



GESTÃO DE CONFLITOS E COMPETÊNCIAS DA MEDIAÇÃO INFORMAL

CONFLICTS MANAGEMENT AND INFORMAL MEDIATION SKILLS

Graça DOMINGOS*

Isabel FREIRE**

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade de Lisboa*

Data de recepción: 11/06/2008

Data de aceptación: 05/03/2009

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma investigação cujo núcleo central de recolha e análise de dados se constituiu a partir de catorze entrevistas realizadas a alunos do 3º ciclo do ensino básico. O estudo situa-se na perspectiva do interaccionismo simbólico, em que a compreensão das componentes subjectiva e intersubjectiva, ligadas às percepções e interpretações individuais e suas recíprocas influências, pode gerar conhecimentos e construir “realidades” teóricas que só um paradigma interpretativo (compreensivo, exploratório) consegue produzir. A análise e interpretação dos dados leva-nos a perceber a mediação informal em contexto escolar como uma estratégia emergente de resolução de conflitos que faz, não só, apelo a diversas competências pessoais e sociais, como a dinâmicas relacionais, inseridas num modelo sistémico, em que o grupo de pares funciona

como rede de apoio e “rampa de lançamento” para contactos mais alargados.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação, conflitos, competências pessoais e sociais.

ABSTRACT

In this article we are presenting a research, which we have carried out based on fourteen interviews we did to lower secondary students (Portuguese 3rd cycle). This study follows the perspective of the symbolic interaction, in which both the subjective and intersubjective comprehension of the components, connected to the individual perceptions and interpretations and their reciprocal influences, may create knowledge and build theoretical “realities”, which only an interpretative (comprehensive and exploratory) paradigm would be

Correspondencia:

* Escola Secundária de Sampaio

E-mail: magracdomingos@gmail.com

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: isafrei@fpce.ul.pt

able to produce. The analysis and interpretation of the data lead us in to understanding the informal mediation in school context as an emerging strategy of conflict solutions which recurs not only to personal and social competencies but also to relationship dynamics, which are insert in a systemic pattern, in which the pair group works out as a supportive network and “trigger off way” towards widener contacts.

KEYWORDS: Mediation, conflicts, personal and social competences.

Caro Professor

Sou um sobrevivente de um campo de concentração.

Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver:

- câmaras de gás construídas por engenheiros doutores;
- adolescentes envenenados por físicos eruditos;
- crianças assassinadas por enfermeiros diplomados;
- mulheres e bebés queimados por bacharéis e licenciados.

Por isso desconfio da educação. Eis o meu apelo: ajudem os vossos alunos a serem humanos.

Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, Eichmann educados.

A leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as vossas crianças mais humanas.

Carta a um director do New York Times, in *Cadernos Pedagógico-Didácticos* APH-8 (1995). Associação de Professores de História. Lisboa

INTRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Jares (2002) situa o conflito num paradigma crítico, considerando-o como um fenómeno natural e inerente à vida humana, mas, mais que isso, coloca-o como agente destacado na renovação e progresso das ideias, pelo

confronto das diferenças e análise dos problemas que a própria situação de conflito induz. Por outro lado, o autor acentua o facto de que qualquer organização (por exemplo, a escola) é naturalmente conflituosa, contribuindo para esta particularidade a resistência que a própria hegemonia gera, a ambiguidade resultante da especificidade da sua natureza organizativa, a diversidade de metas, ideologias e formas de actuação, o celularismo *versus* corporativismo que actuam como elementos, por vezes, desagregadores. Acresce ainda sublinhar os reflexos das sucessivas políticas educativas e currículos estabelecidos e mal avaliados, acrescentamos nós. Isto para além da escola ser, também, um reflexo dos problemas da sociedade em geral, que, como sabemos, tem revelado alguma instabilidade e anomia. Percebemos, assim, que o conflito, quer queiramos quer não, está e estará sempre presente nas nossas vidas e, indiscutivelmente, é impossível bani-lo das relações humanas. E nem convém, como Jares nos revela, ao ligar os conceitos de “democracia” e “conflito”, num terreno misto onde só o exercício da democracia e o contexto de liberdade pode ajudar a descobrir soluções pacíficas, integradoras das semelhanças e diferenças respeitadoras dos “outros diferentes de mim”.

Apesar disso, se atentarmos à palavra “conflito”, verificamos que esta tem origem no latim *conflictis* que significa choque, combate ou luta, estando subjacente a ideia de duas partes em oposição e que, pela estratégia do confronto, só uma pode vencer (Jares, 2002). Afinal o conflito divide ou agrega? A resposta é sim e sim; ele divide porque distingue opiniões e condutas, opondo-as no seu sentido e interpretação, mas, simultaneamente, faculta um contexto espacio-temporal ou “arena” que permite “trabalhar” essas divergências que, não expostas em confronto, jamais poderiam ser compreendidas e reinterpretadas.

