

Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?

I

Mariana Dias

Escola Superior de Educação de Lisboa
marianad@eselx.ipl.pt

Catarina Tomás

Escola Superior de de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho
ctomas@eselx.ipl.pt

Ana Gama

Escola Superior de Educação de Lisboa
anagama@eselx.ipl.pt

Rui Lopes

Escola Superior de Educação de Lisboa
ruiil@eselx.ipl.pt

Resumo: Em Portugal, no final da década de 90 do século XX, começaram a ser desenvolvidas estratégias de *discriminação positiva* visando garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e a luta contra a exclusão escolar e social, designadamente nas periferias das grandes cidades. É neste contexto que surgem as escolas e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) pelo Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996. Este programa, inicialmente inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas, visava a intervenção de vários parceiros locais (professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas) na elaboração do Projeto Educativo. Com o XVII Governo Constitucional o programa foi redefinido passando a incluir novas vertentes: necessidade de existência de um projeto educativo próprio; consultadoria externa; avaliação periódica de resultados em diferentes domínios (taxas de insucesso e abandono escolar, assiduidade, comportamento, participação, inovações organizacionais, parcerias educativas estabelecidas no âmbito do Programa, etc.). Foi também alargado a todo o território nacional, envolvendo atualmente cento e cinco agrupamentos escolares. Com esta apresentação visamos analisar se as novas políticas e diretrizes, no domínio da educação prioritária, contribuíram para a emergência de novas estratégias pedagógicas, organizacionais e de envolvimento comunitário. Os elementos em que baseamos a nossa análise serão os seguintes: (i) relatório nacional do programa TEIP (2010-2011); (ii) relatórios do programa de avaliação externa das escolas; (iii) entrevistas realizadas aos atores locais, designadamente a coordenadores e consultores dos projetos TEIP. As conclusões da nossa comunicação centrar-se-ão no papel dos atores locais no desenvolvimento do Programa TEIP e no impacto deste programa na melhoria dos resultados académicos, na diminuição da indisciplina e violência escolar e na construção de percursos de vida que contrariem as tendências para a exclusão escolar e social.

Palavras-Chave: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Políticas Educativas; Atores Locais.

Abstract: Positive discrimination strategies started to develop in Portugal in late 1990's. These strategies, first and foremost, intended to assure mandatory schooling and to struggle against social and school exclusion, especially in the countries major cities' suburbs. It is in this context that Priority Intervention Educational Territories program (TEIP) is created, through the legislative diploma nº 147-B/ME/96, of August 1st. The program was initially inspired by the French Zones d'Éducation Prioritaire and aimed the intervention of several local partners (teachers, students,

¹ Este estudo insere-se no projeto de investigação “Estratégias locais de melhoria da escola em áreas desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/114789/2009).

staff, parents associations, municipalities, cultural and recreational institutions) to design educational projects. During the mandate of Portugal's 17th Constitutional Government the program was redefined and new features were included: necessity to design educational projects specific to each territory; external consultancy; periodical assessment of results in different domains (students' failure rates, dropout rates, assiduity, behaviour and participation; organizational innovations; local partnerships; etc.). The program was also extended to all national territory, now involving 105 schools consortia.

During our presentation we analyze if new policies and directions in the field of priority education are contributing to generate new pedagogical, organizational and community participation strategies. Analysis is based on: (i) TEIP program's national evaluation report (2010-2011); (ii) schools' external evaluation reports; (iii) interviews conducted with local actors, namely with TEIP program coordinators and consultants.

Conclusions are based on the role local actor's play in the program's development and on its impact on improving students' school results, decreasing indiscipline and school violence, and on defying the strong existing social and school exclusion patterns.

Keywords: Priority Intervention Educational Territories (TEIP); educational policy; local actors.

Introdução

No presente artigo pretendemos refletir sobre as políticas de intervenção prioritária em Portugal, contextualizando a emergência das mesmas, os fatores subjacentes à definição dos diferentes modelos de trabalho e o impacto dos mesmos na organização e cultura da escola, nos processos de diferenciação pedagógica, nos resultados dos alunos e nas relações entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, começaremos por analisar as principais directrizes legislativas definidas em Portugal no que respeita à educação prioritária (1986-2008), identificando a especificidade das diferentes estratégias e metodologias de intervenção e os resultados alcançados. Nesta análise concederemos particular atenção aos programas que assumem, de forma mais explícita, a sua matriz de "discriminação positiva":

Des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent" (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, p.17).

Em seguida, concentraremos a nossa atenção na análise do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que constitui a principal modalidade de intervenção atual do Estado Português no combate ao insucesso, abandono e absentismo escolares e que tem tido um desenvolvimento muito significativo nos últimos anos, abrangendo cerca de 10% de agrupamentos escolares. Apresentaremos os objetivos do referido programa, as principais estratégias que o caracterizam, as suas grandes etapas de desenvolvimento (TEIP1 e TEIP2) e as mudanças pedagógicas e organizacionais que tem vindo a promover.

Por último, procuraremos caracterizar o papel dos atores locais no desenvolvimento do Programa TEIP e o impacto deste programa na melhoria dos resultados académicos e na construção de percursos de vida que contrariem as tendências para a exclusão escolar e social.

A análise a efetuar insere-se no estudo mais amplo que nos encontramos a desenvolver sobre estratégias de melhoria da escola em áreas desfavorecidas, em que procuramos identificar as principais características atuais do Programa TEIP2, as estratégias definidas para a sua implementação no terreno e os resultados iniciais alcançados (2007-2010). Para esse efeito utilizámos os seguintes procedimentos metodológicos:

I. Análise documental da legislação relativa ao Programa TEIP2 (Despacho Normativo 55/2008, de 23 de Outubro);

2. Mapeamento dos estudos de avaliação realizados sobre o Programa TEIP2 pela administração educativa (Inspeção Geral de Educação; Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) ou por solicitação da mesma;

3. Análise comparativa entre os principais objetivos do programa TEIP2 e dos resultados alcançados na fase inicial da sua implementação (2007-2010)

A recolha e análise documental foram complementadas com a realização de entrevistas a alguns informantes-chave (Coordenador Nacional do Programa TEIP2; Consultores TEIP), beneficiando ainda do processo de observação participante desenvolvido pelos autores do artigo em quatro agrupamentos/escolas TEIP da região de Lisboa.

I. Génese e Evolução das Políticas de Educação Prioritária em Portugal

Em Portugal as políticas de educação prioritária iniciaram-se bastante mais tarde que noutros contextos europeus. Esta situação não pode ser indissociável do carácter, igualmente tardio, da transição para a democracia (1974) e da construção da escola de massas no país. Embora a revolução dos cravos tenha mobilizado o país para uma educação empenhada na luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, é apenas em 1986 que é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando o princípio da igualdade de acesso e de sucesso na escolaridade obrigatória. No entanto, este princípio estava longe de ser atingido, uma vez que persistia um insucesso escolar massivo.

No sentido de alterar esta situação houve a necessidade de lançar diversos programas de promoção do sucesso escolar (PIPSE, 1987; PEPT, 2000) e é nesse contexto que são criadas as escolas de intervenção prioritária (Despacho Normativo 119/ME/88, de 15 de Julho), que visavam responder a um vasto conjunto de problemas: localização das escolas em zonas isoladas ou zonas periféricas muito desfavorecidas, insucesso elevado, elevado rácio professor/aluno, sobrelotação de escolas. No entanto, estas escolas tinham diminuta expressão no conjunto da rede escolar, o que, independentemente das metodologias de intervenção utilizadas, dificilmente permitiria fazer face aos problemas com que o país se confrontava no domínio da eficácia, qualidade e equidade da educação (ver Tabela 1).

