisciplina, agressão e violência são fenómenos que se têm vindo a manifestar de modo sistemático nos contextos escolares. É uma realidade que se verifica, não apenas em Portugal, mas em distintos países, nomeadamente da Europa Central e do Sul.

Também é verdade, que nas duas últimas décadas se têm multiplicado os estudos, a investigação destes fenómenos e a preocupação com a sua resolução. O fenómeno da indisciplina nos contextos educativos e na sala de aula é já um objecto particularmente trabalhado, do qual aqui apenas indicamos um reduzido número de investigações realizadas em Portugal: Estrela, 1986; Amado, 1998; Freire, 2001. Mas, mais recentemente, nomeadamente ao longo desta última década, tem sido crescente a atenção de várias áreas, nomeadamente da Psicologia e das Ciências da Educação, para os fenómenos de agressão e violência nas escolas, com particular enfoque para os fenómenos de *bullying* e *cyber-bullying*.

Embora os comportamentos de indisciplina e violência possam ser expressões e consequências de conflitos vivenciados entre pessoas ou grupos (entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários...), estes comportamentos não devem confundir-se com as suas causas que, por vezes, são também diversas (Estrela, 2002).

Pensamos, assim, que as reacções face ao conflito e as percepções negativas que lhe estão associadas, estão fortemente dependentes de algumas confusões ou distorções, como as que admitem que o conflito é sinónimo de agressividade ou violência. Esta confusão é, aliás, bastante frequente, como dão conta vários estudos (Jares, 2002; Carita, 2005).

Será, por isso, importante fazermos aqui um breve ponto de análise sobre a sua distinção, pois, como afirmam Amado e Freire (2002: 23), “o problema não está no conflito mas na sua má gestão”. Ou seja, é precisamente a tendência para ignorar ou reprimir os conflitos que pode dar origem a relações interpessoais tensas que acabam por despoletar comportamentos agressivos e violentos (Johnson & Johnson, 1995).

A agressividade, enquanto característica da personalidade, não deverá ser considerada negativa ou prejudicial. Pode até ser considerada uma característica que conduz a estados de investimento, combatividade e assertividade importantes no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento pessoal (Bonino, 1987; Jares, 2002). Outra coisa distinta, são os comportamentos de agressão, cujo grau pode traduzir-se em violência moral, psicológica ou física, com manifestações muito negativas e por vezes de difícil recuperação para as vítimas e, como tal, devem ser combatidos.

O conceito de indisciplina encerra uma diversidade de significados e nem todos a descrevem como uma característica necessariamente negativa. Sendo um comportamento transgressor, ele pode manifestar-se importan-

te na gestão das relações interpessoais; é algo inerente à natureza humana que em determinadas fases do desenvolvimento pessoal – como, por exemplo, a adolescência – se pode manifestar como forma de contestação de regras ou de afirmação pessoal. No contexto pedagógico, a indisciplina deverá ser compreendida e interpretada devidamente, ética e pedagogicamente, sendo essencial distinguir-se os comportamentos transgressores aceitáveis dos não aceitáveis face a regras essenciais e indispensáveis ao contexto em que ocorrem. Regras que deverão ser concretas, explícitas e funcionais, e que deverão expressar e garantir um forte carácter ético (Amado, 2000).

Vemos, assim, que estes diferentes conceitos encerram significados, conteúdos e manifestações diversas e distintas entre si, devendo ser devidamente explorados e diferenciados com vista a uma intervenção educativa adequada.

No nosso caso, a distinção entre conflito e diferentes manifestações de indisciplina e violência é essencial para percebermos e enquadrarmos a abordagem educacional dos conflitos nos contextos escolares.

PARA UMA ABORDAGEM FORMADORA DOS CONFLITOS: A MEDIAÇÃO

Tendo em atenção o que temos afirmado até aqui, relativamente ao conteúdo e sentido dos conflitos nos contextos de interacção humana, a questão que devemos colocar é: como desenvolver conflitos produtivos?

Pensamos que os contextos educativos são contextos de excelência para os abordar e trabalhar, numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e, nesse sentido, com um forte pendor educacional e formador. Neste âmbito, consideramos que os programas de mediação em contexto escolar são uma opção já adoptada em diferentes

países (Johnson & Johnson, 1994; Bonafé-Shmitt, 2004; Torrego, 2000; Jares, 2002; Amado e Freire, 2002; Carita, 2005) e que em Portugal vem tendo uma implementação ainda muito reduzida, mas progressiva.