Deste modo, não há conflitos maus ou negativos, mas sim boas e más formas de se gerirem, ou como escreve Gilhooley e

Scheuch «...conflict is neither good nor bad. It's how conflict is dealt with that can be negative or positive» (2000, p.26). Também Lederach (1985) considera que o desejável não é procurar eliminar os conflitos mas sim praticar métodos que os ajudem a regular de forma positiva. É, aliás, esta capacidade de regulação que se destaca como mais importante. É o uso do diálogo, da escuta, da aceitação dos pontos de vista “dos outros diferentes de mim”, da compreensão e da negação completa do recurso à violência, quer seja verbal, física ou não verbal (quem não reconhece o desprezo ou arrogância como uma forma ostensiva de magoar e agredir) que se constituem como uma *mais-valia* para um desfecho “win-win” do conflito, em que todos ganham e ninguém sai vencido.

A pensar nas potencialidades dos alunos e na hipótese de se colocarem como recursos, algumas escolas implementaram já programas de formação de mediadores, cujo objectivo é a resolução de conflitos (também no sentido da prevenção). No entanto, a maioria das escolas não tem, apesar disso, contemplados nos seus Projectos Educativos ou nos Projectos Curriculares de Turma programas deste âmbito, até porque a Mediação Escolar, como aspecto formal é uma área recente, que se tem vindo a implementar devagar. Nestes programas de mediação escolar inscrevem-se alunos que o podem fazer por diversas razões: princípios morais, tendências pacíficas e pacifistas, altruísmo, autopromoção, sensação de liderança, sentimento de superioridade, gosto por controlar, exibicionismo, vantagens e contrapartidas propostas pela escola, etc., sendo o critério de selecção, muitas vezes, baseado na boa vontade e disponibilidade dos alunos. No entanto, há alunos com verdadeiras capacidades de mediadores que, não obstante a for-

mação a que devem ser sujeitos, detêm qualidades e capacidades que lhes determinam uma correcta supervisão dos conflitos escolares, alunos que, “intuitivamente” agem no sentido da harmonia, do diálogo ou da resolução satisfatória e bem aceite pelos colegas.

Neste sentido, a partir de observações exploratórias, que incluíram relatos de conflitos vividos ou presenciados por alunos, em articulação com a revisão da literatura sobre o tema, surgiram três questões iniciais, ponto de partida ou fase conceptual da investigação empírica que, num percurso marcadamente qualitativo, lhes pretendeu responder¹:

- Quais as concepções dos alunos acerca do conflito?
- Quais as estratégias mais usadas pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico na resolução dos seus conflitos?
- Quais os principais procedimentos e competências dos mediadores, representados pelos seus colegas, como responsáveis pela boa gestão de conflitos?

Estas questões baseiam-se nas ocorrências de conflitos entre alunos (e não entre professores ou funcionários e alunos) por serem os que, usualmente, requerem a intervenção do colega-mediador. O contexto é, portanto, um contexto de mediação informal (termo usado por autores como Kressel, 2000; Dantí, 2003; Torrego, 2003) ou emergente (Kressel, 2000) que se distingue da mediação em contexto formalizado, em que o mediador é “contratado” para resolver a disputa, encaixando-se numa situação de perito/especialista e não pertencendo ao contínuo relacional dos conflitantes (laços familiares, de amizade).

¹ O trabalho de investigação que serve de base ao presente artigo foi realizado no quadro do mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, fazendo parte da dissertação de uma das autoras (Domingos, 2006), com a orientação da outra autora.

Quanto à pertinência do nosso estudo e a importância de investigar processos de mediação informal, pouco estudados até agora, em detrimento do interesse e obras sobre mediação formal, justificamo-nos com o que Howard Gardner, investigador das ciências cognitivas e educacionais deixou escrito:

A educação relaciona-se com a formação de certos tipos de indivíduos – o género de pessoas que eu desejo (e outros desejam) que os jovens do mundo venham a ser. Anseio pela criação de seres humanos que entendam o mundo, que se nutram desse entendimento e que queiram – ardentemente, perenemente – alterar o mundo para melhor. Tais indivíduos só podem vir a existir se entenderem o mundo tal como tem sido retratado por aqueles que estudaram com extremo zelo e nele viveram com grande riqueza de ideias ao serviço do bem-estar dos seus semelhantes (Gardner, 1999, p.28).

METODOLOGIA

Foi partindo das três questões colocadas anteriormente que se iniciou a fase metodológica do trabalho, tendo como “pano de fundo” um desenho de investigação qualitativo, adequado, portanto, à captação das múltiplas opiniões dos alunos acerca das “suas realidades” relativas às formas de gerir conflitos entre si na ausência de adultos (pais, professores, funcionários) e das principais competências sociais reveladas pelos colegas que, informalmente, participam de forma mais ou menos assertiva na resolução dos conflitos entre pares (alunos).