Tabela 1. Relação entre a Origem Social dos Alunos e o Insucesso Escolar (1989).

Origem Socioeconómica dos Alunos	1ª Fase	2ª Fase
Trabalhadores rurais	42	38
Operários não qualificados	29	27
Camponeses	32	28
Diretores	5	3

(Adaptado de Dias, 2008)

Em 1996, também numa perspetiva de educação prioritária, são definidos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no âmbito do Programa TEIPI (Despacho Normativo 147-B/ME/96, de 1 de Agosto). Este programa, inicialmente inspirado nas zonas de intervenção prioritárias francesas, visava a intervenção de vários parceiros locais na luta contra a exclusão escolar e social.

Os estudos realizados sobre o impacto da primeira experiência da criação do programa TEIP em Portugal (Bettencourt *et al.*, 2000) identificam diversos pontos “críticos” na implementação dos mesmos, entre os quais: a forma como foram definidas as fronteiras de cada TEIP, muito circunscritas ao universo escolar; o défice de estratégia (visível no carácter vago dos diagnósticos efetuados e na inexistência de objetivos claros e metas que contribuíssem para uma monitorização do processo); a persistência do etnocentrismo escolar e da regulação burocrática e centralizada (Canário, Alves & Rolo, 2000; Canário, 2004); e a reduzida participação dos alunos, das famílias e das associações locais em todo o processo. Assim, os territórios que se pretendiam educativos permaneceram, essencialmente, como territórios escolares.

Importa, contudo, frisar que estes estudos foram realizados poucos anos após a criação do Programa, na medida em que a investigação demonstra que o impacto da intervenção em contextos de risco não é imediato. Além disso, o programa TEIP na sociedade Portuguesa ficou submerso na “epidemia de políticas educativas” que se verificou em Portugal no final do século XX.

Com o XVII Governo Constitucional o programa foi redefinido (2006-2008), passando a incluir novas vertentes. É sobre esta fase do programa TEIP, designada TEIP2, que incidiremos a nossa análise, de acordo com os procedimentos metodológicos que explicitaremos seguidamente.

2. O Programa TEIP2: Emergência, características e principais dimensões de mudança

A agenda educativa das últimas décadas tem sido marcada pelos desafios da globalização e da competitividade e por novos processos de regulação da educação. É neste contexto que deve ser compreendida a intenção, consagrada na Cimeira de Lisboa (2000), de transformar a economia europeia na economia do conhecimento mais competitiva do mundo e de estabelecer referentes para o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, transformando o ensino secundário no patamar mínimo para a inclusão no espaço europeu de educação (Dias, 2008). Assim, a Cimeira de Lisboa encontrou o país numa posição claramente distinta daquela que os novos padrões de inclusão recomendavam, e com uma população com níveis de escolarização extremamente reduzidos: 8,9% de analfabetos, 33,9% com o 4º ano de escolaridade e apenas 21,2% com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário (INE, 2011). Neste sentido, as políticas educativas subsequentes, com particular relevo as medidas implementadas pelo XVII Governo Constitucional, procuraram fazer face a este problema combatendo o insucesso e o abandono escolar entre os jovens e criando novos programas para a educação e formação de adultos. É neste contexto que são (re)criados os TEIP, designados de 2ª geração (TEIP2), por comparação com a fase precedente iniciada em 1996, abrangendo atualmente mais de uma centena de escolas e agrupamentos de escolas, pertencentes às cinco direções regionais de educação (ver Figura 1).

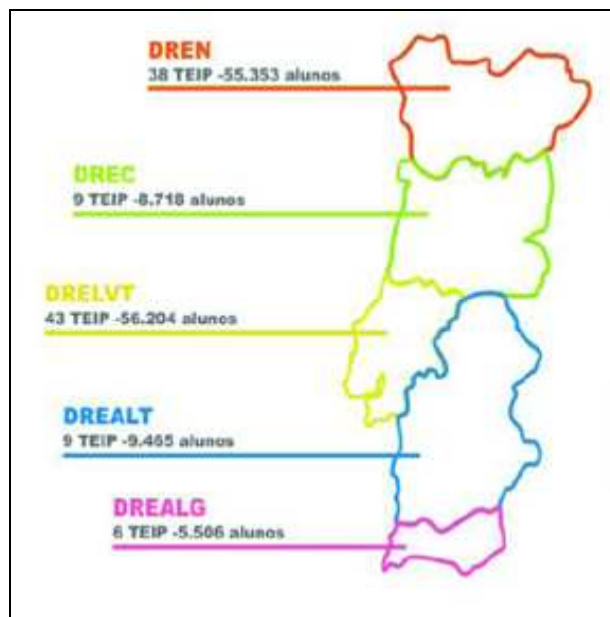


Figura 1. Distribuição do programa TEIP2 (DGIDC, 2010).

No entanto, as mudanças e até inovações que caracterizam o TEIP2 não se restringem à sua expressão numérica e institucional. Existem importantes diferenças entre o Programa TEIP1 e TEIP2. Verifica-se uma maior clarificação do público-alvo e dos objetivos do programa: melhoria da qualidade da educação, redução do abandono escolar precoce, aumento da empregabilidade e da coesão social. Outra diferença relevante verifica-se na maior importância dada à vertente organizacional, numa linha de atuação que evoca a nova gestão pública (resultados, definição de estratégias e metas, monitorização do processo), embora o discurso subjacente à legislação em vigor ainda transmita preocupações de cariz social. Neste sentido, como em muitas outras circunstâncias, parecem verificar-se fenómenos de “hibridização” das políticas e formas de ação pública (Barroso, 2006; Dias, 2008).

Apesar destas diferenças, existem também continuidades entre os Programas TEIP1 e TEIP2, designadamente a visibilidade concedida ao espaço escolar face à comunidade educativa e a aposta em recursos humanos adicionais (ver Figura 2).

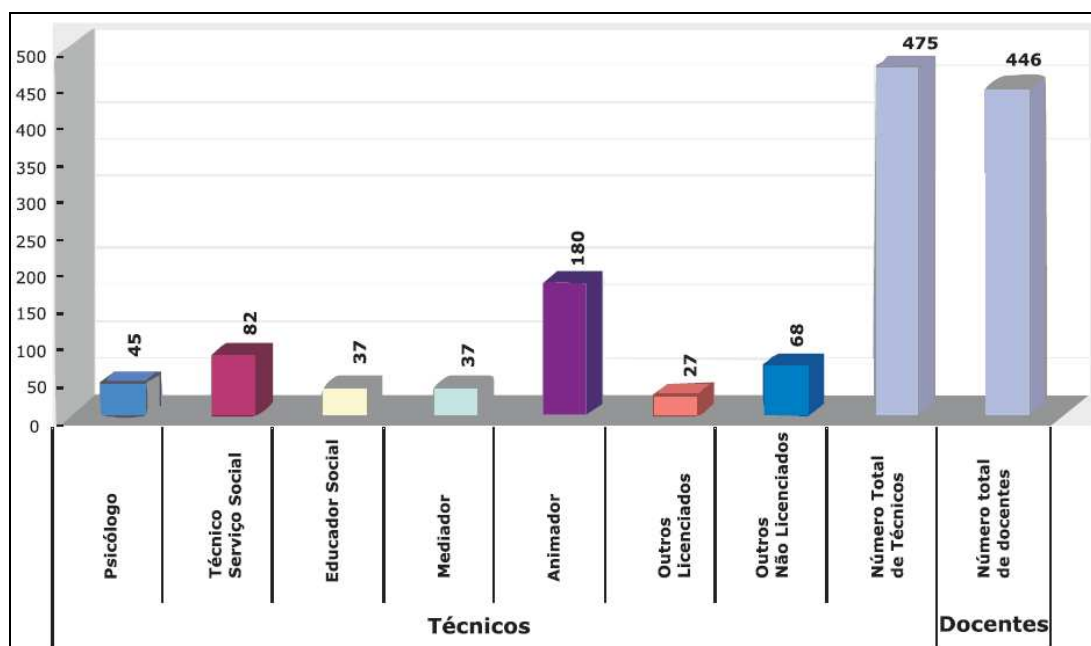


Figura 2. Número de recursos humanos financiados pelo Programa TEIP2, segundo tipologia (DGIDC, 2010).