Quando nos referimos a ‘programas de mediação em contextos educativos’, estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares. Apesar de ser uma estratégia que se tem revelado importante na gestão e resolução de conflitos, podemos encontrar na mediação potencialidades de intervenção mais amplas, integradoras e complementares³ que várias experiências têm reconhecido como fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz.

Neste sentido, identificamos três condições importantes que devem ser consideradas na concepção e implementação destes programas:

1. Uma *perspectiva abrangente e integrada de prevenção*: prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária;
2. Uma *perspectiva participada* na qual seja contemplado o envolvimento mais alargado possível dos diferentes actores dos contextos educativos: órgãos de gestão, alunos, professores, outros profissionais dos contextos educativos, funcionários, encarregados de educação;
3. Uma *perspectiva temporal alargada* – médio, longo prazo – e não apenas centrada no curto prazo, ou na resolução dos problemas e conflitos no imediato.

³ Devemos salientar, a este propósito, que são vários autores a sustentarem o âmbito da mediação em níveis mais abrangentes de intervenção, entre eles Six e Guillaume-Hofnung, quando se referem aos diferentes domínios da mediação. Six (2003) fala de mediação criativa, renovadora, preventiva e curativa. Guillaume-Hofnung (2005), refere-se à mediação das diferenças e mediação dos diferendos, salientando que a mediação não se restringe ao estrito nível curativo ou de resolução de conflitos.

Ao defendermos estas condições como importantes, temos como pressupostos que o objectivo fundamental para trabalhar os conflitos de forma produtiva e transformadora é formar para a responsabilidade e cooperação, prevenindo, assim, a indisciplina e a violência. 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 dos novos cidadãos.

Outro pressuposto que está presente nesta proposta é a visão do conflito numa perspectiva crítica e transformadora, pois de outro modo será difícil assumir um programa desta natureza como uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo das escolas (Jares, 2002).

Passamos, agora, a referir com maior detalhe as características e potencialidades de um programa de mediação nas escolas, retomando cada uma das três condições referidas anteriormente.

UMA PERSPECTIVA ABRANGENTE E INTEGRADA DE PREVENÇÃO

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, um dos pilares da educação do século XXI que o Relatório para a Unesco sublinha. Assume, igualmente, uma perspectiva integrada de prevenção ‘em três frentes’: prevenção primária; prevenção secundária; prevenção terciária (Amado e Freire, 2002: 5), “as quais simultaneamente concorrem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral”.

Neste sentido, o programa de mediação deve constituir-se como parte integrante dos Projectos Educativo e Curricular da Escola.

A nível da prevenção primária, salientamos três âmbitos importantes a considerar: i) o dos conteúdos curriculares, que deverão integrar a formação em valores numa perspectiva abrangente e crítica, clarificadora para decisões mais fundamentadas e autónomas; ii) o das estratégias de aprendizagem, com ênfase na perspectiva educativa centrada no desenvolvimento de competências de comunicação e interacção, 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 colectiva 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 efectiva para os seus educandos. Neste âmbito, salientamos a importância da participação activa na elaboração dos regulamentos, nas assembleias de turma e de escola e nas associações de pais.

No âmbito da prevenção secundária, salientamos programas de formação específicos e mais centrados na aprendizagem de competências de mediação, dirigidos a diferentes públicos que voluntariamente o queiram frequentar, integrado em actividades curriculares e/ou extracurriculares e que podem ser dirigi-

dos a alunos, professores, auxiliares da acção educativa, 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 activa; 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 no contexto escolar.

A intervenção terciária contempla a intervenção específica em casos persistentes (Amado e 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 factores diversos, internos e externos à escola, perturbando o clima social da escola e a aprendizagem dos alunos.

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

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos, é precisamente uma estratégia alternativa, assente numa 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 objectivo abordar o conflito numa perspectiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empo-

werment e a responsabilidade social, favorecendo o que Brendtro e Long (1995, referidos por Amado e Freire, 2002: 31) denominam dos quatro A's, ou seja, *Attachement*, desenvolvimento de relações sociais positivas; *Achivement*, criar expectativas positivas; *Authonomy*, exigência de responsabilidade; *Altruism*, potenciar a interajuda e autoconfiança.