A estratégia de investigação escolhida foi a do inquérito, sob a forma de entrevistas semi-directivas. Trata-se de um estudo explo-

ratório, na medida em que procurámos descobrir *indicadores* (opiniões, factos, sentimentos...) que descrevessem os fenómenos considerados (conflitos e mediação). Demos ao estudo uma orientação fenomenológica, no sentido em que queríamos compreender esses fenómenos a partir das percepções dos próprios sujeitos e apesar do grau de ambiguidade que as interpretações subjectivas contêm. No entanto, são estas mesmas acepções dos alunos que, nos propusemos estudar, tendo, para isso, seleccionado, através de uma amostra de conveniência, doze alunos com historial conflituoso – *alunos-caso* – sendo seis do género masculino e seis do feminino, e dois alunos apontados por estes colegas durante as entrevistas como alunos-mediadores (um do género masculino e outro do género feminino) – amostragem por rede. Os sujeitos participantes foram, assim, catorze alunos do 3º ciclo, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, ou seja, nos estádios de adolescência inferior e médio.²

Para recolha dos dados usámos a observação naturalista indirecta, ou seja, a observação com envolvimento da investigadora no contexto de ocorrência dos fenómenos (escola) através de um tipo de inquérito oral individual – entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, também designada por Ghiglione e Matalon (1997) de entrevista exploratória, por ser sua essencial característica o “desbravar” de conhecimentos ainda pouco explorados. Este tipo de entrevista, orientada para a exploração de dados e recolha de informações, apesar da fraca directividade, apresentou um certo grau de estruturação, outorgado por dois *guiões* prévios, constituídos grelhas de temas acerca dos conflitos e da mediação, tendo o primeiro guião sido aplicado aos doze alunos conflituantes e o segundo guião aos alunos mediadores. Assim, resulta-

² A adolescência, período subsequente à saída da infância e precedente ao estado adulto (Brooks-Gunn & Petersen, 1983, cit. por Campos, 1990), desenvolve-se, ao longo de três estádios: primeiro estádio ou adolescência precoce dos 11 aos 14 anos; segundo estádio ou adolescência média dos 15 aos 16 anos; terceiro estádio ou adolescência tardia dos 17 aos 18 anos (Fenwick & Smith, 1993, cit. por Silva, 2004).

ram 14 protocolos de entrevistas, com integridade narrativa, decorrente da transcrição fiel das entrevistas cujas durações variaram entre os 21 minutos (entrevista mais pequena) e 70 minutos (entrevista maior).

Para análise de dados escolhemos a técnica designada *análise de conteúdo*, que permite trabalhar com dados de tipo qualitativo (palavras, frases...), usada preferencialmente na investigação empírica das ciências sociais e humanas e que permite uma profunda análise, não só, do comportamento observável (conteúdo manifesto), mas, também, do comportamento simbólico (e implícito) (Vala & Monteiro, 1996). Este percurso metodológico iniciou-se com uma leitura “flutuante” dos 14 protocolos de entrevista (*corpus* da investigação) para entender o sentido global e perspectiva de cada informante. Depois, passámos à redução da base de dados originais, dividindo o texto em unidades de significação ou *unidades de registo*, pedaços de texto que funcionam como ilustrações de factos ligados aos fenómenos em estudo e que, depois de agrupadas em conjuntos organizados por aceções conceptuais ou similaridade de atributos originaram os *indicadores*. A fase de codificação, coincidente com a construção de um sistema de categorização, definida pela organização dos dados em conjuntos de significações (Santos, 2000), formados a partir do agrupamento de conceitos emergentes das declarações dos informantes – categorias – permitiu-nos transpor todo o material empírico para uma grelha de análise dinâmica, que se ia construindo à medida que os dados se iam organizando em conjuntos de significações. Estas categorias, apesar de emergirem da teoria geral (procedente dos quadros de referência teóricos escolhidos na revisão da literatura), abarcaram, também, dados contraditórios com alguns pressupostos desses marcos teóricos, inerentes ao carácter construtivista-interpretativo que esta metodologia confere. Da agregação destas categorias e das aceções sugeridas por cada conjunto, originaram-se 20 temas, mais latos, construídos por análise

indutiva. São estes 20 temas que compõem a fase empírica da presente investigação.

Decorrentes da abordagem quantitativa surgem os conceitos de fidelidade e validade, não só a nível epistemológico, mas, numa consequente abordagem metodológica, que, entalhados nas novas molduras qualitativas que as Ciências da Educação adoptaram, renovaram o seu significado. Tendo esta investigação por objectivo uma produção construtiva-interpretativa séria e o mais próxima possível das interpretações dos agentes envolvidos (alunos ou informantes), no que Morin (1990) chama de ecologia de acção, quisemos certificar-nos de que estes princípios metodológicos não nos escapavam, tendo assegurado a *fidelidade* (relacionada com o rigor do plano de investigação, consistência e precisão dos resultados e com os processos de codificação, tanto a nível do codificador como do instrumento de codificação) do seguinte modo: todos os passos operacionais do estudo foram descritos exaustivamente, de modo a que posteriores investigadores possam reproduzir os mesmos procedimentos em contextos comparáveis, designando-se a este processo de *consistência de observações entre os analisadores* (Ghiglioni & Matalon, 1997); definimos clara e rigorosamente as categorias de modo a que cada investigador possa classificar sem dificuldades as unidades de registo que cada uma integra; usámos a técnica dos juízes ou codificadores (investigadora no terreno e orientadora) no processo de codificação – *triangulação de analistas* (Rey, 2002); assegurámos o envolvimento da investigadora em todas as fases da investigação de modo a observar-se uma coerência no processo de codificação. Quanto ao segundo aspecto – o da validade – preocupámo-nos, exclusivamente, com a *validade interna*, visto não caber no âmbito da investigação uma generalização ou qualquer extrapolação dos resultados obtidos. Assim, e considerando a validade uma “adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (Ghiglioni & Matalon, 1997, p.196), procurámos uma