Talvez por isso exista a ideia bastante generalizada de que, nas razões da adesão das escolas ao programa TEIP, os recursos que este pode oferecer constituem uma motivação importante (Ferreira & Teixeira, 2010). De facto, e apesar de ser notório um maior investimento em ações ao nível da sala de aula no Programa TEIP2 quando comparado com o TEIP1, a maioria dos recursos humanos colocados nas escolas e agrupamentos TEIP foi de pessoal técnico não docente, ou seja, de profissionais das áreas da animação, da psicologia e do serviço social (DGIDC, 2010), que constituíram equipas de apoio aos alunos, famílias e professores. Estes profissionais desenvolvem ações no âmbito da mediação escolar e da relação escola-família, mas intervêm pouco ao nível das atividades de natureza curricular formal.

As entrevistas realizadas e os estudos de avaliação que existem evidenciam, ainda, a continuidade da tradição de centralização na criação e implementação do programa TEIP. No entanto, os objetivos e estratégias referenciadas na legislação sugerem alguma intencionalidade na passagem a novos modos de “governança da educação”: contratualização, avaliação, parcerias público-privadas (ver Tabela 1).

Tabela I. Principais Características dos TEIP Atuais.

Objetivos	Estratégias / Instrumentos
a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;	a) Elaboração de projetos, com metas calendarizadas;
b) A redução do abandono e insucesso escolar;	b) Alguma flexibilidade e autonomia na contratação e gestão de recursos.
c) A transição da escola para a vida ativa;	
d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.	Ideias-chave: <ul style="list-style-type: none">▪ Projeto▪ Parceria▪ Avaliação interna e externa▪ Contratos-Programa

As entrevistas realizadas a técnicos da direção geral de educação apontam, igualmente, para uma matriz mais inclusiva do que diretiva:

Apoiámos as escolas para que os projetos fossem estruturados e a partir daí começámos a trabalhar no ponto em que elas estavam. (...) A construção do projeto fazia parte do crescimento da escola, devia ser participado, devia criar em si como documento de apoio à gestão, devia envolver o maior número de pessoas, envolver reflexão, envolver apropriação da realidade, ajudar a construir diagnósticos consistentes, incisivos, e portanto é interessante que a evolução que nós sentimos nos projetos tenha a representação da escola (entrevista a C.G., especialista da DGIDC).

Neste contexto, importa analisar o impacto do programa TEIP nos resultados dos alunos e nas dinâmicas criadas nas escolas.

3. Impactos iniciais do programa TEIP

Os resultados sistematizados das experiências TEIP são ainda muito recentes, o que significa que não é possível ainda fazer uma análise verdadeiramente sustentada sobre o impacto do mesmo. Porém, com base na avaliação efetuada até ao momento (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010), é possível identificar progressos nos seguintes aspetos: diminuição do abandono e do absentismo (face ao ano de partida), redução das medidas disciplinares sancionatórias, e aproximação dos resultados às médias nacionais, no que respeita aos resultados internos das escolas, como às provas aferidas (ver Figura 3).

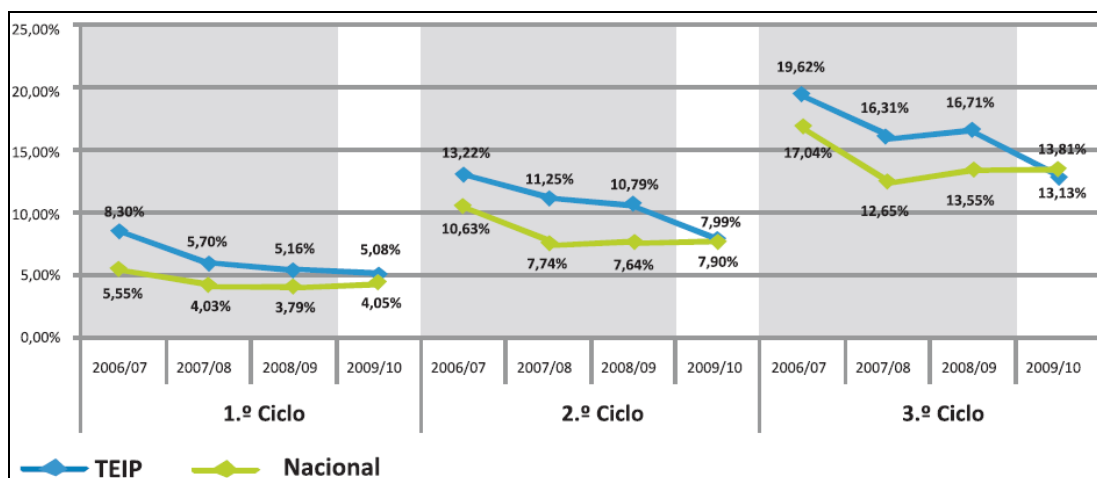


Figura 3. Percentagem de alunos que não transitaram de ano, por ciclo de escolaridade (DGIDC, 2010)

No entanto, a pesquisa que temos vindo a realizar (Dias & Tomás, no prelo) e a própria intervenção que desenvolvemos no terreno, permitiu-nos identificar que o processo apresenta fragilidades que importa ultrapassar:

- (1) A proliferação de ações e atividades que dificultam o envolvimento e a congruência na atuação dos atores;
- (2) A centralização do processo nas equipas de coordenação e de avaliação;
- (3) A dificuldade na autoavaliação e desenvolvimento de planos de melhoria;
- (4) A tipologia dos recursos escolhidos possibilitando a continuidade de uma lógica de cariz compensatório e “extracurricular”;
- (5) A fragilidade das parcerias, visível na escassez de ações e na natureza pouco emancipatória das mesmas (principalmente no que respeita à relação com as famílias).

Importa, no entanto, realçar que os coordenadores do programa TEIP, assim como os consultores externos das escolas, estão conscientes de muitas destas fragilidades, o que permite antever potencialidades de resolução dos pontos fracos acima identificados:

O desejável numa situação de longo prazo é que se caminhe progressivamente para situações em que as escolas têm mais autonomia, são capazes de construir um projeto e têm recursos diferenciados em função da natureza do projeto e dos problemas (entrevista a N.S., a responsável pelo programa TEIP).

4. Conclusões Finais

Será talvez inevitável, como acabamos de fazer, lançar algumas questões sobre a sustentabilidade do progresso efetuado pelo Programa TEIP2. No entanto, os resultados já alcançados em diferentes domínios estão longe de ser negligenciáveis (nos domínios do abandono, absentismo, indisciplina e insucesso escolar) e confirmam que é possível criar “a road to improvement” (Mortimore, 1998).