Esta intervenção, habitualmente integrada no gabinete de mediação criado em algumas escolas, deve contar com a presença de um mediador com formação específica, nomeadamente, aqueles que frequentaram formação a que nos referimos no âmbito da prevenção secundária.

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 perspectiva integrada e abrangente.

- UMA PERSPECTIVA PARTICIPADA

Este programa deve contar com a adesão dos vários actores do contexto escolar e integrar uma participação alargada, como aliás decorre da condição apresentada anteriormente. É praticamente inútil pensar em levar a cabo um programa de mediação de forma mais ou menos isolada, sem a adesão dos órgãos de gestão da escola ou apenas centrada nos professores ou nos alunos. A mediação não é apenas uma actividade ou uma estratégia, é uma cultura que deve ser construída (Torremorell, 2008) o que só é possível com uma ampla participação. Também não devemos pensar que desde o início se vai conseguir a participação de todos ou da maioria. Ficar a aguardar essa maioria é considerar uma justificação para adiar a intervenção. No entanto, é essencial a integração de participantes pertencentes aos diferentes grupos da comunidade educativa, nomeadamente dos professores, dos alunos, dos encarregados de educação, sendo que é imprescindível a adesão dos órgãos de gestão da escola.

- UMA PERSPECTIVA TEMPORAL ALARGADA

Um programa desta natureza não pode ser pensado para o curto prazo, nem ao nível da intervenção, nem dos resultados. É um programa pensado para intervir nas condições estruturais e na cultura dos contextos educativos, que têm projecção no futuro, sem prejuízo de dedicar atenção às ocorrências do presente (Carita, 2005). É um programa com uma acentuada componente formadora, centrado na aprendizagem de competências diversas, com ênfase na interacção e comunicação interpessoal. Por outro lado, a grande maioria das dimensões que este programa implica supõe uma adesão voluntária, sendo, por isso, algo que se vai desenvolvendo e conquistando paulatinamente. É uma cultura que decorre da adesão e da formação, que assenta na valorização de determinados valores e atitudes para os quais a escola e a sociedade em geral se tem alheado, como algo que se adquire naturalmente ou contra-corrente (já que as experiências habituais vão no sentido do individualismo, competição, indisponibilidade para a escuta...). Em contra partida, a escola é um espaço que cada vez mais recebe pessoas diferentes – diferença que se manifesta a vários níveis: cultural, social, económica. Procurar ocultá-la ou tratá-la de forma indiferente é contribuir para que esta diferença expluda: na indisciplina e na violência. Trabalhá-la de forma abrangente, integrada e participada exige convicção e traduz-se num exercício de persistência e de paciência que os contextos educativos não devem abandonar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula – Um Estudo de características etnográficas*. Tese de

- Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Biggs (1976). A escolaridade e o desenvolvimento moral. In V. P. Varma & P. Williams (Eds.), *Piaget, psicología e educação*. Lisboa: Morais.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2004). La mediação escolar: prevenção de la violencia o proceso educativo. *La Trama: Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, nº 11.
- Bonino, S. (1987). *Bambini e nonviolenza*. Turim: Abele.
- Carita, A. (2005). *Conflicto, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1987) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Charney, R. (1993). Teaching children nonviolence. *Journal of Emotional and Behavior Problems*, 2(1), 46-48.
- Deutsch, M. (1990). Sixty Years of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- Escudero, J. M. (1994). La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática. *Kikiriki*, 31-32, 47-58.
- Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa : INIC.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Floyer, A. A. (1993). *Cómo utilizar a mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Guillaume-Hofnung, M. (2005). *La Médiation*. Paris: PUF.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994). Constructive conflict in schools. *Journal of Social Issues*, Vol. 50, 1, 117-137.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1995). Why violence prevention program's don't work – and what does. *Educational Leadership*, Fevereiro, 63-67.
- Lederach, J. P. (1983). *Els anemats pacífists: la no-violència a l'Estat Espanyol*. Barcelona: Ed. de la Magrana.
- Moore, C. (1994). *Negociación y mediación*. S. Sebastian: Gernika Gogoratz.
- Robbins, S. P. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sacristán, J. G. (Coord.) (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.

Silva, A. M. C. (2007). *Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: Ariadne.

Six, J.-F. (2003). *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu Éditions.

Torrego, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.