constante correspondência entre dados e realidade dos seguintes modos: procedemos a uma descrição detalhada de indicadores e conceitos para serem claros e compreendidos do mesmo modo por cada investigador (uniformização do léxico); verificamos se as conclusões obtidas pelo processo de codificação se integravam na literatura revista, reproduzimos fielmente os depoimentos dos alunos numa preocupação de exaustividade na transcrição das entrevistas (protocolos) – *validade descritiva*; procedemos aos registos fiéis das perspectivas dos alunos, nomeadamente intenções, afectos, crenças e avaliações de acções, confirmando, junto dos informantes e no decorrer das entrevistas (por técnicas específicas como paráfrases, “espelho” ou “eco”, sínteses parciais, pedidos neutros de informação adicional, etc.) as suas interpretações – *validade interpretativa*; usámos, sobretudo uma lógica de inferência indutiva para atingir o ponto de vista dos informantes-chave.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de organizados e analisados, os dados, obtivemos resultados que, foram apresentados na obra original de modo descritivo e através de quadros de duas entradas, não se revelando pertinente, neste artigo científico a elucidação pelos quadros. Assim, apresentaremos os resultados alcançados, de forma sintética e segundo as grandes questões orientadoras.

COMO VÊM OS ALUNOS O CONFLITO?

A maioria dos alunos tem uma concepção negativa do conflito, considerando-o prejudicial e sinónimo de desentendimento/ má relação, situando-se, portanto, à volta de problemas de comunicação. No entanto, alguns alunos admitem um papel construtivo nos conflitos, essencialmente porque servem de contexto à compreensão de regras sociais e de relações de convivência, nome-

adamente servirem para melhor conhecerem os colegas.

Os locais na escola onde predominam os conflitos são, não só, os recantos sem vigilância, mas, também, os espaços comuns onde se concentram grande número de alunos, incluindo-se nestes as salas de aulas.

Os conflitos têm origem, essencialmente, em problemas de relação/ comunicação, que são mais directos nos rapazes, como, por exemplo, a agressividade física e mais subtis nas raparigas, como os boatos e as intrigas, reconhecendo ambos que há uma percentagem acentuada de conflitos que resultam de uma incapacidade na gestão das emoções, como falta de autocontrolo e *distresse*.

Questionados sobre quais os momentos de percepção de um conflito, os alunos referiram tanto indicadores internos como uma sensação de agitação/ nervosismo, mais apontado pelo género masculino como indicadores externos, que, dispersos pelos diversos níveis (proxémico no envolvimento físico, cinestésico na adopção do olhar de desafio, verbal ou uso de uma linguagem incorrecta e ofensiva e para-verbal como a elevação do tom de voz) traduzem, no conjunto, uma passagem para um padrão de relação de tipo agressivo.

Os comportamentos mais observados nos conflitos são, em primeiro lugar, insultos e provocações (violência verbal) e depois agressões (violência física).

QUE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS UTILIZAM?

1. As estratégias de gestão de conflitos dividiram-se, claramente, consoante o desentendimento se passasse ou não com um/a amigo/a. Deste modo, quando os conflitos se criam por um qualquer desentendimento com um elemento pertencente ao círculo de amizades, as estratégias são, maioritaria-

mente, cooperativas, como o diálogo, a escuta activa, a empatia, gestão de emoções, respeito pelo outro, crítica construtiva, opiniões sinceras e partilha de experiências (confidências). No conjunto são estratégias de enfrentamento assertivas, onde as divergências são geridas e há uma postura receptiva ao entendimento. Exclusivamente o género feminino, recorre às declarações de “mal-estar”, próximas das declarações de acção-sentimento³ e manifestações físicas de afecto. No entanto, também são usadas estratégias de evitamento, evitando os amigos falarem de assuntos constrangedores quando pode estar em causa a perda de amizade ou de confiança. Em ambos os casos as raparigas procuram mais o apoio no grupo de pares (ajuda das amigas), preferindo, os rapazes afastarem-se do seu grupo. Relativamente aos conflitos com colegas de escola que não pertencem ao círculo de amigos, a totalidade dos alunos de ambos os géneros opta, frequentemente, por ignorar e afastar-se, evitando, deste modo, a eclosão do conflito; no entanto, e dependendo de factores diversos (disposição do próprio, tipo de pessoa que provoca, tipo de provocação...) podem optar por enfrentar o colega, usando o género feminino mais estratégias assertivas como falar para esclarecer o desacordo, enquanto o género masculino opta por métodos agressivos, como a violência física e verbal. No entanto, a violência verbal é usada por ambos os géneros.