Assim, como já referimos em trabalhos anteriores (Sanches & Dias, no prelo), existem diversos percursos que podem ser ensaiados para reforçar e consolidar os bons resultados obtidos, e que assumem já alguma expressão face a experiências anteriores no domínio da intervenção prioritária.

Neste percurso caberá à escola o papel de encontrar formas positivas e partilhadas de liderança, que permitam a motivação e o envolvimento de todos os profissionais e parceiros, assim como a clareza na definição de objetivos e prioridades. Estes processos devem ser desenvolvidos tendo em consideração que os territórios de intervenção prioritária deve transcender a esfera escolar, criando sinergias locais e contribuindo para processos integrados de desenvolvimento.

Referências

- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.
- Bettencourt, A. M., Sousa, M. V., Fernandes, M. R., Gonçalves, J. A., Costa, J. A., Sousa, L., Neto-Mendes, A. A., Sarmiento, M. J., Parente, C., Matos, P. S., Silva, O. S., Canário, R., Alves, N., Rolo, C., Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da ação educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção ecológica da ação educativa* (pp. 139-170). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22, (1), pp.47-78.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique.
- Dias, M. (2008). (Coord). *Educação e formação: Estratégias e prioridades (2007-2013)*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Dias, M., & Tomás, C. (no prelo). Education and equity in semi-peripheral countries: Current trends in the field of priority education in Portugal. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.
- DGIDC (2010). Relatório TEIP 2009/2010. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia*, 20, pp.331-350.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Recenseamento Geral da População*. Lisboa: INE.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sanchez, M.F. & Dias, M. (no prelo). Policies and practices of schools in Educational Priority Territories: What sustainability? *School and Community Interactions*. Aubsburg: University of Aubsburg.

A experiência da mediação em contexto escolar

Catarina Morgado

Escola Superior de Educação de Coimbra

catarinamorgado@esec.pt

Isabel Oliveira

CONSENSUS - Coimbra

Isabel.oliveira@jurisolve.com

Resumo: O conflito é uma dimensão natural da vida quotidiana, um resultado legítimo das interações entre os indivíduos e fonte de mudança e de crescimento. Embora daqui se conclua que a natureza do conflito é potencialmente criativa, o discurso corrente reflecte uma perspectiva negativa, assumindo o conflito como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos, com frequência causador de angústia, dor ou violência, pelo que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo. Escolas, alunos e comunidade sempre conviveram com os conflitos. Hoje, em relação ao passado, os jovens discordam entre si com mais frequência e em questões de menor importância. Uma grande variedade de comportamentos como ameaças verbais, insultos, ofensas raciais, agressões e lutas corporais são comuns em muitas escolas, interferindo com o clima relacional e com a aprendizagem, causando medo e absentismo, não só entre os estudantes mas também entre professores, como uma resposta ao stress profissional.

Em contexto escolar, diferentes modelos de disciplina têm sido administrados para fazer face aos conflitos e à violência entre alunos, professores e pessoal auxiliar. Não obstante, a resposta tradicional punitiva já demonstrou a sua incapacidade para produzir mudanças reais de comportamento, ou mesmo, para reduzir as disputas nas escolas (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002).

A mediação escolar e, em particular, a mediação entre pares, representam novas formas de lidar com o litígio, distantes dos métodos clássicos, punitivos e promotores de exclusão. A implementação de programas de resolução de conflitos nas escolas reflecte, assim, um movimento mais geral da sociedade que se distancia dos modelos clássicos de resolução de litígios, nomeadamente as tradicionais metodologias de tribunal.

Johnson e Johnson (1995) caracterizam a mediação entre pares como um processo estruturado em que um estudante, mediador e de postura neutra e imparcial, auxilia dois ou mais pares na negociação de uma solução para o seu conflito. A mediação visa a aprendizagem de métodos para a resolução de conflitos que enfatizam a capacidade do mediador e das partes em disputa para escutar de modo activo, pensando criticamente no que é discutido de forma a que uma solução para o problema em causa seja alcançada.

Palavras-chave: conflito, violência escolar, meios alternativos de resolução de conflitos, mediação escolar e mediação pelos pares

Abstract: Interpersonal conflicts are natural and unavoidable in schools. Dissatisfaction with traditional procedures of conflict resolution in schools led to new practices implementation, including peer mediation programmes.

Mediation is a structured and voluntary process that offers pupils the opportunity to resolve conflicts and reach an agreement satisfactory to both parties, facilitated by neutral third parties, who ensure that certain ground rules are adhered to. The potential benefits from this approach are numerous: by training new forms of social relations, peer mediation promotes safer school environments and social skills transfer to community.

This paper aims to present the work developed by CONSENSUS, Association for the Development of Alternative Dispute Resolution, including their mediation programmes experience in portuguese schools. The different stages of programme implementation, goals as well as difficulties encountered in schools and community during these processes are discussed.

Keywords: school violence, discipline, conflict, alternative dispute resolution, mediation and peer mediation

Nas palavras de Paulo Freire, a educação deve ser a prática da liberdade. E enquanto prática da liberdade deve ter como desafios a educação baseada no respeito mútuo, promovendo a aprendizagem emocional, vocacionada para a

felicidade, inspirada no desenvolvimento da criatividade, potenciando assim o bem-estar, pessoal e social.

A Mediação de Conflitos e o seu potencial transformador

O conflito é uma dimensão inevitável da condição humana e uma fonte de mudança e crescimento, “é o estado natural do homem” (Mendel, 1974, p.13). O seu papel é particularmente decisivo no desenvolvimento humano, moldando o carácter do indivíduo, em particular, e das culturas, em geral.

Não obstante, o conflito é vulgarmente entendido como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e as suas consequências são negativamente antecipadas, porque associadas à experiência de dor ou violência. Logo, supõe-se que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo.

Enfrentar desacordos e litígios não equivale, no entanto, a um processo destrutivo: “o conflito em si não é mau, embora as pessoas lhe possam dar respostas que assumem formas prejudiciais” (Pallarés, 1983, p.103); a chave não está na eliminação do conflito mas na sua regulação, solução justa e não violenta.

A escola, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com os propósitos educativos da sociedade e, enquanto inevitável campo de ressonância da conflituosidade social, é um espaço propício à emergência do conflito.

Os media transmitem frequentemente uma visão das escolas como espaços dominados por um crescendo de violência; os professores sentem-se ameaçados pela perda de autoridade; por sua vez, as famílias esperam das escolas que eduquem os mais jovens num ambiente seguro.

Estarão as escolas preparadas para lidar adequada e eficazmente com os conflitos interpessoais? Ainda que focadas nos problemas da violência e do bullying, os conflitos interpessoais estão associados a um vasto conjunto de comportamentos: ameaças verbais, insultos e difamações; empurrões, pontapés e lutas corporais. Estes comportamentos, que são lugar-comum em muitas instituições educativas, interferem na vida escolar e, em última instância, no contexto de aprendizagem, provocando medo e absentismo nos alunos, bem como entre professores que, desta forma, reagem ao stress que vivenciam.

As escolas têm gerido os conflitos interpessoais recorrendo aos modelos tradicionais de disciplina, tais como a suspensão ou a expulsão de alunos. Todavia, os métodos punitivos provaram a sua insuficiente capacidade para promover a mudança de condutas, ou mesmo, para reduzir os conflitos no contexto escolar (Smith, Daunic, Miller & Robinson, 2002). A insatisfação com os processos tradicionais de resolução de disputas, entre professores e alunos, estudantes e os seus pares, ou entre os alunos e outros agentes educativos, conduziram à exploração de novas práticas, alternativas, de resolução de conflitos, incluindo a mediação escolar. Trata-se de um movimento cujas premissas representam um desvio das soluções punitivas e de exclusão, no que diz respeito à gestão dos problemas de comportamento.

A implementação de programas de resolução de conflitos tem a sua origem na década de 70, quando a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação de centros de Mediação Comunitária. O objectivo destes centros era oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava.

Progressivamente, o movimento social de alteração do modelo tradicional de litigação nos tribunais leva a que nas escolas se assista, a partir do início dos anos 80, a um marcado crescimento na utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, nomeadamente em contexto escolar. Mais especificamente, em 1982, os *Community Boards* de *San Francisco* iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares. Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, é criado o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Educadores e mediadores promovem a colaboração entre centros comunitários e escolas, propiciando o surgimento do “Programa de resolução criativa de conflitos”, com os seguintes objectivos gerais:

- Mostrar aos jovens alternativas não violentas aos conflitos reais da sua vida;
- Aprender a compreender e a valorizar a própria cultura e a cultura dos restantes;
- Transmitir às crianças e jovens o seu papel protagonista na construção de um mundo mais pacífico.

Os programas de resolução de conflitos e de mediação escolar disseminam-se, então, pelos EUA e, por sua vez, um pouco por todo o mundo. Actualmente, projectos de mediação escolar encontram-se em países como a Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá; e na Europa, em França, na Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros.

Como se explica a adesão das escolas a estes programas?

A mediação configura a negociação das disputas com a intervenção de um terceiro neutral, afim de que as partes encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. Enquanto meio construtivo de resolução de conflitos, não litigioso e baseado no consenso, beneficia o desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito. Aqui, trabalha-se a cooperação (para resolver um problema comum), a compreensão da visão do outro e a aceitação de diferentes perspectivas da realidade. Um clima de respeito mútuo é criado, permitindo às partes em disputa reconhecer o outro enquanto pessoa e ser total.

Por outro lado, a presença de um terceiro neutral, isto é, sem poder para impor uma solução, confere ao processo um carácter pedagógico, dado que as partes mantêm a sua capacidade de actuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo.

A mediação escolar, ao procurar a eficaz resolução do conflito, tende a criar as condições necessárias para que a sua re-ocorrência seja evitada, ao mesmo tempo que os alunos treinam a resolução de problemas e o planeamento do futuro; responsabilidades e direitos são interiorizados; e consequências e escolhas são colocadas em perspectiva (Cremin, 2007).

Os alunos mediadores e os alunos mediados treinam competências sociais (Maresca, 1996; TÜRnÜklÜ et al., 2009), transferindo algumas das capacidades aprendidas para a comunidade e para o contexto familiar, onde as utilizam em benefício das relações interpessoais (Haft & Weiss, 1998; Gentry & Benenson, 1993; Johnson & Johnson, 2001).

Mais importante, ainda, é o facto da mediação escolar contribuir para ambientes de aprendizagem mais seguros (Haft & Weiss, 1998). A redução de episódios de violência ou a menor utilização de métodos sancionatórios e punitivos libertam os professores que, assim, ensinam mais e disciplinam menos, melhorando a moral dos alunos.

Em 2003, uma meta-análise por Burrell, Zirbel e Allen, que incluía o tratamento de 43 estudos publicados desde 1985, mostrou que os programas de mediação escolar nos EUA estavam robustamente associados à aprendizagem de aptidões de gestão do conflito, melhorando o ambiente escolar à medida que os comportamentos hostis e violentos tendiam a diminuir. No mesmo sentido, outra meta-análise por Garrard e Lipsey (2007), revelou que a participação em programas escolares de resolução de conflitos, os quais englobavam a mediação, contribuía para reduzir os comportamentos anti-sociais em todos os níveis de escolaridade. Estudos mais recentes também salientam uma marcada redução de incidentes anti-sociais nas escolas, na sequência da implementação destes projectos (Noaks & Noaks, 2009).

Concluindo, os programas de resolução de conflitos têm potencial para induzir climas escolares que estimulam comportamentos pró-sociais. Os alunos sentem-se mais preparados para resolver os seus problemas, desenvolvem estratégias para gerir os conflitos e contextos de aprendizagem mais seguros são criados, quer para os alunos quer para todos aqueles que operam nos contextos escolares.

A Experiência da Mediação – A sua implementação

A Escola é uma comunidade complexa, que junta no mesmo espaço pessoas de diferentes proveniências e culturas, que coabitam em diferentes tempos, num constante processo de boas vindas e despedidas. Cada escola apresenta, ainda, particulares características tendo em conta a população que serve e a sua localização geográfica. E, no entanto, apesar das diferenças entre os seus habitantes, a escola é uma comunidade focada nos jovens que nela crescem num período de formação e construção da identidade, desenvolvendo-se do ponto de vista cognitivo, emocional e moral. A escola partilha, assim, em parte, uma função educativa com as famílias. Numa estrutura com estas características, o conflito é uma realidade que faz parte do desenvolvimento e das interações humanas.

A questão que se coloca, tomando consciência das necessidades, é: por onde começar? Segundo Alzate (2003, p. 57) “A resposta é muito simples: por qualquer lugar. A escola deve determinar por onde começar em função das suas possibilidades, do grau de consenso, dos apoios, do nível de preparação, etc.(...)”. No entanto, para iniciar, é importante que a escola tome consciência que a transformação do conflito implica tempo, participação de todos os grupos (docentes, alunos, assistentes operacionais, famílias) e compromisso da Direcção da Escola com a necessidade de mudança.

A CONSENSUS, Associação para o Desenvolvimento dos Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, constituída em 2006 por profissionais dos RAL (Resolução Alternativa de Litígios), mais especificamente mediadores de conflitos, iniciou o seu trabalho com projectos de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar no ano de 2007.

Partilhando uma visão sistémica da transformação do conflito neste contexto, a CONSENSUS tem vindo desde 2009 a desenvolver parcerias com projectos de intervenção social que integram, na sua acção e objectivos, a Mediação Escolar.

a) A mediação de Conflitos em contexto escolar no Projecto ASAS

Neste sentido, de 2009 a 2011, a CONSENSUS integrou o Projecto ASAS – “Projecto concertado de desenvolvimento de competências pessoais e sociais”, coordenado pela Marinha Grande e liderado pela ADESER

(Associação para o Desenvolvimento Económico e Social da Marinha Grande, IPSS), tendo como entidade financiadora o IDT – Instituto da Droga e da Toxicodependência e como parceiros o Centro de Saúde da Marinha Grande; a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Marinha Grande; PSP – Polícia de Proximidade; o Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens; a Escola Secundária Pinhal do Rei; e a Junta de Freguesia da Marinha Grande.

O projecto ASAS tinha como objectivos: (1) Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e famílias, reduzindo/inibindo comportamentos de risco; (2) Reforçar as competências parentais, de modo a aumentar a capacidade de prevenção das famílias relativamente a potenciais consumos; (3) Reforçar os factores de protecção nas crianças e jovens, aumentando a sua capacidade para evitar ou contornar factores de risco. A Mediação Escolar surge, aqui, como um dos meios de acção sobre comportamentos de risco, ao focar a sua intervenção na transformação do conflito através do desenvolvimento de competências sociais e pessoais para gerir emoções e desenvolver uma comunicação eficaz.