2. Acerca da concepção da boa resolução dos conflitos, ambos os géneros concordam que estes são bem resolvidos quando existe uma comunicação assertiva (factor comunicacional) e quando ambas as partes desvalorizam o desentendimento. No

caso do conflito se passar entre amigos, este tem um desfecho positivo quando se dá uma continuação na amizade, sendo muito pouco frequente a passagem para uma relação de desconfiança ou de rotura total (só em casos extremos). O pedido de desculpas (voluntário e sincero) no género feminino e o aperto de mão no género masculino funcionam como sinais positivos que pesam no desfecho aceitável.

3. Sobre conflitos mal resolvidos os alunos e alunas consideram que se caracterizam por uma alteração do sistema relacional, passando a uma relação conflituosa, de desconfiança ou a um corte total na relação.

4. Os depoimentos dos alunos sugeriram um ciclo de conflito com etapas semelhantes às descritas na revisão da literatura, apesar da descrição se iniciar, não na fase de incubação ou percepção da existência de um conflito, mas já na fase de polarização das posições (embora os resultados nos digam que há indicadores internos ou psicossomáticos que são percebidos no seu início), passando à fase de conflito aberto, fase de conciliação e resolução do conflito. Ambos os géneros recorrem ao apoio do grupo de pares na resolução dos seus conflitos mas, enquanto as raparigas o usam num sentido mais assertivo, os rapazes usam-no como recurso na agressividade.

5. O apoio do grupo de pares (amigos, companheiros) é mais destacado no género feminino, prontificando-se e disponibilizando-se mais o grupo para ajudar os seus elementos e procurando mais cada elemento o apoio do seu grupo. Nas raparigas observa-se o destacamento de elementos

³ A declaração de acção/ sentimento é um conceito proposto por Steiner e Perry (2000) e consiste na descrição, numa só frase, do sentimento específico sentido como consequência da acção da outra pessoa, como “quando tu... (acção), eu sinto... (emoção)”. Uma série de intercâmbios de acção/ sentimento produzem um efeito esclarecedor, pois têm a função de dissecar desentendimentos, visto separar dois elementos do conflito: a acção (o que aconteceu) e o sentimento (o que foi sentido).

conselheiros-apoiantes, agindo o grupo de formas mais assertivas. No género masculino o apoio do grupo não é tão considerado e pode servir para apoiar as agressões dos seus membros quando algum ou alguns destes se envolvem em actos de violência física, sendo o objectivo criar uma superioridade numérica ou provocar um “desequilíbrio de forças”, que lhes dê vantagem.

6. As intervenções nos conflitos, da parte de quem os assiste, também se distinguem, consoante os conflituantes envolvidos sejam ou não amigos/ pertencentes ao grupo de pares. Assim, quando se assiste a conflitos onde estão envolvidos amigos/as, é notória a divisão dos géneros, pois enquanto as raparigas optam mais vezes por estratégias verbais assertivas, como a dissuasão das amigas para abandonar o conflito, os rapazes recorrem mais a estratégias físicas, quer assertivas (separar os conflituantes), quer agressivas (participar ou apoiar a continuidade do conflito). Estas diferenças devem-se, certamente, ao facto dos conflitos masculinos fazerem maior recurso às estratégias físicas agressivas e as raparigas às verbais. Mas quando os conflituantes não pertencem ao círculo de amigos, ambos os géneros optam pela ausência de qualquer iniciativa, ou seja, não fazem nada quando assistem a conflitos, o que, no parecer de Buss e Perry (cit. por Ferreira, Esteves & Monteiro, 2004), se trata de uma “agressão passiva” ou consentida. No entanto, mais de metade dos alunos refere que quando assiste a disputas físicas, há um incentivo à continuidade das agressões, desafiando os agressores a prosseguirem. Uma nota interessante é que, no caso dos conflitos com agressão física entre elementos do género masculino, as raparigas prestam-se mais a separar

fisicamente os agressores do que os rapazes (que incentivam mais a luta), quando estes não pertencem ao grupo de amigos.

7. Durante os conflitos com amigos predominam sentimentos profundos, caracterizados por pouca intensidade mas gestão lenta e difícil, que acarretam introspecção e perda de entusiasmo, como o mau estar (“low”), a tristeza e a dor. Mas se os conflitos se passam com outros elementos sem relação afectiva, então, predominam sentimentos intrusivos, difíceis de gerir, como a raiva e a fúria, que, segundo Filliozat (2000), se associam a comportamentos agressivos, predominando estes sentimentos no género masculino. Mas como muitos dos conflitos são ignorados, optando os jovens pelo afastamento, é, também referido um desprendimento emocional, apontado por ambos os géneros.
8. Se os conflitos são bem resolvidos os alunos revelam bem-estar (“high”)⁴. Pelo contrário, quando os conflitos não são bem resolvidos os alunos sentem emoções negativas, intensas e explosivas, de tipo primário negativo (nomenclatura de Damásio, 2000 e de Steiner & Perry, 2000), como a raiva/ira e o rancor, que é a emoção mais difícil de controlar (Tice, s.d., cit. por Goleman, 2003) e, por isso, uma grande responsável pela adopção de comportamentos agressivos (Filliozat, 2000).