Os princípios do Projecto ASAS assentavam nos seguintes pressupostos: (1) Os factores de protecção modificam a actuação dos factores de risco; (2) A família e a comunidade são alavancas para a mudança; (3) A escola é um espaço de formação de crianças e jovens, não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de formação para a cidadania, para a vida democrática, para a educação para a paz, para o respeito pelos direitos humanos e para a prevenção de comportamentos de risco.

A intervenção centrou-se, assim, em 3 eixos de acção: (1) *ateliers* de ocupação (para crianças dos 3 aos 5, dos 6 aos 13, dos 14 aos 18 anos); (2) *workshops* parentais (que visavam o desenvolvimento de competências parentais para lidar com situações de risco e a promoção de competências de comunicação e negociação com os jovens); (3) mediação escolar, em parceria com as Escolas E /B 2 /3 Guilherme Stephens e Escola Secundária de Pinhal do Rei.

A participação no projecto ASAS abria aos Mediadores Escolares da CONSENSUS a oportunidade de desenvolver um programa de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar com uma abordagem global de transformação do conflito (nos termos propostos por Alzate, 2005, p. 2)¹, aproveitando as sinergias geradas pelo projecto ASAS através da colaboração com outras

Entidades. Estas últimas tiveram uma intervenção importantíssima em diferentes áreas relacionadas com o conflito em contexto escolar, pois, focaram-se em factores externos às escolas conhecidos, no entanto, por motivar ou influenciar o conflito escolar. Desta forma, foi possível trabalhar em *ateliers* ocupacionais as seguintes áreas: educação socio-emocional, programas psicossociais como os de prevenção de dependência de drogas ou a educação financeira (prevenção do endividamento), problemas familiares e desenvolvimento de competências parentais, disciplina positiva, ficando a cargo dos técnicos da CONSENSUS a sensibilização e a formação em Mediação Escolar.

Na opinião de Mejia (2003, p. 345), implementar um projecto de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar implica que a Escola e aqueles que a integram, desde os docentes até às famílias dos educandos, sintam que não têm

¹Alzate baseia-se num “*enfoque global de transformação de conflitos*”, sustentando que os programas de mediação de conflitos devem ter como orientação básica a criança, mas também devem abarcar as “*dimensões administrativas, professorais e parentais do conflito*”. Propõe, por isso, as seguintes áreas de intervenção: currículo de resolução de conflitos; mediação escolar; disciplina positiva; o envolvimento de estudantes, pais/mães, trabalhadores/trabalhadores das escolas; outros programas psicossociais; aprendizagem cooperativa; e educação sócio-emocional.

os recursos suficientes para desempenhar o seu papel, face ao aumento de indisciplina e de comportamentos agressivos entre pares. Estruturar um processo de resolução positiva de conflitos, com o objectivo de introduzir uma pedagogia de diálogo e de respeito nas relações interpessoais, exige que a comunidade escolar integre um conjunto de competências e habilidades que lhe permitam a transformação da sua relação com o conflito e a alteração dos métodos tradicionais de resolução, bem como do ambiente relacional.

O Programa de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar desenvolvido no âmbito do projecto ASAS teve 4 fases de implementação, influenciado e baseado no “Programa nacional de Mediación Escolar – Orientaciones para el Diseño e Implementación de Proyectos” do Ministério da Educação e Tecnologia do Governo Argentino.

Primeira fase: Diagnóstico de Necessidades. A equipa de mediadores da CONSENSUS realizou reuniões com a Direcção de cada uma das escolas e com os seus técnicos, nomeadamente psicólogas, seguidas de reuniões de sensibilização e facilitação do diagnóstico de problemas com os professores (normalmente Directores de Turma), de modo a reconhecer as suas necessidades e a identificar os problemas específicos de cada uma das escolas. Com esta informação, a equipa pôde desenvolver uma primeira proposta de intervenção.

O reconhecimento da área envolvente, onde a escola se encontra inserida, geográfica e socialmente, foi fornecido pelo Projecto ASAS, através do seu diagnóstico de intervenção prioritária.

Segunda fase: Sensibilização e formação. A equipa de mediadores promoveu sessões de informação e sensibilização com estudantes, professores, famílias e outros educadores, abertas à comunidade. O programa pretendia envolver toda a comunidade, apresentando a Mediação de Conflitos entre Pares como um meio de gestão e resolução de conflitos adequado para resolver conflitos interpessoais entre estudantes, convidando os participantes a partilhar e a envolverem-se na concretização dos objectivos do programa.

A forma de conseguir o envolvimento de todos passa, na opinião de Mejia (2003), por introduzir no contexto escolar um conjunto de exercícios que permitam trabalhar as seguintes competências: a aceitação das diferenças versus a discriminação; a valorização pessoal e de todas as formas de vida; a colaboração versus a competição; compreender a interdependência e a unidade entre tudo o que existe, de modo a assumir a responsabilidade e compreender as consequências dos comportamentos; o reconhecimento, aceitação e expressão adequada de emoções; desenvolver uma adequada comunicação; o reconhecimento e explicitação das coincidências; a legitimação; o conhecimento do conflito (conotado positivamente) e os diferentes modos de o resolver pacificamente.

Assim, nesta fase foram realizadas acções de formação para professores (que envolveram cerca de 45 professores: 2 grupos na E/B 2/3 Guilherme Stephens e 1 grupo na Escola Secundária Pinhal do Rei). A formação (com 30 horas de duração) incluiu os seguintes conteúdos formativos: teoria do conflito – os seus aspectos psicológicos e sociais; a comunicação interpessoal, englobando aspectos como a escuta activa, empatia, assertividade, formas positivas de fazer e aceitar críticas e *feedback*; a resolução de problemas e a negociação; o reconhecimento, a gestão e expressão de emoções, tratando aspectos como compreender a natureza e gerir a reacção à raiva, desenvolver o auto-controlo e reconhecer em si os “gatilhos” emocionais que potenciam os conflitos interpessoais; o processo de mediação e técnicas de mediação, como o resumo, a paráfrase, a reformulação, a conotação positiva; e, por fim, como desenhar um projecto de mediação de conflitos entre pares.

Um grupo de professores foi seleccionado de cada grupo de formação para ajudar, preparar e supervisionar os futuros jovens mediadores, garantindo a continuidade do programa.

Ao treinar com os professores as capacidades para lidar com o conflito aplicando técnicas de mediação favoreceu-se, ainda, o clima organizacional, já que os docentes poderão utilizar estas técnicas na resolução de conflitos com outros docentes, com alunos e pais, proporcionando uma alteração visível de cultura institucional.

Terceira fase: selecção e formação de alunos mediadores e implementação do programa. Nesta fase, a equipa de mediadores da CONSENSUS iniciou a selecção e formação de jovens mediadores, com o apoio das psicólogas das respectivas escolas e dos professores que participaram na formação ministrada na segunda fase. Inicialmente, e na fase de formação, pressupõe-se que todos os alunos que desejem e manifestem vontade de participar, devem ser incluídos. No entanto, de forma a facilitar o processo de selecção, a equipa de mediadores da CONSENSUS, em parceria com os técnicos de apoio em cada uma das escolas, delineou um perfil de mediador, que foi distribuído aos Directores de Turma, porque estes são os professores que melhor conhecem os seus estudantes. Esse perfil incluiu as seguintes competências: capacidade de respeito pelos seus pares; boa capacidade de comunicação; responsabilidade; confiança; compromisso; empatia; sentido de justiça; preocupação com os outros. Foi solicitado que cada turma propusesse dois estudantes (com diferenciação de género e intercultural), aos quais os colegas reconhecessem legitimidade para os ajudar a resolver os seus conflitos.