QUEM SÃO OS ALUNOS CONFLITUOSOS?

1. Para estes alunos, os seus colegas mais conflituosos apresentam um temperamento nervoso/ quezilento, ou seja, uma característica pessoal relacionada com o

⁴ Damásio (2000) usa as expressões “high” e “low” para definir, respectivamente, a sensação de bem-estar ou sensação de mal-estar.

tipo de carácter instável, dado que reagem brusca e agressivamente ou procuram constantemente intrigas e mexericos. Este aspecto foi a apontado por todos os alunos da amostra à excepção de uma aluna. Em segundo lugar, e apontada pela quase totalidade das raparigas, vem a falta de suporte familiar como causa do mau comportamento dos colegas muito conflituosos, sendo a rede (ou falta dela) de suporte familiar ou contexto sócio-familiar percebida, pelo género feminino, de grande importância na estabilidade emocional. Em terceiro lugar, e com algum relevo, surge a dinâmica relacional do aluno com o grupo de pares como factor responsável pela adopção sistemática de comportamentos desordeiros, pois, para estes alunos, os colegas que ou são rejeitados ou que eles próprios se afastam dos grupos, normalmente, arranjam mais conflitos.

2. Cada género percepção o seu como o mais conflituoso, havendo mais conflitos entre pessoas do mesmo género.
3. No entanto, ambos os géneros concordam que predominam os conflitos verbais nas raparigas e as agressões físicas nos rapazes.
4. Os resultados obtidos acerca da percepção da evolução pessoal na gestão dos conflitos revelaram-nos que, apesar de haver mais consciência de todo o contexto, ciclo e factores envolventes nos conflitos (devido ao desenvolvimento cognitivo e moral) e, apesar da suposta evolução das competências sociais, nomeadamente a comunicação assertiva, mantêm-se, no género masculino, as agressões físicas, com um

aumento de intensidade (nível de violência), devido à maior compleição física, à necessidade de afirmação própria da idade (e à pressão social do grupo de pares) e à ideia de que não se pode revelar medo dos outros.

QUEM SÃO OS ALUNOS MEDIADORES? COMO ACTUAM?

1. Os alunos-mediadores revelam, segundo os seus colegas, determinadas características que os tornam bons exemplos de como se deve mediar os conflitos entre pares. Nestes, são valorizadas competências sociais como a manifestação de amizade/ empatia, a escuta activa, a capacidade de compreensão dos outros (orientação interpessoal) e serem divertidos e com bom-humor. Para Vallés e Vallés (1996) os risos, sorrisos e carícias pertencem à responsividade afectiva e exercem uma função “amortecedora” da agressão, abrindo canais de comunicação e Branco (2004) considera que o bom humor se associa a competências pessoais como a esperança e optimismo, não se deixando, estas pessoas, facilmente dominar pela ansiedade e mantendo expectativas positivas sobre desfechos satisfatórios, apesar dos contratempos. Outra característica muito apontada aos alunos-mediadores é a sua calma perante as situações mais confusas e o facto de não serem quezilentos e sim sociáveis,⁵ aspectos pertencentes às competências sociais e temperamentos. De facto, o temperamento calmo/ não quezilento relaciona-se com um *locus* de controlo interno ajustado e flexível que permite não reagir prontamente às provocações (Sprinthal &

⁵ Ser sociável é um constructo diferente de ser popular, sendo a popularidade um constructo unilateral, relacionado com o número activo de escolhas por parte dos restantes elementos do grupo e num contexto específico (Fontana, 1988, cit. por Matos, M., Silva, A., Alão, D., Alves, J., Sampaio, L., Luís, M. e Carvalho, S., 1997), enquanto ser sociável tem um significado próximo da aceitação social, de se ser pensado e considerado como um membro de um grupo social (Sprinthal & Collins, 1988, cit. por Campos, 1990). Para Sprinthal e Collins (1994) é mais fácil prever aqui o que tornará um adolescente popular do que aquilo que lhe garante a aceitação (Sprinthal & Collins, 1994).

Srinthall, 1997), permitindo este autocontrolo uma correcta gestão de emoções e a capacidade de tomar decisões ponderadas e, portanto, mais acertadas. Outra especificidade atribuída a estes alunos é o facto de pertencerem, por norma, ao mesmo grupo de pares e ao mesmo grupo etário, aspecto relacionado com a dinâmica de formação da identidade e modelos de identificação que se operam nas redes de relações intragrupais nos grupos juvenis (Erikson, 1976) e que tornam mais acessível a disponibilidade para os ouvir e a receptividade em alterar o comportamento para agradar ao/à amigo/a. É-lhes reconhecida a experiência em problemas/ conflitos como uma *mais-valia* para a compreensão e capacidade de ajuda. Para estes jovens, se o colega não experienciou alguns problemas, não consegue compreender os alheios e só os entende realmente se tem uma idade dentro da faixa considerada (adolescência média ou tardia) (ver nota 2 de rodapé). Das características apontadas, o género feminino dá mais importância ao relacionamento empático e à experiência em conflitos e problemas, estando os restantes atributos em pé de igualdade. Pelo contrário, o género masculino sobrevaloriza o temperamento calmo e não quezilento, logo seguido da amizade e empatia e do bom humor/ ser divertido. Do estudo das características levantadas aos dois alunos mediadores entrevistados, verificámos que a aluna mediadora, para além destas características, considera-se introvertida/ reservada, gosta de reflectir sobre os problemas e as relações, estando os seus projectos de vida ligados a actividades com orientação social, gosta e pratica desporto, apresenta auto-estima e autoconceito, persistência, investe na escola, com expectativas de escolaridade superior e, apesar de sociável, não se reconhece como líder, nem gosta de liderar. O aluno do género masculino, é, também, calmo, mas apresentou algumas situações de conflito agressivo no passado (por ter bebido demais, segundo o próprio),

mas que sempre procurou resolver através do diálogo. Tem um temperamento extrovertido e é, segundo ele e os colegas, divertido e alegre, mas gosta de reflectir sobre os problemas e as relações (orientação para a resolução de problemas). É persistente, apresenta auto-estima e autoconceito, considera-se capaz de resolver as dificuldades assertivamente e exibe condutas habilidosas que o levam a atingir os objectivos a que se propõe, sem magoar os outros. Tal como a aluna, também não se considera popular, mas, ao contrário daquela, não apresenta investimento escolar, apesar de reconhecer a importância da escola; também pratica desporto, estando esta prática, principalmente nos rapazes, ligada a formas de socialização (Matos, 2005). Ambos os alunos entrevistados têm parentes próximos ou na família alargada que funcionam de modo mais sistematizado e reconhecido como mediadores informais.

2. As estratégias de mediação mais utilizadas nos conflitos são: o diálogo assertivo e conciliador e a persuasão ao abandono do conflito, em que o/a mediador/a tenta convencer o ou os conflitantes a terminar a divergência, apresentando argumentos em desfavor da continuidade e/ou em favor do seu *términus*. Mas, ao contrário da mediação em contexto formal, aqui o aluno dá sua opinião e tece críticas, sendo mais comum no género feminino. Nos confrontos físicos e nas agressões verbais, os mediadores separam as partes em conflito, quer para dialogar com cada uma delas, quer para as acalmar, factor realçado pelos alunos entrevistados. Estas estratégias obedecem, tal como as seguidas pela mediação formal, a um percurso, que se inicia pelo diagnóstico do conflito (há conflitos não mediáveis como os que envolvem a família) em que se analisa a situação, se traça um plano mental de abordagem adaptada e se oferece, só então e caso seja viável, o apoio necessário, passando ao envolvimento própria-

mente dito no conflito, onde é importante a activação das competências sociais, nomeadamente as relacionadas com a comunicação verbal e não verbal, sendo objectivos acalmar os conflitantes, dialogar assertivamente com ambos ou em separado (papel próximo do intermediário) e persuadir ao final do conflito apelando à reflexão (por exemplo, alertando para as consequências dos actos dentro da escola).⁶ Os modos vão desde opinar, dar conselhos, tecer críticas e emitir juízos de valor, exemplificar com a experiência pessoal - o que Vallés e Vallés (1996) designam de autorevelações e que funcionam como meios de criar cumplicidade afectiva - e fazer declarações de acção/sentimento (ver nota 3 de rodapé), ou seja, tudo o que não se deve fazer numa mediação formal, mas que, aqui, se tornam pilares necessários para se fazerem ouvir. Nos confrontos físicos as estratégias dividem-se em ou separar os agressores ou participar nas agressões (conforme leitura da situação) e, alguns, procuram apoio no grupo de pares, que pode funcionar negativamente como agressor ou positivamente com formas pró-sociais. A etapa seguinte consiste em reaproximar os conflitantes e criar-lhes objectivos comuns, pois muitas das vezes está em causa a manutenção das relações de amizade, ou pelo menos, elaborar acordos que giram à volta do estabelecimento de relações, afectos e confianças. Quando a reaproximação é conseguida os jovens mediadores tecem críticas construtivas e também eles, gostam de ouvir da parte dos colegas algum reconhecimento do seu papel. No entanto, a aluna mediadora confessou que, por vezes, há amigos/as que

não se revelam agradados, principalmente quando as críticas mais duras se fizeram mais acentuadamente a si próprios e não ao outro colega, ou seja, percebeu a dureza da crítica de uma forma não bilateral. Na última fase do ciclo de mediação o aluno-mediador afasta-se do conflito e abandona o seu papel de mediação, mas só quando se certifica que foi restabelecida a relação positiva (de amizade, camaradagem...) anterior, sendo pouco comum a desistência deste papel sem ter alcançado tal objectivo. No entanto, quando a persistência não “dá frutos” ou quando a própria confiança no outro se deteriorou,⁷ os mediadores desistem por considerarem que “não vale a pena”.