No conjunto das duas escolas foram seleccionados na Escola Guilherme Stephens 42 jovens, entre os 10 e os 15 anos, e 36 jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 17 na Escola de Pinhal do Rei. A primeira fase de formação (20 horas) seguiu o modelo proposto por Cohen (1995, p.172) que inclui o desenvolvimento de competências que permitam trabalhar o conflito de forma positiva, a negociação cooperativa para o encontro de soluções ganha-ganha; a escuta activa; a gestão de emoções e a “linguagem do Eu”; e o processo de mediação. Toda a formação é realizada com base em jogos educativos e dinâmicas de grupo, visionamento de filmes e *role play*.

O Projecto ASAS terminou e o Projecto de Mediação de Conflitos entre Pares foi interrompido nesta fase. Foi concluída a selecção e formação de jovens mediadores mas ficou a cargo das Escolas a criação e implementação do gabinete de mediação. Por aplicar fica ainda a fase da Avaliação. O fim do financiamento do projecto impediu a sua continuidade. A deslocação da equipa de mediadores da CONSENSUS à Marinha Grande, em regime de continuidade, sem qualquer financiamento, tornou-se inoportável.

A continuidade do projecto implicaria, deste modo, que depois da formação dos jovens mediadores, a escola adaptasse o programa de mediação de conflitos entre pares, sob a supervisão dos professores “mediadores”. Nesta fase, seria importante ajustar o programa de mediação entre pares à cultura e clima organizacional da escola. A equipa de mediadores externos (que no caso concreto, seria a equipa de mediadores da CONSENSUS) deveria trabalhar professores e Direcção da Escola, de forma a que este programa constituísse uma alternativa, mais do que um sistema paralelo, ao regulamento e às sanções disciplinares.

Como poderia funcionar o Gabinete de Mediação Escolar? O professor “mediador” ou o/a psicólogo/a recebia os jovens em conflito e os objectivos da mediação seriam explicados, bem como o seu funcionamento, averiguando se os jovens estavam preparados ou se a questão em causa era passível de ser submetida a mediação; de seguida, seriam seleccionados os mediadores de uma lista/escala, de acordo com a idade dos envolvidos no conflito e tendo em atenção a diversidade de género e cultural. A sessão de mediação seria marcada para hora e local próprio.

Finda a mediação, e se obtido o acordo, os jovens mediadores seriam convidados a voltar ao gabinete de mediação um mês depois, para avaliar a eficácia do acordo e do processo.

Como forma de dar continuidade ao desenvolvimento das capacidades dos jovens mediadores, o projecto previa entre Professores e Alunos Mediadores, reuniões de reflexão sobre as mediações realizadas e, se possível, a aprendizagem e prática de novas técnicas. Aqui, o papel do Professor “Mediador” seria o de um supervisor/formador, em que a confidencialidade do processo estaria garantida.

Para facilitar o processo e a sua condução, bem como a sua avaliação por todos os intervenientes, a CONSENSUS desenvolveu formulários para gerir o processo que incluem: o “termo de consentimento de mediação” – aqui estão identificadas as partes em conflito, os mediadores e as regras de mediação com as quais se comprometem e que deve ser assinado pelos jovens envolvidos no conflito e pelos mediadores; um formulário de “acordo”, onde o compromisso final com a solução acordada é redigido; um “inquérito” para os jovens mediados que visa apreciar a satisfação com o processo; um “inquérito” para os mediadores que visa proporcionar reflexão sobre o trabalho realizado e a satisfação pessoal com o processo.

Quarta fase: avaliação do programa. A continuidade do projecto ter-nos-ia levado à sua Avaliação. Após 6 meses a um ano de implementação do projecto, a equipa de mediadores da CONSENSUS deveria reunir-se com a Direcção da Escola e com os Professores “Mediadores”, bem como com os jovens mediadores, para analisarem em conjunto a implementação do programa. É importante saber o que funciona bem e o que pode ser melhorado.

Nesta fase, estava programada a realização de um inquérito dirigido à comunidade escolar, de modo a avaliar o impacto do programa na transformação do conflito no contexto escolar. Entre as questões para as quais se pretendia obter resposta, encontravam-se os seguintes aspectos: (1) número de sessões realizadas e percentagem de acordos; (2) qual o impacto do programa de mediação entre pares na percepção dos professores e dos estudantes sobre o clima escolar; (3) qual o impacto do programa na alteração da atitude dos jovens estudantes face ao conflito e se houve alteração de comportamentos negativos (diminuição de agressões verbais, físicas e psicológicas), (4) número e tipos de queixas apresentadas e submetidas a sanção disciplinar.

b) A Mediação de Conflitos em contexto escolar no Projecto Mais

Em 2010, a CONSENSUS iniciou uma nova colaboração com o CLDS de Valado dos Frades/ Nazaré, num projecto de intervenção social (Projecto Mais "Mais Participação, Mais Cidadania, Mais Desenvolvimento" - CLDS Alcobaça - Nazaré) que incluía nos seus objectivos a dinamização da comunidade para a resolução de problemas e recurso à Mediação Escolar. A proposta foi diferente e a abrangência geográfica do projecto muito mais ampla. O objectivo proposto era formar técnicos que pudessem vir a promover a implementação de programas de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar em cada uma das suas Escolas, geograficamente distribuídas pelos Concelhos da Nazaré e Alcobaça: Agrupamento de Escolas São Martinho do Porto; Agrupamento de Escolas de Pataias; Agrupamento de Escolas D. Pedro I – Alcobaça; Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins, Alcobaça; Agrupamento de Escolas da Nazaré; Escola Profissional da Nazaré; Centro Social de Valado dos Frades.

Com este objectivo em mente, delineámos uma estratégia diferente. Era importante pensar em alcançar os objectivos supradescritos, obter um maior impacto do programa na comunidade, dando instrumentos e capacitação a um pequeno grupo de professores e técnicos de cada agrupamento.

Pensou-se, deste modo, numa estratégia com três fases: (1) Sensibilização e Informação; (2) Formação; (3) Acompanhamento de implementação de projectos.

Primeira fase: Sensibilização e Informação. Foram realizadas conferências para apresentação e divulgação da Mediação Escolar, na Escola Profissional da Nazaré, abertas à comunidade e a todos os Agrupamentos Escolares que participam no Projecto Mais e em Alcobaça (direccionado para os Agrupamentos de Escolas D. Pedro I e Frei Estêvão). De modo a promover o seu alargamento à comunidade, a Equipa de mediadores da CONSENSUS participou em várias reuniões das entidades parceiras no Projecto Mais.

Segunda fase: Formação. A Formação foi realizada com o apoio do Centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré que a certificou para docentes e técnicos.

Dados os objectivos da formação e as exigências impostas pelo Projecto Mais, os conteúdos formativos e o número de horas de formação foram reequacionados, em comparação com aqueles aplicados no Projecto ASAS.

A Formação em “Mediação em Contexto Escolar: Da Resolução pacífica de conflitos à cidadania participativa e responsável” (com a duração de 50 horas) foi organizada tendo em conta dois grupos diferentes: o grupo de docentes (14 docentes dos Agrupamentos de Escolas supra identificados) e o grupo de técnicos (15 técnicos: psicólogos, assistentes sociais, animadores sociais, assistentes operacionais) e está dividida em 4 módulos:

I – Competências e Técnicas de Mediação : 1. Tipologia e Análise do Conflito; 2. Habilidades Técnicas: a escuta activa; o parafraseamento e o reenquadramento; a empatia; o *rapport*; a legitimação; o reconhecimento e a expressão de emoções; posições perceptivas; tipologia de perguntas; aplicação da “linguagem do eu”. 3. Reconhecimento e Expressão de Emoções; 4. A gestão da comunicação nos conflitos interpessoais.

II – A Mediação de Conflitos em Contexto Escolar: 1. O conflito em contexto escolar; 2. Procedimentos e processo de mediação; 3. A mediação escolar entre pares; 4. As fases do processo.

III – Desenho de Projecto e Planeamento: 1. A escola como organização; 2. A visão sistémica do planeamento da mediação em contexto escolar; 3. Identificação e Avaliação de necessidades; 4. A elaboração do projecto; 5. Estratégias de implementação.

IV – Trabalho Prático: Elaboração de Projecto: Os dois grupos de formação (docentes e técnicos) frequentaram os três primeiros módulos de formação em separado e estiveram juntos no quarto módulo, de maneira a elaborar o seu projecto em grupos, organizados por escolas e agrupamentos de escolas. Nesta fase, cada grupo tentou desenhar o seu programa, tendo em conta os projectos existentes na sua instituição, vocacionados para o desenvolvimento de capacidades sociais, pessoais e emocionais dos alunos, de modo a que a mediação de conflitos entre na Escola como um meio complementar e em coordenação com os projectos existentes, podendo assim beneficiar dos resultados e das actividades dos outros projectos. A ideia foi a de criar sinergias entre projectos e promover a sua continuidade.

Terceira fase: acompanhamento e implementação de projectos. No módulo IV da formação foram pensadas várias formas de incluir a mediação de conflitos no contexto escolar.

Dos Agrupamentos e Escolas envolvidas no Projecto Mais, cinco avançaram já com actividades vocacionadas para alunos, docentes e famílias, que incluem a Mediação Escolar; e duas introduziram a Mediação Escolar no seu projecto de intervenção para a diminuição dos casos de indisciplina.

O acompanhamento dos projectos pela Equipa de mediadores da CONSENSUS decorre neste momento, com acções específicas em cada uma das escolas que neste momento desenvolvem programas de mediação de conflitos. Os projectos de mediação são diferentes em cada instituição, tendo em conta as suas diferenças e necessidades,

ainda que todos incluíam formação para professores, formação para técnicos, sensibilização para professores e alunos, bem como para pais e assistentes operacionais.

Aprendendo com os obstáculos

Para Paulo Freire, a função da educação é a de construir pessoas livres e autónomas, capazes de analisar a realidade que as rodeia, participando nela e transformando-a. A educação é vista como uma acção política encaminhada para a transformação social.

A educação para a gestão positiva do conflito através da auto-determinação e da capacidade de decisão não pode ser vista apenas como uma forma de diminuir a conflitualidade e a indisciplina no contexto escolar, mas deverá ser pensada como factor imprescindível para o desenvolvimento de um espírito de cidadania baseado no respeito mútuo e fundado no diálogo sobre as diferenças. Nas palavras de Marínes Soares (2004), tal implica acreditar na capacidade da pessoa para enfrentar situações difíceis, reflectir sobre elas, tomar decisões e ser responsável pelas suas conseqüências.

Nesta mudança de perspectiva reside um dos mais resistentes obstáculos, coadjuvado pelas constantes mudanças estruturais e organizacionais que nos últimos anos têm sido motivadores de conflitos e perturbadoras do ambiente escolar.

Em 2008 escrevíamos (Oliveira et al., 2008, p. 105-106):

Ao reflectir sobre a aplicação das ferramentas da mediação no contexto escolar, e citando Cecília Ramos Mejía (2003, p. 42), podendo estas ser tão eficientes e benéficas para a melhoria do clima escolar, torna-se difícil de compreender as dificuldades encontradas para pôr em prática este tipo de projectos. Mejía conclui que *“estes novos conceitos não são postos em prática porque chocam com profundas representações internas sobre o funcionamento do mundo, representações que nos limitam a modos familiares de pensar e actuar.”*

Quando propomos a mediação como um meio para prevenir e resolver conflitos em contexto escolar (...) não raro somos confrontados com o descrédito e o desânimo.

A introdução da mediação parece que põe em causa a representação que cada um tem de escola. A questão levantada é, normalmente, *“A nossa escola precisa de um programa de resolução de conflitos?”*. As resistências surgem pela percepção de perda de autoridade e poder que, possibilitar aos alunos a gestão e a resolução de conflitos entre si através da mediação, parece permitir. Frequentemente se levantam obstáculos sobre a conjugação da mediação de conflitos com o regulamento disciplinar. A resistência à mudança e ao desconhecido...

Mas restam-nos as boas notícias. Cada vez mais as escolas se interessam, no contexto da sua missão educativa, por introduzir no seu espaço a temática da resolução de conflitos, abrindo-se a novas opções de intervenção e apostando na formação dirigida não apenas a professores mas a toda a comunidade educativa, na qual se inserem as famílias.

A Mediação de Conflitos, e a Mediação de Conflitos entre Pares em especial, apresenta-se como uma opção de intervenção em contexto escolar para a gestão e resolução de conflitos, com a virtualidade de ser um processo de resolução com uma vertente pedagógica, já que potencia a aprendizagem sobre a resolução positiva de conflitos através da transformação da comunicação e da relação com o outro.

Bibliografia

- Alzate, R. (2005). Resolução de Conflitos: Transformação da Escola. In E. Vinyamata (Ed.), *Aprender a partir do Conflito* (51-63). Porto Alegre: Artmed.
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 7–26.
- Cohen, R. (1995). *Students Resolving Conflicts*. Tucson: Good Year Books.
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation*. Maidenhead: Open University Press.
- Garrard, W. M., & Lipsey, M. W. (2007). Conflict Resolution Education and antisocial behavior in US schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25 (1), 9-38.
- Gentry, D. B., & Benenson, W. A. (1993). School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting. *Mediation Quarterly*, 10, 101-109.
- Haft, W. S., & Weiss, E. R. (1998). Peer mediation in schools: Expectations and evaluations. *Harvard Negotiation Law Review*, (Spring), 213-270.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Maresca, J. (1996). Peer mediation as an alternative to the criminal justice system. *Child and family Canada*, (Fall). URL: <http://www.cfc-efc.ca/docs/cwlc/00000827.htm>. [acedido em: 20/09/2010]
- Mejía, C. R. (2003). *Un Mirar, un decir, un sentir en la Mediación Educativa*. Buenos Aires: Librería Historica.
- Mendel, G. (1974). *La descolonizacion del niño*. Ariel: Barcelona.
- Noaks, J. & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), pp.53–61.
- Oliveira, I., Leite, M. et al. (2008, Abril). *Mediação Escolar: Desenho e Implementação de Projecto - 1.º ano*. Comunicação apresentada no II Colóquio sobre Mediação: Reflexões sobre práticas, Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Pallarés, M. (1983). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology*, 142 (5), 567-586.
- Suares, M. (2004). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. & Şevkin, B. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation education on students empathy skills. *Education and Science*, 34 (153), 15-24.