3. Para a aluna mediadora a mediação é sinónimo de ajuda, resolução e conciliação (sentido convergente) enquanto para o aluno mediador a mediação, além de ser, também, ajuda e resolução, é sinónimo de separação das partes (sentido divergente).

CONCLUSÃO

A mediação informal aproxima-se mais do aconselhamento do que propriamente da mediação formal, sendo o mediador informal um conselheiro, gestor das emoções e facilitador das relações. Nas estratégias de mediação destacamos empatia e o diálogo onde se inclui a escuta activa. A circularidade das narrativas deste tipo de mediação integra sentimentos, factos, experiência e relações presentes, passadas e com repercussões futuras, estabelecendo-se um *continuum* no qual participam conflitantes e

⁶ É, por vezes, com medo das represálias dentro da escola, especialmente os castigos que lhes possam ser aplicados e que se tornem, inevitavelmente, do conhecimento dos familiares, que alguns alunos “combinam” dar continuidade às disputas, fora da escola, principalmente quando envolvem confrontos físicos e questões mal resolvidas.

⁷ Neste tipo de mediação emergente o mediador pode pertencer ao sistema relacional que inclui um ou ambos os conflitantes. vgradio@udc.es

mediadores. Mas as competências pessoais também são evidentes nos alunos-mediadores, como capacidades de auto-regulação e autocontrolo, esperança, optimismo e temperamento resiliente.

Podemos garantir que o bom mediador é aquele que restabelece relações, aconselha e dialoga assertivamente, gere sentimentos de amizade, de pertença e de confiança e reorganiza redes e interacção. Apesar disso, a dinâmica relacional e inserção num grupo de pares é um factor, mais que importante, fundamental no modo como o aluno vai ser aceite pelos colegas. Não basta, isoladamente, procurarmos competências num jovem e pensarmos que ele, mesmo que preparado em programas específicos de formação e desenvolvimento de competências sociais, e partindo do princípio de que actua correcta e adequadamente, consegue influenciar positivamente os colegas ou mesmo “fazer-se ouvir”, se for um aluno isolado, com poucos amigos, pouco reconhecido socialmente (pouco social) ou seja considerado “certinho demais”. Como dizia uma aluna acerca de uma colega: “É a tal coisa que a gente pensa, é demasiado certa; não pode ser, tem que ter algum defeito, é demasiado perfeita... não pode ser; tem que ter alguma coisa que bata ali mal”. Só se pode compreender a mediação informal se a olharmos de forma sistémica, assumindo o grupo de pares um papel de destaque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, vol.1,2. Lisboa: Universidade Aberta.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (2ª ed). Mem Martins: Europa-América.

- Danti, F. (2003). Vida y conflicto. Narración de una experiencia en resolución de conflictos y mediación en un centro de educación secundaria. In Vinyata et al. (Ed). *Aprender del Conflicto. Conflictologia Y Educación*. Barcelona: Graó.
- Domingos, G. (2006). *Gestão de Conflitos e Competências da Mediação Informal. Alunos do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (texto policopiado).
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Ferreira, P. A., Esteves, F. & Monteiro, M. B. (2004). Estudo Psicométrico de duas medidas no âmbito da agressão humana. In Vala, J., Garrido, M. & Alcobia, P. (Ed). *Percursos de Investigação em Psicologia Social e Organizacional* (vol.1). Lisboa: Edições Colibri.
- Filliozat, I. (2000). *A Inteligência do Coração* (3ª ed). Lisboa: Pergaminho.
- Gardner, H. (1999). *O Verdadeiro, o Belo e o Bom – Princípios Básicos para uma nova Educação*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Ghiglioni, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed). Oeiras: Celta Editora.
- Gilhooley, J. & Scheuch, N. (2000). *Using Peer Mediation in Classrooms and Schools*. California: Corwin Press.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* (12ª ed). Lisboa: Temas e Debates.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.
- Kressel, K. (2000). Mediation. In Deutsch, M. & Coleman, P. T. (Ed). *The Handbook*

- of Conflict Resolution. Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lederach, J. P. (1985). *Educar para la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Matos, M. (2005). Adolescência, Psicologia da Saúde e Saúde Pública. In Matos, M. (Ed). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (3ª ed). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Matos, M., Silva, A., Alão, D., Alves, J., Sampaio, L., Carvalho, S. (1997). *Programa da Competência Social. Manual de Utilização*. Lisboa: Ministério da Educação. Programa de Promoção e Educação para a saúde (texto policopiado).
- Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo* (2ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, L. (2000). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos7tese/C4-Metodologia> (data de acesso: 10-08-2005).
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sprinthall, N. & Collins, A. W. (1994). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Gulbenkian – Plano Edições.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill (trabalho original em inglês publicado em 1990).
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (1996). *Psicologia Social* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallés, A. & Vallés, C. (1996). *Las habilidades Sociales en la Escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS.