



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS, EM ESCOLA
PÚBLICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Supervisão em Educação -**

Fernando Lopes Ferraz

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS, EM ESCOLA
PÚBLICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Supervisão em Educação -**

Fernando Lopes Ferraz

Orientação: Professor Doutor João Rosa

2012

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso o meu profundo agradecimento ao meu orientador, o Professor Doutor João Rosa, pela disponibilidade, paciência, delicadeza e sabedoria sempre demonstradas, que tornou possível a concretização do presente estudo.

Em seguida, agradeço aos professores e aos colegas de curso pelo incentivo contínuo no desenvolvimento de saberes, que foram essenciais para a consecução de objetivos comuns.

Por fim, mas sem que signifique menor gratidão, agradeço a todos os outros que me prestaram colaboração para a realização desta pesquisa. Destaco a direção do agrupamento e a coordenação da escola onde se realizou o estudo, as Assistentes Operacionais participantes, os amigos que partilharam saberes e experiências, e os familiares. Destes, saliento a Isabel e o Filipe, a quem dedico este estudo.

A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

O objetivo da pesquisa pretende verificar se há um contributo da formação em mediação no desenvolvimento de conhecimentos nessa área e na mudança de atitude nos Assistentes Operacionais (AO), face à resolução de conflitos entre alunos.

Os recreios das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) são os locais onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007). Esses recreios são supervisionados pelos AO, os quais devem ter formação específica em estratégias de resolução de conflitos.

A mediação é apontada como a melhor estratégia na abordagem dos conflitos escolares, perspetivando melhoria na convivência escolar e na construção de um clima escolar positivo, propício à eficácia da educação.

A estratégia de pesquisa baseia-se num estudo de intervenção com uma amostra de conveniência, simultaneamente qualitativo e quantitativo. Os dados foram recolhidos por questionário, por levantamento dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação e por entrevistas aos participantes. No estudo participaram sete AO.

Os resultados revelaram que os AO desenvolveram conhecimentos sobre mediação e perceberam em si mesmos mudanças de atitude face à resolução de conflitos entre alunos. Os resultados ainda revelaram que os AO se sentem desvalorizados no meio escolar, mas motivados na interação com os alunos. Concluiu-se que a formação em mediação de conflitos oferece um contributo significativo no desenvolvimento de conhecimentos sobre mediação e facilita uma mudança de atitude na resolução de conflitos entre alunos. Concluiu-se também que os AO estão conscientes do seu papel educativo e que têm sugestões pertinentes de melhoria.

Palavras-chave: Conflitos entre alunos; Mediação de conflitos; Formação em mediação; Desenvolvimento profissional dos Assistentes Operacionais.

ABSTRAT

This research intends to evaluate whether training in mediation contributes for the development of knowledge in this area, and for changes in attitude, when Operational Assistants (OAs) sort out conflicts between students.

The playgrounds of the schools of the 1st Cycle of Basic Education (1stCEB) are the places where almost the conflicts between students happen. These playgrounds are supervised by OAs, which must have specific training in conflict resolution strategies.

Mediation is considered the best strategy for addressing students' conflicts in order to improve school coexistence and positive climate, conducive to the effectiveness of education.

The research strategy is based on an intervention study with a convenience sample, both qualitative and quantitative. Data was collected by questionnaire, assessment of knowledge before and after training and final interviews. The participants were 7 OAs.

The results revealed the development of knowledge about mediation, who perceives themselves as changing attitudes towards conflicts resolution between students. The results also revealed that the OAs feel devalued, but motivated when interacting to students. Training in conflict mediation offers a significant contribution in the development of knowledge about mediation and facilitates a change of attitude in sorting out conflicts between students. It was also concluded that the OAs are aware of their educational role and have relevant suggestions for improvement.

Keywords: Conflicts between students; Conflict mediation; Mediation training; Professional development of Operational Assistants.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA | 3 |
| 2.1 Conflitos escolares | 3 |
| 2.1.1 Conflito | 3 |
| 2.1.2 Conflitos escolares | 6 |
| 2.1.2.1 Indisciplina | 8 |
| 2.1.2.2 Violência | 10 |
| 2.1.2.3 Bullying | 11 |
| 2.1.3 Conflitos e recreios | 14 |
| 2.1.4 Socialização da criança | 15 |
| 2.1.5 Clima escolar | 17 |
| 2.2 Mediação de conflitos | 21 |
| 2.2.1 Conceito de mediação | 21 |
| 2.2.2 Origens e difusão | 22 |
| 2.2.3 Mediação formal e informal | 24 |
| 2.2.4 Vantagens da mediação | 26 |
| 2.2.5 A comunicação na mediação: a escuta ativa | 27 |
| 2.2.6 Estudos sobre mediação | 28 |
| 2.3 Assistentes Operacionais | 32 |
| 2.3.1 Contínuos, Auxiliares, Assistentes Operacionais | 32 |
| 2.3.2 Relevância do papel dos AO na escola | 33 |
| 2.3.3 Formação e desenvolvimento profissional | 35 |
| 2.3.4 Contributo para clima escolar | 38 |
| 2.4 Síntese global da revisão da literatura | 40 |
| 2.5 Objetivos do estudo | 41 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA | 43 |
| 3.1 Participantes | 43 |
| 3.1.1 Caracterização da escola | 43 |
| 3.2 Design | 44 |
| 3.3 Materiais e procedimentos | 45 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1 Primeira etapa: Questionário de diagnóstico | 46 |
| 3.3.2 Segunda etapa: Conhecimentos anteriores à formação | 49 |
| 3.3.3 Terceira etapa: Intervenção/Formação | 49 |
| 3.3.3.1 Sessão de Formação 1 | 51 |
| 3.3.3.2 Sessão de Formação 2 | 52 |
| 3.3.3.3 Sessão de Formação 3 | 53 |
| 3.3.3.4 Sessão de Formação 4 | 54 |
| 3.3.4 Quarta etapa: Conhecimentos posteriores à formação | 55 |
| 3.3.5 Quinta etapa: Entrevistas aos participantes | 55 |
| CAPÍTULO 4 – RESULTADOS | 57 |
| 4.1 Análise do questionário | 57 |
| 4.2 Análise dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação | 64 |
| 4.3 Análise das entrevistas | 73 |
| 4.4 Síntese global dos resultados | 90 |
| CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO | 93 |
| 5.1 Conclusões e discussão | 93 |
| 5.2 Limitações | 99 |
| 5.3 Sugestões para estudos futuros | 99 |
| 5.4 Recomendações | 100 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 101 |
| ANEXOS | 109 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: <i>Treino de comportamento de assertividade</i> | 13 |
| Quadro 2: <i>Opinião sobre as afirmações do questionário</i> | 48 |
| Quadro 3: <i>Sessão de Formação 1</i> | 51 |
| Quadro 4: <i>Sessão de Formação 2</i> | 52 |
| Quadro 5: <i>Sessão de Formação 3</i> | 53 |
| Quadro 6: <i>Sessão de Formação 4</i> | 54 |
| Quadro 7: <i>Percepção da função das AO na escola</i> | 58 |
| Quadro 8: <i>Percepção do comportamento dos alunos</i> | 59 |
| Quadro 9: <i>Percepção da resolução de conflitos</i> | 60 |
| Quadro 10: <i>Questões avaliadas na escala de 0 a 20</i> | 61 |
| Quadro 11: <i>Questão aberta sobre a preparação das AO para intervir nos problemas disciplinares dos alunos</i> | 62 |
| Quadro 12: <i>Conhecimentos sobre o conceito de mediação</i> | 64 |
| Quadro 13: <i>Conhecimentos sobre a diferença entre mediador, árbitro e juiz</i> .. | 66 |
| Quadro 14: <i>Conhecimentos sobre mediação formal e informal</i> | 68 |
| Quadro 15: <i>Conhecimentos sobre vantagens e inconvenientes da mediação na resolução de conflitos entre alunos</i> | 70 |
| Quadro 16: <i>Bloco Temático 1 - Função das AO na escola</i> | 74 |
| Quadro 17: <i>Bloco Temático 1 - Comportamento dos alunos</i> | 82 |
| Quadro 18: <i>Bloco Temático 1 - Resolução de conflitos entre alunos</i> | 84 |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: *Guião das entrevistas exploratórias*

Anexo 2: *Transcrição das entrevistas exploratórias*

Anexo 3: *Questionário*

Anexo 4: *Conhecimentos anteriores e posteriores à formação*

Anexo 5: *Guião das entrevistas aos participantes*

Anexo 6: *Transcrição das entrevistas aos participantes*

SIGLAS

AAE – Auxiliar / Auxiliares de Ação Educativa

AO – Assistente Operacional / Assistentes Operacionais

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar o contributo da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional dos Assistentes Operacionais (AO) em escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Mais especificamente, pretende verificar se há um contributo da formação no desenvolvimento de conhecimentos nessa área e na mudança de atitude nos AO, face à resolução de conflitos entre alunos.

A mediação é a melhor estratégia na intervenção dos conflitos escolares com vista à convivência e à construção de um clima escolar positivo, propício à aprendizagem e à eficácia da educação.

Os recreios das escolas do 1.ºCEB são os locais onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos. Tais recreios devem ser adequadamente equipados e supervisionados, atendendo à faixa etária daqueles alunos, e ao papel das atividades de recreio na socialização dos alunos.

Acresce o facto de, nos últimos anos, ter aumentado o tempo de permanência dos alunos nas escolas do 1.ºCEB e consequentemente a sua permanência nos recreios. Sendo os recreios das escolas do 1.ºCEB supervisionados pelos AO, torna-se urgente a necessidade de formação em mediação de conflitos.

A relevância do estudo fundamenta-se no contributo da formação em mediação dos AO para o seu desenvolvimento profissional e consequentemente para a melhoria da convivência escolar entre alunos.

A estratégia de pesquisa baseia-se num estudo de intervenção com uma amostra de conveniência, simultaneamente qualitativo e quantitativo. Os dados foram recolhidos por questionário, por levantamento dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação e por entrevistas aos participantes. No estudo participaram sete AO.

Após esta introdução, que compõe o primeiro capítulo, segue-se o segundo capítulo, no qual analisamos os estudos relativos ao enquadramento teórico. Começamos por analisar os conflitos escolares entre alunos, a mediação como estratégia de abordagem aos conflitos e o desenvolvimento profissional dos AO no seu contributo para a construção do clima escolar. No terceiro capítulo descrevemos o processo metodológico referente aos participantes, ao *design* do estudo e aos materiais e procedimentos utilizados na recolha de dados. No quarto capítulo analisamos os resultados recolhidos por questionário, por conhecimentos anteriores e posteriores à formação e pelas entrevistas aos participantes. No quinto capítulo, baseando-nos nos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, apresentamos as conclusões. Por fim apresentamos as referências bibliográficas que serviram de suporte ao presente estudo de intervenção.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo analisam-se os estudos sobre os conflitos escolares, a mediação de conflitos, e o envolvimento dos AO na melhoria do clima escolar, constituindo o pano de fundo teórico onde a presente pesquisa se fundamenta. Começaremos por analisar os conflitos escolares, destacando aqueles que ocorrem no recreio e a sua influência no clima escolar.

2.1 Conflitos escolares

2.1.1 Conflito

Segundo Matos (1993), o comportamento social humano torna-se complexo em virtude dos relacionamentos interpessoais se basearem em interesses, por vezes incompatíveis, como a afirmação da autoimagem, o dinheiro e a realização pessoal. O conflito é inerente ao processo do desenvolvimento humano, faz parte da vida das pessoas e da sociedade. Porém, o conflito não tem que resultar em violência.

Torrego (2003) reflete os conflitos como “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal” (p. 29).

De acordo com Ortega (2007), conflito “é uma situação de confronto entre dois ou mais protagonistas, entre os quais existe um antagonismo motivado por uma confrontação de interesses” (p. 20).

Para D’Ambrósio (2008), o conflito é o estado provocado por reações distintas, pois os indivíduos são diferentes, e reagem diferentemente a estímulos da mesma realidade” (p. 48).

Para compreendermos um conflito (Lederach, citado em Torrego, 2003) precisamos de considerar três elementos: as pessoas, o processo e o problema. Quanto às pessoas temos de considerar os protagonistas do conflito, o poder (a capacidade de influência no conflito), a percepção do problema, as emoções, os sentimentos, as posições (face ao conflito), os interesses, as necessidades, os princípios e os valores dos protagonistas. Um segundo elemento é o processo. Aqui precisa considerar-se a dinâmica do conflito. Este tanto pode estar latente, o que significa que o conflito existe e surge em determinadas situações, como pode estar polarizado, ou seja, cada parte se considera na posse de toda a razão; há ainda a considerar a relação, a comunicação e os estilos de abordagem. Por fim, no que se refere ao problema, há que ter em conta os factos ocorridos e os tipos de conflito. Estes podem ser conflitos motivados por relação, por comunicação, por interesses, por necessidades, por recursos, por atividades e ainda por preferências, valores ou crenças.

O conflito representa uma parte construtiva da vida nas suas diversas dimensões, mesmo se continua a ter uma conotação negativa na sociedade, pois é assumido como um desvio da normalidade do comportamento, associado à angústia, à dor e à violência, supondo-se que o melhor seria evitá-lo ou suprimi-lo (Morgado & Oliveira, 2009).

A própria expressão *resolução de conflitos* sugere a ideia da eliminação do conflito, ainda que de forma não violenta. Já a expressão *gestão de conflitos* traduz uma estratégia de controlo da dinâmica do conflito. Boqué (2008) prefere a expressão *transformação de conflitos* por refletir uma perspectiva construtiva das oportunidades que surgem nas situações de conflito, fortalecendo e gerando aprendizagem nos participantes.

Fachada (2012) fala de uma *visão tradicional* e de uma *visão atual* do conflito. Na visão tradicional o conflito é visto como um mal resultante de comportamento indesejável associado à agressividade, à violência física e verbal, a sentimentos e a comportamentos negativos e prejudiciais que precisa eliminar recorrendo à autoridade e ao poder. Inclusivamente “a inexistência de conflitos nos grupos e nas organizações era tida como sinal de competência”

(p. 220). Ao contrário, uma visão atual admite a utilidade de um certo grau de conflito nos grupos e organizações, pois a partilha e a discussão aberta de pontos de vista diferentes pode proporcionar uma maior exploração de sentimentos, de valores e de atitudes, favorecendo ideias inovadoras e melhores soluções.

O conflito não tem que acabar em destruição, mas em construção e reconstrução. A questão não se coloca em erradicar os conflitos, mas sim em abordá-los de forma construtiva, num processo que resulte em aprendizagem para uma convivência respeitosa e pacífica. “Aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento” (Boqué, 2008, p. 20).

Quais os métodos de resolução de conflitos?

Torrego (2003) considera cinco métodos de resolução de conflitos. Cada um dos métodos é usado consoante as características dos conflitos.

Um primeiro método é a negociação, uma estratégia que depende unicamente do acordo entre as duas partes. Geralmente usa-se para casos de menor impacto.

Outra possibilidade é a conciliação. Aqui o juiz assume a responsabilidade da solução do conflito, conduzindo as partes a chegar a acordo. Geralmente o conflito está relacionado com questões materiais e não há envolvimento no relacionamento futuro das partes.

A arbitragem é um método mais utilizado em problemas técnicos ou que requeiram o conhecimento das regras implícitas na prática de uma determinada técnica. As partes em conflito recorrem a um terceiro elemento, o árbitro, que toma a resolução, podendo esta coincidir ou não com a posição de alguma das partes em conflito.

O julgamento é um processo formal realizado em tribunal mediante um juiz que, verificando as razões e os factos em discórdia, atribui razão a uma das partes, emitindo uma sentença com valor judicial.

Por fim a mediação. Esta é um processo em que as partes têm um papel preponderante na solução do conflito. Há um terceiro elemento, o mediador, imparcial e com preparação específica, que ajuda as partes a aprofundar os motivos subjacentes ao conflito, conduzindo-as à melhor solução. Pressupõe uma continuidade e desenvolvimento de relacionamento entre as partes. A mediação é distinta das restantes estratégias porque as partes atuam voluntariamente, empenhando-se em comunicar a chegar a um acordo justo com a intervenção do mediador. Este processo é especialmente recomendado para a maioria dos conflitos em meio escolar e, por isso, objeto de aprofundamento no decorrer do presente estudo.

2.1.2 Conflitos escolares

De acordo com Estrela (2002), a escola reflete a complexidade da sociedade circundante. As tensões motivadas pelos contrastes sociais, económicos, culturais e familiares repercutem-se no quotidiano escolar. Nas últimas décadas a massificação do ensino, conjugada com a chegada de imigrantes, tornou mais complexa a realidade escolar em especial nos grandes centros populacionais. Indisciplina, agressividade, violência, *bullying*, são termos que refletem a conflituosidade nas escolas. Certas ocorrências são motivo de mediatização, dando uma imagem generalizada e indiscriminada de conflituosidade grave nas escolas portuguesas, situação que os estudos científicos não corroboram.

Porém não se podem ignorar os casos existentes, pois, segundo Tomás (2010), tem-se vindo a verificar um aumento de situações conflituosas e de violência dentro e fora das escolas. Tais ocorrências estão relacionadas com o grau de exclusão social a que as crianças e jovens estão expostos face a realidades económicas e sociais desfavoráveis, como a pobreza e o desemprego.

São comuns os conflitos que terminam em atos de violência. No entanto somos frequentemente surpreendidos por atos de violência protagonizados por jovens no seu meio escolar e comunitário, como é o caso de ocorrências de

violência grave nos Estados Unidos da América, Brasil ou França, preocupando governos e organizações na promoção de estratégias de controle e de solução do problema conflitual crescente.

Por exemplo, a ONU proclamou o ano 2000 como o *Ano Internacional da Cultura de Paz* e a década 2001/2010 como a *Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. A UNESCO ficou encarregue de coordenar as iniciativas para a promoção da Cultura da Paz. Conforme refere Noletto (2010), uma das coordenadoras do balanço das atividades da década da UNESCO no Brasil, a Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, promovendo um conjunto de valores e atitudes baseados na tolerância, na solidariedade e na não violência. A Cultura de Paz reflete quanto estabelecido na própria constituição da UNESCO: “Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (p. 11).

A construção de uma paz de qualidade e duradoura não pode vincular-se apenas à proibição da violência explícita através de leis e de sanções. Isso seria a manutenção de uma paz contida, como que a prazo. No dizer de Boqué (2008) a ausência de violência direta é uma *paz negativa*. Já a “ausência de violência direta, estrutural e cultural” (p. 33) é uma *paz positiva*. Neste caso o conflito é encarado de forma construtiva, em diálogo, em cooperação, com respeito, aceitando a diferença.

Os conflitos escolares englobam os conflitos entre os diversos intervenientes da comunidade educativa: alunos, professores, funcionários e famílias. No entanto, por motivo de delimitação que se prende com o objetivo do nosso estudo, vamos considerar prioritariamente os conflitos entre alunos, com especial destaque para os conflitos que se desenvolvem nos espaços de recreio das escolas do 1.ºCEB. Decorrente desta delimitação, outra se segue, a do envolvimento dos AO na formação em mediação de conflitos entre alunos, uma vez que são os supervisores dos recreios, os locais de maior ocorrência de conflitos.

Mas não há dúvida que a responsabilidade de atuação é de toda a comunidade escolar como realçam Abramovay, Cunha e Calaf (2009), numa das recomendações do seu estudo sobre violências escolares. Aqueles investigadores consideram que é fundamental a “necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educacional” (p.435), de modo a criar relações sociais mais positivas e prevenir que os conflitos se transformem em violência.

2.1.2.1 Indisciplina

Segundo Estrela (2002), indisciplina é a desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. A indisciplina é um dos problemas mais graves na escola dos países industrializados. No caso dos Estados Unidos da América a indisciplina passou a problema nacional. Em Portugal, sobretudo nos meios urbanos, os professores revelam sentimentos de frustração, de desânimo e de desejo do abandono da profissão. Tais sentimentos são causados pelo tempo que os professores gastam na manutenção da disciplina, pelo desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, pela tensão provocada pela atitude defensiva, pela perda do sentido de eficácia e pela diminuição da autoestima pessoal.

De facto, um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aula devido ao mau comportamento dos alunos, conforme refere o inquérito internacional da *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) sobre ensino e aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS), realizado em 2009, estudo que englobou 23 países, entre os quais Portugal (OCDE/TALIS, 2009).

Quando se fala em indisciplina na escola é comum pensar-se na relação pedagógica do professor com os alunos na sala de aula. No entanto, há a considerar outros aspetos e outros atores. Por exemplo, Amado (2001), referindo-se à indisciplina escolar, distingue três níveis: o primeiro nível são as ocorrências em sala de aula que perturbam o seu normal funcionamento; o segundo nível diz respeito aos incidentes entre alunos, como as agressões

físicas e verbais; e o terceiro nível inclui os conflitos decorrentes da relação professor-aluno, num leque de manifestações que vão desde a desobediência, a insultos e agressões físicas a professores. Pode haver ainda projeção na escola de conflituosidade familiar ou social. É o que preconiza Estrela (2002), quando indica que a indisciplina está relacionada com os conflitos da sociedade em geral, sendo de considerar a existência de fatores exteriores à escola e a existência de fatores inerentes à escola. Os fatores exteriores à escola são as desigualdades económicas e sociais, a erosão da coesão familiar, a crise de valores e o conflito de gerações. Os fatores inerentes à escola incluem as turmas numerosas, as escolas superlotadas, os edifícios degradados, a falta de equipamentos didáticos adequados, o fraco nível de remuneração dos docentes, o pessoal auxiliar subqualificado, a percentagem elevada de alunos oriundos de meios economicamente degradados, as taxas enormes de insucesso escolar, a seletividade e a competitividade do ensino originado pelo sistema de *numerus clausus* para a entrada nas universidades, a falta de cursos de média duração.

Na temática da indisciplina, Sampaio (1996) salienta a importância do conhecimento e compreensão das condições de vida dos alunos dentro e fora da escola, alertando para a possibilidade de doença mental. Na qualidade de psicoterapeuta e interventor no sistema de ensino, Sampaio considera que “a relação afetiva com o aluno e o diálogo interpessoal são a chave essencial para a distinção entre comportamento indisciplinado e a manifestação da doença” (p. 28). Não cabe ao professor substituir o médico, mas encaminhar o aluno para os serviços de saúde adequados.

No que se refere ao estabelecimento de regras, as quais devem ser poucas, claras, positivas e fundamentais (Amado, 2001), é fundamental que sejam construídas com a participação dos alunos, tendo por base num quadro de valores que faça sentido à comunidade escolar. O modo como as regras forem estabelecidas, suscita reações de aceitação, submissão, rejeição passiva ou rebelião (Estrela, 2002). Neste sentido os primeiros dias de aulas de cada ano letivo podem ser decisivos para a manutenção de um bom clima

escolar, pois os alunos testam a coerência e consistência normativa do professor, criando uma ideia da sua autoridade e personalidade.

A manutenção de um clima disciplinado, positivo e construtivo na escola vai para além da sala de aula e da relação professor-aluno. A responsabilidade é de todos os que interagem no ambiente escolar, uma vez que “a disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar” (Sampaio, 1996, p. 12).

2.1.2.2 Violência

Ortega (2007) define violência como “um comportamento de agressividade gratuita e cruel, que denigre e prejudica tanto o agressor como a vítima” (p. 20).

A violência transforma-se num processo interpessoal, pois afeta pelo menos dois protagonistas: o agressor e o agredido. Porém, numa análise mais complexa, poderá existir um terceiro protagonista, aquele que presencia, sem poder ou sem querer evitar a violência (Fernández, 2007).

Na perspetiva de Matos (1993), o comportamento agressivo envolve uma expressão emocionalmente inadequada entre dois indivíduos ou grupos. Tal comportamento envolve uma componente verbal e uma não verbal. Para avaliar a gravidade de um comportamento agressivo há que considerar diversos fatores como a intencionalidade, a premeditação, se foi impulsivo, se foi aprendido e reforçado culturalmente, se foi por uma questão de sobrevivência, se foi resposta a uma provocação ou de defesa.

Para Ortega (2007), as causas da violência no meio escolar são múltiplas, destacando-se as relacionadas com o clima escolar e as relacionadas com a personalidade dos alunos. Assim, a violência tem maior possibilidade de surgir num clima escolar de normas arbitrárias, elaboradas sem a participação dos alunos, inconsistentes e pouco claras. Do mesmo modo a violência aparece devido às condições de vida e às perspetivas de futuro

desfavoráveis aos alunos, especialmente quando nas relações interpessoais prevalece “a falta de solidariedade, a competitividade, a rivalidade e, por vezes, o abuso dos socialmente mais fortes sobre os mais débeis” (p. 67).

O tema da violência escolar é habitualmente apresentado nos meios mediáticos como um problema que afeta os professores e a generalidade das escolas. Contudo, esta visão é contestada (Estrela, 2002; Sebastião, Alves & Campos, 2010) pelos dados dos estudos realizados, os quais caracterizam a violência escolar como um conjunto de situações de agressividade e maus tratos entre alunos. Aqueles autores afirmam que a violência escolar em Portugal regista mais ocorrências em zonas urbanas de grande densidade populacional e nos meses iniciais de cada ano letivo, sendo a sala de aula e o recreio os locais onde ocorre maior número de incidentes.

Portanto, faz todo o sentido o investimento na formação sobre estratégias de resolução de conflitos, os quais, se não intervencionados adequadamente, podem degenerar em violência. Esta intervenção não pode basear-se na aplicação de sanções, tal como enfatiza Arroz (2010):

“O castigo aplicado às crianças e jovens, sem estes terem oportunidade de defesa e aplicados sistematicamente e regularmente como única forma ‘educativa’, sobretudo para alunos que já têm contextos familiares onde perdura a violência, gera mais ‘amargos de boca’, mais anticorpos e mais violência sobre o outro” (p. 16).

2.1.2.3 Bullying

Bullying (do inglês *bully*, valentão) é um termo que começou a ser usado em 1939, por Olweus, para designar uma determinada forma de agressividade entre pares, caracterizada pela intencionalidade e pela repetição. O termo foi usado inicialmente nos países de expressão anglo-saxónica, difundindo-se em seguida.

Matos, Simões, Gaspar e Equipa do Projeto Aventura Social (2010) referem-se ao *bullying/provocação* como um comportamento agressivo,

intencional e sistemático levado a cabo por um ou vários alunos, em que se regista um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Os comportamentos manifestam ações físicas, verbais, psicológicas e sexuais. No *bullying* há a considerar o agressor, a vítima e o que assiste (*bystanders/espectadores*), o qual pode defender a vítima ou incentivar o agressor. Os rapazes são mais violentos e antissociais e as raparigas são mais indiretas, pois usam a manipulação. O *bullying* diminui com o aumento da idade. O agressor em geral tem falta de empatia e de competências sociais para resolver problemas, maior probabilidade de beber álcool e fumar cigarros, menor rendimento escolar e envolvimento escolar negativo. A vítima em geral é mais fraca, tímida, introvertida, cautelosa, sensível, quieta; tem menor autoestima e poucos amigos; corre o risco de ser rejeitada e de entrar em depressão.

Conforme a atitude da vítima face ao agressor, a literatura distingue o *bullying proactivo* do *bullying reativo* (Seixas, 2010). No primeiro caso a vítima é passiva, insegura, ansiosa e incapaz de se defender. No segundo caso a vítima é provocadora ou agressiva, com temperamento exaltado, retaliando o ataque.

Podemos considerar (Bullock, citado em Matos et al., 2010) três tipos de *bullying*: a) físico ou direto, como por exemplo bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, brincar de forma rude e que intimida, e usar armas; b) psicológico, como chamar nomes, arrelhar, ser sarcástico, insultar, injuriar, fazer caretas, ameaçar; e c) indireto, como seja excluir ou rejeitar alguém de um grupo.

Como prevenir situações de *bullying*?

Seixas (2010) sugere-nos uma intervenção considerando a) a comunidade educativa, b) o aluno em risco e c) o aluno com comportamento antissocial ou de vitimização recorrente e duradoura.

- a) No que se refere à comunidade educativa, há que desenvolver competências psicossociais de interação interpessoal, bem como estabelecer regras claras e sanções. Os espaços devem ser

supervisionados por adultos e por alunos mediadores. Devem ser criados alertas de sinais de *bullying* na escola e em casa, bem como combater falsas crenças de desvalorização do *bullying*.

- b) Relativamente ao aluno em risco, há que apoiar e suportar o treino de competências assertivas, melhorar a autoimagem e aumentar o sentimento de segurança. O Quadro 1 apresenta uma sugestão de treino de assertividade.
- c) Quanto ao aluno com comportamento antissocial ou de vitimização recorrente e duradoura, é preciso desenvolver estratégias para reduzir aqueles comportamentos, como por exemplo, o treino de controlo de impulsos, a autorregulação, o desenvolvimento de competências de empatia e de estratégias não agressivas de gestão de conflitos.

Quadro 1

Treino de comportamento de assertividade

| Comportamentos a evitar | Comportamentos a promover |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Franzir as sobrancelhas • Cruzar os braços • Fazer uma careta • Ficar envergonhado a olhar para o chão • Gemer ou suspirar • Gritar • Fugir • Colocar as mãos sobre os ouvidos • Chorar, ficar zangado ou perder o controlo emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Sorrir perante o ataque • Estabelecer contacto ocular com o agressor • Rir das críticas • Defender-se sem refilar, gritar, choramingar ou retaliar através de insultos • Dizer ao agressor que pode dizer o que quiser que isso não o incomoda (“diz o que te apetecer”) • Evitar demonstrar qualquer reação emocional ou comportamental às provocações • Utilizar humor perante o insulto (“pois é, talvez tenhas razão”) |

Fonte: Seixas, 2010, p. 150.

Segundo Estrela (2002), o *bullying*, ou mau trato entre iguais, é a forma de violência que mais se pratica nas escolas, com graves consequências imediatas e a longo prazo. Por isso insistimos na oportunidade em formar os

AO que exercem serviço nas escolas, uma vez que a eles está confiada a supervisão dos recreios, os locais onde mais ocorrem as situações de *bullying*.

2.1.3 Conflitos e recreios

A literatura referente à problemática dos conflitos escolares tem incidido de um modo geral sobre adolescentes e jovens, sendo escassos os estudos em escolas de 1.ºCEB. As consequências físicas das agressões físicas entre as crianças nessas idades não são em geral graves e, conseqüentemente, não constituem notícia. Mas, a verdade é que são um grande transtorno no quotidiano das nossas escolas.

Fernández (2007), com base em estudos realizados em Espanha, afirma que os locais e tipos de agressões variam consoante as idades dos alunos. Na *Primária* (1ºCEB) os locais onde ocorrem mais agressões são os recreios, sendo as agressões físicas e as agressões verbais as mais frequentes. Na *Secundária* (EB2,3 e Secundárias) os locais onde ocorrem mais agressões são os corredores e as salas de aula, sendo as agressões psicológicas e as verbais as mais frequentes.

Oliveira (2007), no seu estudo sobre a resolução de conflitos na perspectiva dos alunos do 4º ano do concelho de Arruda dos Vinhos, verificou que os principais tipos de conflitos referidos pelos alunos ocorreram, na quase totalidade, no recreio. Os tipos de conflitos foram as agressões físicas, insultos e ameaças. As agressões físicas consistem em pontapés e murros, empurrões, ameaças e roubos, sendo predominantes os pontapés e os murros. Os roubos incidem sobretudo no material escolar e em menor escala noutros objetos e em dinheiro.

Resultados semelhantes são encontrados em Rosa (2007) na sua investigação quantitativa sobre a gestão de conflitos na perspectiva dos alunos do 4º ano das escolas do Concelho do Seixal. Concluiu que a quase totalidade dos conflitos existentes na escola são os que ocorrem entre alunos. O recreio é

o local de maior incidência de ocorrências, as quais são causadas, na maior parte dos casos, pelo controlo dos recursos.

Sebastião (2009) também refere que é nos espaços escolares que se dão as situações mais graves e, uma vez conhecidos as características dessas situações e o tipo de intervenientes, seria preciso “dar passos concretos na elaboração de políticas, informação e estratégias de intervenção concretas” (p. 60).

Pereira, Neto e Smith (2003) dizem-nos que os tempos e os espaços de recreio podem ser de grande importância educativa para os alunos. Para isso os recreios precisam de ser adequadamente equipados, preservados e supervisionados. Os supervisores dos recreios devem ter formação e treino específicos na abordagem dos conflitos entre alunos. Deste modo é possível prevenir as manifestações de *bullying* nas escolas. Caso contrário, os recreios tornam-se locais apetecíveis para os comportamentos agressivos dos alunos, influenciando negativamente o clima escolar.

Assim, a conflitualidade nas escolas associada ao local onde se regista a maior ocorrência de conflitos, os recreios, fundamenta o envolvimento dos AO no nosso estudo, concretamente na formação de estratégias de resolução de conflitos, dado que os AO supervisionam os recreios nas escolas de 1.ºCEB.

2.1.4 Socialização da criança

De acordo com Matos (1993), as primeiras interações sociais de que a criança é alvo ocorrem no meio familiar. Este é essencial para a construção dos valores e habilidades sociais iniciais da criança, sendo esse processo continuado na escola. Assim, “o comportamento social é aprendido por um processo natural de imitação, no dia a dia, a partir do contexto familiar. Esta aprendizagem é fundamental na continuação do processo de socialização da criança em meio escolar” (p. 457).

Ao entrar para a escola, enriquecido com importantes vivências sociais na creche e no jardim de infância, o aluno é confrontado com uma série de regras e novas rotinas, as quais, aparentemente iguais para todos os alunos, são na verdade diferentes, atendendo às vivências anteriores de cada aluno. Na comparação e confronto com os seus pares, o aluno vai testando e adequando as suas competências sociais com vista à sua aceitação no novo grupo social, surgindo dificuldades de relacionamento.

Matos (1993) relaciona as dificuldades de relacionamento interpessoal com vários problemas de comportamento social do indivíduo como o isolamento, a agressividade, o desinteresse e o abandono escolar, a delinquência, a doença mental. Aquela autora defende que “parte das dificuldades de relacionamento interpessoal, provêm de um repertório comportamental deficiente, provavelmente devido a lacunas na história pessoal de aprendizagem social de cada indivíduo” (p. 36). Estas lacunas podem ser ultrapassadas através de um programa de competências sociais de intervenção direta sobre o indivíduo e sobre o seu envolvimento relacional.

Na perspetiva de Tomás (2010), a escola é um espaço social onde se estabelecem múltiplas interações entre os sujeitos que o compõem: entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre alunos e funcionários, entre professores e funcionários, entre professores e diretores, etc. Este conjunto de relações contribui para o processo de socialização que aqueles atores desempenham ao longo do seu percurso de vida.

O papel das atividades lúdicas é fundamental no processo interativo de socialização da criança. Para Neto (2003), o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância. Em situações não formais o jogo é o “processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (p. 21).

O direito da criança a desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras encontra-se consagrado, desde 1959, pela Declaração Universal dos Direitos

das Crianças, no Princípio VII, determinando que a sociedade e as autoridades públicas se esforcem por promover o exercício daquele direito (UNICEF).

Na escola, os recreios devem ser espaços de aprendizagem no sentido da socialização das crianças. Estas aprendem a escolher as atividades, os colegas com quem brincar, estabelecem regras, deparam-se com as competências de uns e de outros, aprendem com o ganhar e o perder.

Pereira (2005) alerta-nos para o aspeto educativo dos espaços de recreio nas nossas escolas, salientando a necessidade de tomar medidas a longo e a curto prazo para os tornar instrumentos educativos e preventivos de atitudes de agressividade e violência escolar. Propõe, como medidas a longo prazo, a formação inicial de professores e a arquitetura e qualificação dos recreios exteriores; como medidas a curto prazo, sugere trabalho no projeto educativo e no regulamento disciplinar, a sensibilização e formação dos docentes, funcionários e encarregados de educação, o melhoramento dos recreios, e a oferta de desporto escolar e de outras atividades de ocupação de tempos livres. Segundo a autora, “a oferta de atividades, os equipamentos fixos, semimóveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças” (p. 7).

Também Fernández (2007) insiste na organização dos recreios salientando a supervisão dos mesmos na vertente da quantidade (número de pessoas adequado à quantidade de alunos) e na vertente da qualidade, com pessoas treinadas em técnicas de controlo de conflitos, capazes de distinguir o jogo turbulento e as lutas desleais, ou seja, as “lutas a brincar” e a “lutas a sério”. É fundamental a organização de atividades nos recreios, uma vez que “a inatividade e o aborrecimento são aspetos que geram atividades descontroladas e, em muitos casos, agressivas por parte dos alunos” (p. 187).

2.1.5 *Clima escolar*

Sebastião, Campos e Merlini (2011) têm realizado estudos no âmbito do Observatório de Segurança Escolar, desde 2005, sobre a problemática da

violência na escola com o objetivo de contribuir para futuras estratégias e mecanismos de intervenção e prevenção. Num estudo de caso, que privilegiou uma estratégia metodológica intensiva, desenvolvido em sete escolas do Concelho de Sintra, permitiu concluir que as escolas têm margem para adequar, planear e implementar estratégias de resposta em que se incluem os gabinetes de mediação, um fator significativo de sucesso na intervenção e prevenção de conflitos.

O clima escolar depende do empenho de todos e de cada um dos indivíduos que interagem na escola, sejam professores, alunos, AO ou pais, cabendo aos gestores a promoção do melhor ambiente escolar.

Há estudos que analisam a escola centrando-se no seu clima, contudo esta noção está longe de ser unívoca. Para Estrela (2002), a noção de clima escolar “tem de abranger o clima social e académico e considerar igualmente os fatores de ordem estrutural que os condicionam” (p. 52).

Por seu lado Garrán (2004), assumindo uma perspetiva sociológica, define o conceito de clima escolar como o “conjunto de características psicossociais de uma instituição educativa, determinado por todos os fatores ou elementos estruturais, pessoais e funcionais da instituição que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo ou tom à instituição” (p. 1,2).

Santos e Simões (2007) referem-se ao ambiente escolar considerando a arquitetura das instalações físicas, os recursos tecnológicos e pedagógicos, os horários de funcionamento da escola e os indivíduos. Aqueles investigadores usam o termo *clima ambiental* definindo-o como o conjunto de características do ambiente educacional, percebido pelos seus integrantes com certa constância.

É ampla a literatura que destaca a importância do clima escolar na escola. Conducente à eficácia da educação, o clima escolar compreende não só a limpeza do ambiente, mas também um forte investimento no desenvolvimento de competências sociais e emocionais com valores humanos

de convivência, respeito, responsabilidade, participação e cooperação. Melhorar o clima escolar é melhorar a aprendizagem, a escola, o cidadão e a sociedade.

Perkins (2011), investigador norte-americano, na sequência do seu estudo sobre o ambiente escolar, salienta o papel do gestor da escola em reforçar as capacidades dos intervenientes e em incentivar a boa convivência entre todos. Para aquele estudioso, o ensino propriamente dito e o ambiente escolar, sendo distintos, estão ao mesmo nível quanto à importância e está convencido que uma excelência de resultados é mais provável num bom ambiente escolar:

“O ambiente harmonioso pressupõe relações saudáveis entre professores, estudantes e funcionários. Sem esse elemento, as crianças e os jovens podem até dominar a leitura e a escrita, mas terão dificuldade em desenvolver habilidades sociais, tão requisitadas no mercado de trabalho. Alunos de escolas pouco acolhedoras tendem a comunicar-se mal e a não saber trabalhar em equipa” (p. 1).

O Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola (s.d.) inclui o *Desenvolvimento de Competências Socio-emocionais* como uma das dimensões a considerar num *Plano de Melhoria da Escola* ao nível do 1.ºCEB. As competências sociais e emocionais “são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também fatores de proteção contra problemas de comportamento, perturbações psiquiátricas, sintomas psicológicos como a agressão, depressão e ansiedade e comportamentos de risco das crianças e adolescentes” (p. 10). A promoção daquelas competências melhora o desempenho, a qualidade da relação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos com a escola e diminui o insucesso e o abandono escolar. Neste prisma, uma escola caracterizada por relações positivas entre os seus membros canaliza os recursos para o processo de ensino e de aprendizagem. Pelo contrário, relações conflituosas e comportamentos inadequados ocupam os recursos dos vários agentes educativos na gestão daqueles conflitos, desviando-os do processo educativo.

A escola atual é pressionada com grandes desafios na obtenção de resultados, mas os gestores não podem minorar a relevância do clima relacional dos seus atores, em particular dos educandos, pois, como sublinha Rocha (2010), “a estabilidade emocional é condicionante essencial para toda a aprendizagem futura” (p. 13).

A este respeito, também Martins (2009) defende que o ambiente emocional de um contexto escolar “é uma condicionante para o papel que todos os intervenientes devem desempenhar” (p. 1). Assim, os gestores escolares, os professores, o pessoal auxiliar e administrativo, os alunos, os pais, todos são chamados à construção do clima escolar.

Em síntese:

O conflito, natural e inerente ao desenvolvimento humano, deve ser encarado de forma construtiva, num processo que resulte em aprendizagem com vista à convivência pacífica.

Os conflitos escolares mais comuns ocorrem entre alunos. Manifestam-se por atitudes de indisciplina, agressividade, violência, *bullying*, contribuindo para o insucesso escolar, absentismo e abandono escolar.

Em escolas de 1.ºCEB, o recreio é o local onde ocorre a quase totalidade das agressões físicas e verbais entre alunos. As atividades lúdicas, um direito da criança, têm um papel fundamental no processo interativo da socialização da criança. Os recreios precisam de ser adequadamente equipados e supervisionados, com vista a tornarem-se locais educativos.

Um clima escolar positivo é condicionante do bem-estar e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, do desempenho dos professores, dos funcionários e dos gestores, e da eficácia da escola. A construção de um clima escolar positivo é da responsabilidade de todos os intervenientes educativos, cabendo à mediação um papel crucial.

2.2 Mediação de conflitos

Nesta secção reúnem-se estudos que abordam a mediação como estratégia na gestão de conflitos, em particular os estudos desenvolvidos em contexto escolar.

2.2.1 Conceito de mediação

Torrego (2003) define mediação como “um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (p. 5).

Trata-se de um processo que abrange um conjunto de competências e procedimentos com vista a transformar os conflitos em oportunidades, resultando num maior conhecimento de si próprio e de outros. Para o senso comum, a mediação é uma “fórmula amistosa e razoável que permite desenvolver as situações de conflito apoiando-se na boa-fé das pessoas” (Boqué, 2008, p. 15).

Na mediação destaca-se a opção voluntária das partes envolvidas em recorrer a este processo de resolução e o esforço de comunicação, compreensão e cooperação, num compromisso confidencial, com vista a encontrarem uma solução satisfatória para ambas as partes. Estas são as que estão melhor colocadas para encontrar a melhor solução, pois são quem melhor conhece o problema. Por isso o processo da mediação implica uma aproximação e um estreitar das relações entre as partes com a participação imparcial do mediador.

O mediador assume um papel de facilitador da comunicação para contribuir para o êxito do processo de mediação. Tem de ser um especialista no saber escutar, assumindo um papel ativo no identificar e satisfazer os interesses das partes em desacordo. Não julga. Propõe procedimentos

criativos na busca de soluções, mas não as soluções, pois isso é encargo dos protagonistas em litígio.

Segundo Boqué (2008), o mediador tem a função de diminuir as hostilidades, melhorar a comunicação, aumentar a compreensão do conflito, redefinir o conflito, renovar as relações interpessoais, fomentar o pensamento criativo e desenvolver a cooperação para a obtenção de consenso.

Morgado e Oliveira (2009) reforçam que os princípios da voluntariedade e da confidencialidade do processo de mediação, em conjunto com a imparcialidade do mediador, contribuem para o *empowerment*, ou seja, o fortalecimento das partes, uma vez que ambas ganham.

Boqué (2008) salienta os contributos da mediação na construção de uma convivência e coesão social compreensiva, plural e democrática. A mediação é compreensiva ao incluir os diferentes participantes do conflito, é plural ao aceitar as diferentes versões da realidade e é democrática ao fomentar a livre tomada de decisões e compromissos.

A mediação é um processo inovador de abordar do conflito, baseado no respeito, na aprendizagem e no crescimento, contribuindo para uma sociedade pacífica, desenvolvida e humanista. Nesta ótica, partilhamos com Tomás (2010) quando propõe que “a forma mais eficaz e assertiva de chegar a um consenso e de prevenir um determinado conflito é a mediação” (p. 27).

2.2.2 Origens e difusão

Para Boqué (2008), a mediação como recurso para enfrentar conflitos, não tem idade, pois sempre existiu como prática milenar, transversal a diversas culturas e organizações dos povos. Neste sentido, o mediador é um elemento razoável, promotor da paz e da justiça, dialogante e empático, possuidor de boa relação interpessoal que o habilita a participar em conflitos alheios, sobre os quais exerce uma influência reconstrutiva.

Porém, a mediação toma um impulso decisivo na década de 1970, nos Estados Unidos da América, com a criação dos meios alternativos de resolução de conflitos (mediação, negociação, arbitragem e conciliação) face ao avolumar de problemas por resolver nos tribunais. Eficaz, célere e económica, a mediação é utilizada em diversos contextos (familiar, escolar, penal, laboral, internacional), difundindo-se por diversos países. Na década de 1980, nos Estados Unidos da América, começaram a ser utilizados os métodos da mediação na resolução de conflitos de crianças e de jovens em contexto escolar, surgindo, deste modo, a mediação escolar. Seguiu-se a difusão por outros países. Assim, a mediação escolar chega a Portugal em meados da década de 1990, por ocasião do envolvimento em projetos europeus com vista a enfrentar graves problemas na escola, como o abandono escolar, o trabalho infantil, o aumento da população imigrante, em especial do leste europeu, e o aumento de população de origem africana (Freire, 2010). Foram implementados diversos projetos, promovendo a integração e emancipação social. Aqueles projetos fizeram sobressair, por um lado, a mediação socioeducativa ou sociocultural, associada principalmente aos problemas da exclusão social, e, por outro lado, a mediação de conflitos interpessoais, associada à problemática da indisciplina e da conflitualidade no interior das escolas.

De acordo com Tomás (2010), a mediação escolar é um meio de despiste e de prevenção de conflitos, de violência e de comportamentos de risco. Um modelo em que todos os atores escolares se devem envolver, usando o diálogo, a comunicação, a negociação e as competências sociais e pessoais. A sua metodologia e atividade contribuem para a gestão positiva, prevenção e resolução dos conflitos escolares, bem como para o exercício da cidadania e da convivência no ambiente escolar. “A escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento, mudança e de formação pessoal e social para a resolução dos problemas quotidianos” (p.2).

2.2.3 Mediação formal e informal

Segundo Boqué (2008), o enfoque formal ou informal do processo de mediação está relacionado com a questão da profissionalização. A mediação formal baseia-se em “técnicas cada vez mais consolidadas, procedimentos estabelecidos, instâncias organizadas e mediadores profissionais” (p. 28).

Este tipo de mediação tem grande desenvolvimento nas instituições e empresas. Há uma determinada forma de proceder; são exigidas certas condições e etapas, com procedimentos regulados; as partes solicitam voluntariamente um mediador profissional que as conduz a um acordo, tendo em conta as suas posições, interesses e necessidades.

Por exemplo, Torrego (2003), num processo de mediação formal, considera 6 fases:

Fase 1 – Pré-mediação

Consiste em criar condições que facilitem o acesso à mediação. O mediador (equipa de mediação) fala separadamente com as partes para uma primeira versão do conflito; verifica se a mediação é adequada ao caso e explica o processo; confere a disposição das partes em recorrer à mediação; é escolhido o mediador que melhor se adegue ao caso;

Fase 2 – Apresentação das regras

Trata-se de criar confiança no processo. O mediador explica a sua função e como vai ser o processo; evidencia a importância da confidencialidade, do respeito mútuo e da necessidade da cooperação com vista a se chegar a bom termo;

Fase 3 – Contar o problema

Cada parte expõe a sua versão do conflito, exprimindo os seus sentimentos. Trata-se de desabafar e ter quem oiça. O mediador tem de criar um ambiente positivo, utilizando as técnicas da comunicação eficaz, com vista a que as partes se expressem totalmente;

Fase 4 – Clarificar o problema

Serve para identificar em que consiste o conflito e conseguir um consenso quanto aos temas mais importantes para as partes. O mediador deve garantir a concordância das partes e avançar para uma solução, dando prioridade aos pontos em comum;

Fase 5 – Propor soluções

O objetivo é tratar cada tema e procurar possíveis vias de solução. O mediador deve facilitar a criatividade na procura de soluções; sublinha o que cada parte está disposta a fazer e solicita a concordância ou discordância com as diferentes propostas;

Fase 6 – Chegar a um acordo

Tem como objetivo avaliar as propostas, as vantagens e as dificuldades de cada parte e chegar a um acordo. O mediador ajuda as partes a definir com clareza o acordo, o qual deve ser equilibrado, claro, realizável, escrito, assinado e copiado.

No caso da mediação informal, as técnicas são próprias da comunicação diária e as normas são mais flexíveis; o mediador pode não ser um especialista em mediação; pretende-se uma melhoria das relações entre as partes em desacordo. Segundo Boqué (2008), a mediação informal acontece quando alguém exerce a função de mediador no seu próprio ambiente, intervindo nas situações conflituosas do quotidiano, tentando favorecer acordos, contactos e relações positivas entre as pessoas.

Neves (2010) realiza um estudo incidindo na questão da profissionalização da mediação a partir da análise daquilo que designa como modelo romântico e modelo profissional da mediação. No modelo romântico, os conhecimentos específicos do mediador são ausentes ou reduzidos, os procedimentos são indefinidos e os objetivos orientam-se para a emancipação dos sujeitos, a justiça social ou o desenvolvimento local. No modelo profissional, o mediador tem conhecimentos específicos, os procedimentos são

definidos e os objetivos orientam-se para a resolução de problemas circunscritos. O autor defende a mediação como profissão plena, devidamente enquadrada, de modo a garantir independência face à atividade da mediação, ou seja, distinguindo o que é ser mediador e o que é recorrer a estratégias e técnicas de mediação.

Assim, tendo sempre presente o objetivo do nosso estudo relacionado com a formação em mediação dos AO em escolas do 1.ºCEB, atendendo à sua função de supervisão nos recreios, locais de frequentes conflitos entre alunos, consideramos que a intervenção dos AO se situa preponderantemente no quadro da prática da mediação informal, pois, como refere Boqué (2008), “o exercício não formal da mediação chega a ser o substrato onde se enraízam sociedades mais pacíficas e, por isso, mais justas” (p. 29).

2.2.4 Vantagens da mediação

O Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal (s.d.) apresenta as vantagens da mediação considerando a) o controlo das partes sobre o processo, b) o sigilo total, c) o tratamento profundo dos problemas, d) o trabalho sobre as relações entre as partes em conflito, e) a economia de tempo e dinheiro e f) a satisfação das partes no acordo alcançado.

Boqué (2008) descreve as vantagens da mediação considerando o processo, o conflito e as pessoas. Quanto ao processo, a mediação promove equidade na comunicação e nos resultados, apela à cooperação e à coesão, fomenta o exercício de liberdades e a construção de aprendizagens. Em relação ao conflito, a mediação reduz hostilidades, procura soluções, contempla objetivos a curto e a longo prazo, ajuda a estabelecer limites, permite a circulação de verdades múltiplas, evita o fabrico de vencedores e vencidos e vincula-se ao contexto. No que diz respeito às pessoas, a mediação promove a diversidade, respeita a privacidade, parte dos contributos de cada um, coloca a pessoa no centro, responsabiliza os participantes, promove a construção de grupo e de comunidade, fortalece frente às adversidades, ajuda

a pensar com autonomia, favorece o protagonismo e o comando da própria vida, confia nas potencialidades de todas as pessoas e desenvolve-as, estimula a reconciliação, reconstrói vínculos e estabelece novos laços.

Segundo Freire (2010) a mediação é um processo facilitador de comunicação entre pessoas, entre grupos, entre instituições, entre culturas, com vista a promover o estabelecimento de laços sociais e a participação alargada aos cidadãos na gestão dos seus problemas.

Morgado e Oliveira (2009) concluíram que a mediação contribui para “desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas” (p. 53).

No âmbito escolar, a mediação cria um ambiente mais descontraído e produtivo, reduz o número de sanções e, dada a intervenção da mediação entre pares, diminui a intervenção dos adultos (Torrego, 2003). Portanto, o conceito da mediação, como transformação positiva dos conflitos escolares, promove o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais, essenciais para o exercício da cidadania.

2.2.5 A comunicação na mediação: a escuta ativa

Segundo Fachada (2012), “comunicar é pôr em comum ideias, pensamentos e sentimentos” (p. 87). A comunicação é essencial para o ser humano pois permite a relação interpessoal através de sinais verbais, não verbais e escritos. A comunicação é fundamental na gestão dos conflitos. Uma comunicação de qualidade favorece a busca de soluções satisfatórias; uma comunicação inadequada pode ser causa de muitos conflitos. Por um lado, o emissor pode não ter claro o que quer transmitir e adotar um código errado; por outro lado, o recetor pode descodificar mal a mensagem e até pressupor elementos que o emissor não disse. É fundamental uma comunicação positiva,

pois a palavra tem impacto e uma linguagem positiva suscita pensamentos positivos.

Para Torrego (2003), a escuta ativa é uma das competências que contribui para uma comunicação de qualidade e eficaz. Pode dizer-se que alguém pratica a escuta ativa quando, face a uma mensagem recebida de um emissor, lhe diz o que entendeu daquilo que acabou de ouvir, realçando o sentimento existente por detrás dessa mensagem. A escuta ativa serve para compreender as duas partes implicadas e criar empatia. A escuta ativa é “a competência mais poderosa, interessante e útil para mediar qualquer conflito” (p. 70).

Fachada (2012) diz-nos que a escuta ativa implica a capacidade para relacionar a nova informação com o que já é conhecido, a capacidade de compreensão, a capacidade de análise e de síntese, bem como a capacidade de seleção e de informação. A escuta ativa é uma das habilidades fundamentais para negociar um conflito. Em geral, as pessoas são mais tentadas a defender o seu ponto de vista do que a escutar os argumentos e os pontos de vista das outras pessoas.

2.2.6 Estudos sobre mediação

Sabemos que a mediação surgiu como alternativa aos tribunais para a resolução de conflitos, estendendo-se a outros campos de aplicação, entre os quais o meio escolar. Em consequência, têm surgido estudos sobre mediação escolar, mas centrados essencialmente nos alunos e professores de escolas de alunos adolescentes e jovens. Escassos são os estudos evidenciando a infância e os primeiros anos de escolaridade.

Arroz (2010) coordenou um programa de resolução de conflitos na escola EB2,3 Vasco da Gama, em Sines, dirigido a alunos e a Auxiliares da Ação Educativa (AAE). O programa iniciou no ano letivo 2003/04 e foi interrompido no final de 2007/08. O programa tinha como objetivo ajudar os alunos a alterarem os comportamentos violentos nos recreios e capacitar as

AAE com competências sociais para melhor gerirem as situações de conflito entre alunos. Verificou-se uma diminuição de conflitos entre alunos. As AAE salientaram a utilidade da formação, o crescimento pessoal e profissional, e uma evolução significativa na gestão dos conflitos entre os alunos.

Costa, Almeida e Melo (2009), em duas escolas no norte de Portugal, desenvolveram um programa de formação em mediação para a convivência entre pares. O programa destinou-se a preparar alunos do ensino básico, entre os 12 e os 15 anos de idade, para uma cultura de mediação. A formação consistiu numa intervenção teórica e prática, ativa e participativa, que permitiu a reflexão sobre a conflitualidade, a indisciplina e a violência nas duas escolas. A análise comparativa dos dados permitiu concluir que o programa de formação aplicado numa das escolas possibilitou uma melhor assimilação dos conteúdos, em virtude do maior número de horas de formação, do maior número de simulações e da implementação de um gabinete de mediação. Para aquelas formadoras “a formação em mediação assume-se como um elemento nuclear de qualquer projeto de intervenção em prol da melhoria da convivência escolar” (p. 177).

Gonçalves (2012) estudou a mediação escolar como ferramenta socioeducativa ao serviço da participação e convivência, envolvendo um grupo de alunos do 5º ano num programa de intervenção. Nos resultados verificou que os alunos desenvolveram e adquiriram competências cívicas através do conhecimento da mediação; que não tiveram maior número de ocorrências na fase mais crítica do ano e que a socialização entre o grupo se tornou mais forte e mais ampla. Concluiu que é possível inserir a mediação escolar como uma ferramenta sócio educativa ao serviço da comunidade escolar, aproveitando os conflitos como oportunidade de crescimento e mudança.

Eyng, Girelli & Pachievitch (2009) realizaram um estudo qualitativo em duas escolas públicas de Curitiba com o objetivo de considerar a mediação como uma possibilidade de intervir com vista à melhoria do clima escolar. Os resultados apontaram como fatores do clima escolar a falta de professores, a indisciplina, a violência, a sensação de segurança e as relações interpessoais. Concluíram que a mediação é uma possibilidade para a gestão dos conflitos na

escola, uma vez que melhora o clima escolar, podendo estabelecer, ou mesmo restabelecer, relações de confiança e respeito entre as partes até então em conflito, bem como desenvolver nos próprios envolvidos habilidades para gerir os conflitos.

Oliveira (2007) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de fazer um levantamento sobre o conflito (natureza, tipologias e diferentes formas de o resolver) ao nível dos alunos do 4.º ano de escolaridade (alunos do 1.ºCEB, 9 anos de idade) no concelho de Arruda dos Vinhos, no ano letivo de 2005/06. O estudo de natureza quantitativa administrou um inquérito aos alunos. Entre os resultados encontrou que a maioria dos alunos refere a existência de bom ambiente escolar e o cumprimento rigoroso das regras. No entanto, esses mesmos alunos, na sua quase totalidade, reconheceram não só a existência de conflitos entre si, como também se viram envolvidos enquanto vítimas ou testemunhas de conflitos na sua escola. Tais conflitos consistiram em insultos, agressões físicas (prioritariamente o pontapé, o murro e o empurrão), ameaças e roubos. A quase totalidade dos alunos referiu e confirmou que se envolveu em conflitos no recreio. O estudo apresentou, como conclusão, a implementação de um projeto de mediação entre pares, para que os alunos, de forma ativa e participativa, consigam solucionar os seus conflitos de forma construtiva.

Rosa (2007), no estudo anteriormente referido referente à perceção dos conflitos dos alunos de 4.º ano de escolas de 1.ºCEB do concelho do Seixal, concluiu que o mais importante é a construção de projetos de intervenção educativa com a participação ativa dos alunos e da restante comunidade.

Morgado e Oliveira (2011) têm vindo a implementar programas de resolução de conflitos em contextos escolares como, por exemplo, o *Projeto ASAS*, envolvendo escolas da Marinha Grande, e o *Projeto Mais*, desenvolvido em escolas de Alcobaça e da Nazaré, em que a mediação entre pares representa uma nova forma de lidar com os conflitos. As escolas apostam na formação dirigida, não apenas a professores, mas também a toda a comunidade educativa, incluindo alunos, AO e famílias. Aquelas investigadoras concluem que a mediação entre pares em contexto escolar contém uma

vertente pedagógica, pois “potencia a aprendizagem sobre a resolução positiva de conflitos através da transformação da comunicação e da relação com o outro” (p. 106).

Segundo Freire (2010), a mediação é “portadora de valores, assente em princípios da pedagogia pacífica, participativa e preventiva, e da educação para a paz” (p. 67). A prática da mediação pressupõe o desenvolvimento de competências pessoais e aposta no potencial das relações interpessoais, num processo cooperativo e dinâmico.

Porém, precisamos de ser realistas e saber que os processos de mudança de comportamentos sociais são sempre lentos. Será necessária a vontade de mudança por parte dos intervenientes, o apoio por parte da comunidade escolar e o incentivo por parte das políticas educativas. Se é verdade que “o comportamento perturbador é um hábito de vida do aluno, sendo difícil acabar com ele num só dia” (Lopes & Rutherford, 1994, p. 71) e se também é verdade que “atuar dentro de um estilo de colaboração exige condições de tempo e de contexto que nem sempre ocorrem” (Torrego, 2003, p. 40), o facto é que não podemos baixar os braços. Se quisermos ser eficazes e se quisermos esperar por melhor clima escolar nas escolas dos adolescente e jovens, comecemos pelas nossas crianças, agora, pois “os programas de intervenção e prevenção devem ser efetuados o mais precocemente possível” (Matos et al., 2010, p. 63).

Em síntese:

A mediação é um processo inovador de abordar do conflito, baseado no respeito, na aprendizagem e no crescimento, contribuindo para uma sociedade pacífica, desenvolvida e humanista.

A mediação registou um impulso decisivo nas últimas décadas, sendo aplicada em diversas situações. Na escola, a mediação tem sido considerada uma boa abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aproveitando-os como oportunidade de crescimento e aprendizagem.

A mediação escolar cria um ambiente mais descontraído e produtivo, reduz o número de sanções e diminui a intervenção dos adultos; promove o desenvolvimento de capacidades e competências interpessoais e sociais, fundamentais para o exercício da cidadania.

Nos processos de mediação são necessários os contributos das técnicas para uma comunicação eficaz, bem como os contributos da mediação formal e informal. A prática da mediação informal é apontada como o alicerce de uma sociedade mais pacífica e justa.

A formação em mediação envolvendo alunos, professores, AO e famílias, é fundamental para a gestão construtiva dos conflitos e para o desenvolvimento de um clima escolar positivo.

2.3 Assistentes Operacionais

Nesta secção evidenciaremos o papel dos AO, relevando a necessidade do seu desenvolvimento profissional em aspetos da comunicação e do relacionamento humano, tendo em vista o seu contributo para a construção do clima escolar.

2.3.1 Contínuos, Auxiliares, Assistentes Operacionais

A realidade do *peçoal não docente*, “o peçoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, p. 4898), sempre esteve presente na escola, ainda que com outras designações como *peçoal menor*, *peçoal auxiliar*, *peçoal auxiliar de apoio*, *auxiliar de ação educativa* (AAE) e atualmente como *assistente operacional* (AO).

O Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, estabelece o estatuto específico do pessoal não docente, reconhecendo-lhe “especiais deveres para com as crianças e alunos” e considerando-o indispensável ao sucesso do processo educativo “na vertente da organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação ou de ensino e do apoio à função educativa” (p. 4898).

O Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho, estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de renumerações, integrando os Auxiliares de Ação Educativa na carreira dos Assistentes Operacionais e esclarece que a fusão das carreiras mantém as “especificidades das profissões existentes”, ou seja, mantém as funções de apoio à ação educativa.

Verificamos, então, que o legislador tem procurado dar relevância ao grupo profissional dos AO, atribuindo uma maior responsabilidade ao seu desempenho profissional. Eles são considerados imprescindíveis no processo educativo, nomeadamente na organização e funcionamento das escolas e no apoio à função educativa.

2.3.2 Relevância do papel dos AO na escola

Para Alarcão e Tavares (2003), uma escola reduzida a alunos e professores está cada vez mais ultrapassada a favor de uma escola autónoma e reflexiva, interagindo com todos os seus atores e parceiros, uma escola que é lugar de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e outros funcionários não docentes.

A construção de um clima escolar de qualidade, propício a uma educação eficaz, é da responsabilidade de toda a comunidade educativa, num esforço de colaboração concertada, em que cada um tem de fazer a sua parte.

No âmbito escolar, os alunos e os professores são os elementos sobre quem mais incide a atenção dos estudos científicos com vista a melhorar a aprendizagem. De facto, os alunos são a razão da profissão docente e os

professores são os principais responsáveis pelo sucesso educativo dos alunos. Quanto melhor ensinarem os professores, melhor aprendem os alunos. Nesta perspectiva, é compreensível a incidência de maior preocupação da investigação no âmbito de professores e alunos.

Porém, a escola é uma realidade onde interagem crianças e adultos com vista à formação do cidadão. Os alunos não aprendem apenas dentro da sala de aula. A cidadania faz parte da formação dos alunos e, muitas vezes, ela adquire-se, mais do que pelos discursos, pelo exemplo, pela cultura da escola, pelas crenças, usos e atitudes que os adultos tomam e que influenciam os alunos.

Os AO têm uma importância considerável na escola: por um lado, um papel imprescindível no que se refere ao seu funcionamento; por outro lado, um papel importante no que se refere ao contributo para a formação global dos alunos, em especial na fase etária dos 6 aos 10 anos, devido ao contacto que têm com os mesmos. São os AO que recebem os alunos na escola, que os acompanham nos recreios, no almoço e nas visitas de estudo, que lhes prestam os primeiros socorros nos pequenos e frequentes acidentes escolares e que os entregam à família no final do dia.

Rodrigues (2009) disserta sobre a questão da participação e dos poderes dos AAE na escola, num estudo de caso inserido numa metodologia qualitativa de tendência naturalista. A intervenção dos AAE, com os seus poderes, influências, lógicas e objetivos, não pode ser omissa do estudo da ação organizacional educativa, sob o risco de uma compreensão parcial dos elementos componentes da instituição escolar, e sob o risco de um aproveitamento deficitário das potencialidades daqueles agentes educativos. “Os AAE têm espaços de intervenção forte, articulando os seus papéis sociais com o conhecimento direto que têm das famílias dos alunos, pelo que a sua ação é entendida como duplamente importante” (p. 137). A conclusão realça que os AAE “representam um poder subtil com formas de expressão verbal pouco significativas, mas com grande poder de cariz informal” (p. 147) e deixa recomendações no sentido do desenvolvimento profissional daqueles atores educativos.

Importa referir alguma ausência de estudos, tendo como foco o pessoal não docente. Conhecemos estudos mais relacionados com a área da Administração e Gestão Escolar (Carreira, 2007; Machacaz, 2009; Rodrigues, 2009; Silva, 2009), os quais são unânimes na constatação de que a investigação tem deixado para plano secundário, algo marginal, estudos sobre o pessoal não docente.

2.3.3 Formação e desenvolvimento profissional

A literatura normativa promove e explicita medidas relativas à formação e desenvolvimento profissional dos AO. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), no Artigo 34.º, estabelece que “o pessoal auxiliar de educação deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser-lhe proporcionada uma formação complementar adequada” (p. 3076).

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 50/1998, de 11 de março, ao estabelecer as regras e os princípios que regem a formação profissional na Administração Pública, no n.º 1 do artigo 21.º, obriga os serviços a elaborar, e manter atualizado, o diagnóstico das necessidades de formação. Este mesmo diploma, no n.º 2 do artigo 24.º, estipula o direito e o dever de formação profissional dos trabalhadores da Administração Pública, concedendo 35 horas por cada ano civil para autoformação.

O Decreto-Lei n.º 174/2001, de 31 de maio, no n.º 2 do artigo 1.º, alarga o tempo de autoformação para 100 horas, no caso das carreiras técnica e técnica superior, e para 70 horas, para as restantes carreiras. No preâmbulo, explicita a necessidade de “dar cada vez mais incentivos à iniciativa individual dos trabalhadores na sua autoformação”, no sentido da sua “qualificação, dignificação, motivação e profissionalização” (p. 3196).

A Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, referente ao sistema integrado de gestão e avaliação na Administração Pública, designada por SIADAP, foi regulada pela Portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro, que integra, no

Anexo VI, a Lista de Competências do Pessoal Operário e Auxiliar. Nessa lista, encontra-se explícito, na competência n.º 8, a “capacidade para se ajustar a novas tarefas e atividades e de se empenhar na aprendizagem e desenvolvimento profissional” (p. 9151).

A literatura científica é esclarecedora no reconhecer a pertinência e a necessidade de formação e desenvolvimento profissional do pessoal não docente. Barroso (1995) afirma que “é preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho” (p. 21).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “reconheceu-se o papel central que as pessoas exercem na escola e concedeu-se aos professores e aos funcionários o mesmo direito e o mesmo dever que se atribui aos alunos: o de aprender e se desenvolverem” (p. 153).

Rocha (2005) desenvolveu um estudo com o objetivo de compreender, junto dos AAE, se a satisfação profissional destes é influenciada pelo clima da escola. A pesquisa foi quantitativa, tendo como referência o paradigma descritivo, com recurso ao questionário, num total de 160 participações. Os resultados revelaram um clima de satisfação com a profissão e a escola onde trabalham, tendo a função de ajudar os alunos a conviver de forma saudável, um elevado grau de importância para os AAE. A insatisfação profissional dos AAE está relacionada com o ordenado e a falta de acesso a ações de formação. Concluiu que dos inquiridos satisfeitos, existem mais a afirmar que raramente a sua opinião, competência e produtividade são tidas em consideração, do que aqueles que afirmam que a sua opinião, competência e produtividade são sempre reconhecidas.

Carreira (2007) desenvolveu um estudo com o objetivo de compreender como é que os agentes da comunidade educativa encaram o papel da formação específica dos AAE do ponto de vista da melhoria do seu desempenho profissional. A pesquisa qualitativa contou com a observação participante de uma reunião, inquéritos por questionário aos AAE e entrevistas. Concluiu que a formação disponível não é suficiente, originando uma fraca

imagem profissional dos AAE, impedindo-os de serem verdadeiros agentes do processo educativo, apesar das tentativas para a sua plena integração na comunidade educativa.

Durão, Odete, Pereira, e Saboga (1998) elaboraram um programa de formação para os AAE que exercem funções nos jardins de infância e nas escolas do 1ºCEB. O programa define nos objetivos gerais “valorizar o papel do auxiliar de ação educativa e potencializar capacidades” (p. 9) com vista a um melhor desempenho das funções dos AAE, uma vez que são reconhecidos os benefícios resultantes da valorização da sua função.

Freitas (2010) desenvolveu um estudo com o objetivo de melhorar a qualidade de intervenção de quatro auxiliares que trabalhavam numa unidade de apoio a alunos com multideficiência. Foi estruturado um projeto de intervenção assente numa metodologia de investigação-ação. O trabalho proporcionou às AAE a aquisição de alguns conhecimentos referentes às características e necessidades dos alunos, e permitiu uma autorreflexão sobre a prática educativa. Em consequência, registou-se mudança de algumas atitudes, o que se refletiu no trabalho diário com os alunos. Concluiu que a formação em serviço é fundamental e necessária para os AAE que não possuem experiência de trabalho com alunos com multideficiência.

Parecem ser escassos os estudos com o envolvimento do pessoal não docente em ações de desenvolvimento profissional, pelo que fundamenta a nossa intenção de envolver os AO em formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Os alunos adquirem atitudes também pela observação, por ver os outros, neste caso os AO. Não se pode desvalorizar o impacto que uma inadequada formação destes profissionais poderia causar em crianças numa fase etária tão importante para a sua formação.

Neste sentido, partilhamos as preocupações do estudo de Gonçalves (2010) que verificou descontentamento entre os AO por não terem acesso a ações de formação. Nas conclusões, salienta que “poderão apresentar-se, no

futuro, vários campos de intervenção formativa onde há necessidade de atuar, tais como as áreas da psicologia da educação, em especial da comunicação e do relacionamento humano” (p. 155).

2.3.4 Contributo para o clima escolar

Para Rocha (2010), a escola é um espaço de aprendizagem e convivência social que deve oferecer a quem a frequenta, não só um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional, de cooperação e de resolução positiva dos conflitos. Tudo deverá ser feito para melhorar a escola e nesta tarefa todos são implicados.

Podemos confirmar que há sensibilidade do legislador no que se refere ao enquadramento dos AO, à sua carreira, à formação e à avaliação do seu desempenho, destacando-se o quanto relacionado com o clima de trabalho e relacionamento interpessoal.

Por exemplo, a Lista de Competências do Pessoal Operário Auxiliar, que compõe o Anexo VI da já referida portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro, relativa à avaliação de desempenho dos AO, inclui a avaliação da capacidade e do contributo para o “desenvolvimento ou manutenção de um bom ambiente de trabalho” (competência n.º 5) e inclui também a avaliação da “capacidade para interagir, adequadamente, com pessoas com diferentes características, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento e gerindo as dificuldades e eventuais conflitos de forma ajustada” (competência n.º 7, p. 9151).

A escola a tempo inteiro no 1.ºCEB tem vindo a aumentar consideravelmente o tempo em que os alunos estão sob supervisão dos AO. Se tivermos em conta as alterações introduzidas no 1.ºCEB nos últimos anos, a construção de centros escolares, a generalização do serviço de almoço e, principalmente, a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular até às 17h30 desde o ano letivo de 2006/07, verificamos significativas diferenças quanto ao tempo em que os alunos do 1.ºCEB estão sob supervisão dos AO.

Com efeito, embora a frequência das Atividades de Enriquecimento Curricular seja facultativa, podemos verificar que, na realidade, a quase totalidade dos alunos do 1ºCEB frequenta as AEC e almoça na escola. Em consequência, o tempo de permanência diário na escola passou de 5 horas para 8h30; o tempo em que os alunos estão sob a supervisão dos AO passou de 30 minutos para 2h30, o que em termos percentuais representa um aumento de 400%.

Sendo certo que os AO têm a função de supervisionar os alunos no recreio, local onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos, parece inquestionável a relevância da formação dos AO em estratégias de gestão de conflitos entre alunos, pois podem contribuir significativamente para a promoção de um clima escolar positivo. Nesta tarefa, todos somos implicados, conforme salientam Durão et al., (1998) ao afirmarem que “na educação da criança todos intervêm com o seu saber, com a atitude e com o exemplo” (p. 15), pois todos os profissionais são importantes e se reconhecem no papel que desempenham.

Em síntese:

A literatura normativa e científica tem procurado dar relevância ao grupo profissional dos AO, considerando-os imprescindíveis no processo educativo, nomeadamente na organização e funcionamento das escolas e no apoio à função educativa.

Numa escola autónoma e reflexiva com todos os atores em interação, também os AO têm o direito e o dever de formação em serviço, potenciando o seu contributo para o sucesso educativo.

Para além da consensual necessidade de formação e valorização dos AO, começa a emergir a pertinência do desenvolvimento profissional dos AO nas áreas da psicologia da educação, como a comunicação e o relacionamento humano.

Em geral é reconhecido que todos os atores educativos têm responsabilidade na construção do clima escolar. Contudo, são muito reduzidas as iniciativas de formação em estratégias de resolução de conflitos entre alunos, dirigidas aos AO das escolas do 1.º CEB.

2.5 Síntese global da revisão da literatura

A revisão da literatura aponta para as seguintes conclusões:

1. A mediação constitui uma forma de abordagem construtiva dos naturais e frequentes conflitos escolares entre alunos, transformando-os em oportunidades na perspetiva de uma cidadania criativa, participativa, respeitosa e pacífica;
2. A formação em mediação, envolvendo alunos, professores, AO e famílias, é fundamental para a construção de um clima escolar positivo propício à aprendizagem e à eficácia da educação;
3. Os recreios das escolas do 1.ºCEB são os locais onde ocorre a quase totalidade dos conflitos entre alunos. As atividades lúdicas, um direito da criança, têm um papel fundamental no processo interativo da socialização da criança. Os recreios precisam de ser equipados adequadamente e supervisionados por profissionais com formação específica;
4. A literatura normativa e científica reconhece a importância dos AO no funcionamento da escola e no apoio à ação educativa, mas são escassos os estudos sobre os AO e muito escassos os estudos envolvendo os AO em formação e desenvolvimento profissional, particularmente em estratégias de resolução de conflitos;
5. Com base nos estudos referidos e na literatura consultada, é possível concluir que a formação em mediação de professores e alunos, contribui para o aumento de conhecimentos e mudança de atitude, face aos conflitos, podendo deduzir-se os mesmos efeitos para o caso dos AO nas escolas do 1ºCEB.

2.6 Objetivos do estudo

Na sequência da revisão da literatura que apontava para a escassez de estudos sobre desenvolvimento profissional dos AO e em particular sobre o seu papel para a construção do clima escolar entre alunos, a presente investigação tem como objetivo analisar o contributo da formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional dos AO em escolas públicas do 1.ºCEB.

Mais especificamente, pretende verificar se há um contributo da formação em mediação no desenvolvimento de conhecimentos nessa área e na mudança de atitude nos AO, face à sua intervenção nos conflitos entre alunos.

Para atingir o objetivo proposto para esta investigação, determinámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

Há um contributo significativo da formação em mediação nos conhecimentos que os AO têm dessa temática.

Hipótese 2

Há um contributo significativo da formação em mediação na mudança de atitude nos AO, face à sua intervenção nos conflitos entre alunos.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Seguidamente apresenta-se a descrição da metodologia no que se refere aos participantes, ao *design* do estudo e aos materiais e procedimentos utilizados na recolha de dados.

3.1 Participantes

Os participantes (N=7) são todos os que estão a exercer funções de AO numa escola pública, em Lisboa. São todos do sexo feminino. Duas AO têm entre 31 e 43 anos, quatro entre os 44 e 56 anos e uma tem idade superior a 56 anos.

Quanto ao tempo de serviço verifica-se que uma AO tem menos de 1 ano, três têm entre 1 e 5 anos, uma entre 11 e 15 anos, outra entre 16 e 20 anos e outra tem entre 21 e 26 anos de tempo de serviço.

No que respeita às habilitações literárias, duas AO têm o 4.º ano de escolaridade, outras duas têm o 9.º ano, outra o 11.º e duas completaram o 12.º ano de escolaridade.

Foram preservados os princípios éticos da investigação quanto ao anonimato e confidencialidade das respostas.

3.1.1 Caracterização da escola

A escola de 1.ºCEB onde se realizou o presente estudo de intervenção integra um agrupamento de escolas numa zona residencial com importantes centros de comércio e serviços, onde se empregam pessoas provenientes de outros locais da cidade e de concelhos limítrofes. Isto justifica que cerca de um

terço da população escolar seja residente fora da área de influência do agrupamento.

Segundo o Projeto Educativo do agrupamento, cerca de 90 crianças frequentam o Jardim de Infância, 750 alunos o 1.º Ciclo e 950 alunos o 2.º e 3.º Ciclo. No apoio à ação educativa da população escolar do agrupamento contam-se 39 AO, sendo que 18 AO apoiam as crianças do Jardim de Infância e alunos do 1.º Ciclo e 21 AO apoiam os alunos do 2.º e 3.º Ciclo.

No que respeita às atitudes e comportamentos dos alunos, o referido documento refere a não verificação de casos verdadeiramente graves. O documento destaca como valores a privilegiar a Solidariedade, o Trabalho, a Equidade, o Respeito e a Disciplina. Pretende apoiar e valorizar os vários agentes da ação educativa no seu desenvolvimento profissional com vista à promoção da qualidade educativa.

A escola alvo deste estudo conta com cerca de 400 alunos. É composta por dois blocos rodeados por espaços ajardinados, pátios e campo de jogos. Dispõe de ginásio, biblioteca, refeitório e cozinha.

Para além da Componente Letiva, são disponibilizados aos alunos as Atividades de Enriquecimento Curricular e o Serviço de Apoio à Família. A quase totalidade dos alunos participa nas Atividades de Enriquecimento Curricular e almoça na escola, pelo que os alunos permanecem no espaço escolar cerca de 9 horas diárias.

3.2 Design

Num estudo científico, o *design* deve refletir uma “visão prospetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia da investigação selecionada possa ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto” (Afonso, 2005, p. 58).

Assim propõe-se um estudo de intervenção com uma amostra de conveniência, simultaneamente qualitativo e quantitativo.

A amostra por conveniência é um método não probabilístico pelo que os resultados e conclusões alcançados não se poderão generalizar. A opção pela amostra de conveniência resulta de considerações de ordem operacional relacionadas com a natureza do estudo.

3.3 Materiais e procedimentos

O procedimento inicial consistiu numa abordagem informal junto das AO que viriam a participar no estudo, bem como junto da coordenação da escola e da direção do agrupamento. Esta iniciativa ocorreu no final do ano letivo de 2010/11, sendo manifestada opinião favorável.

Foi formalizado o pedido de autorização a que se seguiu a concordância registada em ata tanto do Conselho Pedagógico como do Conselho de Escola.

Por fim, foi assinado por cada uma das AO a Declaração de Informação e Consentimento.

Começámos por elaborar um conjunto de questões suscitadas pelos estudos já referidos com o fim de analisar a sua pertinência em entrevistas exploratórias, cujo guião constitui o Anexo 1. Segundo Quivy e Campenhaut (2003) as entrevistas exploratórias assumem a função de revelar aspetos do fenómeno estudado que tenham passado despercebidos ao investigador e recomendam que os entrevistados sejam selecionados entre docentes, investigadores e peritos no domínio da investigação por terem conhecimento do tema e experiência em investigação, bem como testemunhas privilegiadas atendendo à sua posição e responsabilidade que possam oferecer contributos ao estudo a realizar.

Por isso foram selecionadas para as entrevistas exploratórias três AO não participantes do estudo, as quais exerciam funções em duas escolas públicas diferentes.

Depois de repetidamente ouvidas, as entrevistas exploratórias foram analisadas “de uma forma muito aberta, sem utilização de uma grelha de análise precisa” (Quivy & Campenhaut, 2003, p. 79), procurando contradições e divergências de pontos de vista que permitiram pistas de reflexão, que contribuíram para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. A transcrição das entrevistas exploratórias constitui o Anexo 2.

Em seguida descrevemos as cinco etapas em que se desenvolveu a recolha de dados com os materiais utilizados.

3.3.1 Primeira etapa: Questionário de diagnóstico

De acordo com Giglione e Matalon (2001), “um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (p. 105).

Assim, no seguimento das leituras e das entrevistas exploratórias, elaborámos o questionário (Anexo 3).

Após as formalidades introdutórias em que foi expresso o objetivo e a confidencialidade do questionário, foram recolhidos dados identificativos dos participantes relativos à idade, tempo de serviço e habilitações académicas.

O questionário continha vinte e sete afirmações apresentadas aleatoriamente, centradas em três aspetos essenciais para o estudo, ou seja, A) Perceção da função das AO na escola, B) Perceção do comportamento dos alunos e C) Perceção das estratégias de resolução de conflitos.

A) No que se refere à perceção da função das AO na escola foram apresentadas um conjunto de proposições destinadas a captar informações relacionadas com a motivação profissional.

Foram consideradas as seguintes proposições:

- *A avaliação de desempenho é justa e motiva-nos no trabalho.*

- *Devíamos ter mais ações de formação.*
- *Em geral, os pais reconhecem o nosso trabalho.*
- *Ganhamos adequadamente para o trabalho que fazemos.*
- *Gosto de estar nesta escola.*
- *Gosto da minha profissão.*
- *Na prática somos tratadas como empregadas de limpeza.*
- *Nós somos importantes aqui na escola, porque a escola forma um conjunto.*
- *Os professores da nossa escola valorizam o nosso trabalho.*
- *Sentimo-nos estimadas pela direção do Agrupamento.*
- *Somos apresentadas aos novos professores.*
- *Somos poucas para tanta criança.*
- *Temos um bom ambiente entre colegas.*

B) No que concerne à perceção do comportamento dos alunos procurou-se obter opiniões das AO tendo em conta as seguintes proposições:

- *Antigamente os alunos tinham mais respeito por nós.*
- *Aqui, em geral, há muitos conflitos entre os alunos.*
- *Em geral, os alunos mostram consideração por nós.*
- *Na nossa escola os alunos têm um comportamento normal.*
- *Os alunos são muito agressivos: uns à tarefa, outros a chamar nomes.*

C) Relativamente a aspetos mais diretamente relacionados com estratégias de resolução de conflitos, as AO apresentaram as suas opiniões sob as seguintes proposições:

- *Acho que precisamos de formação adequada para a resolução de conflitos com os alunos na escola.*
- *Em situação de conflito entre os alunos, primeiro tento saber o que é que se passou.*
- *Em situação de conflito entre os alunos sou capaz de usar várias estratégias consoante o problema.*
- *Há uma boa colaboração entre os professores e nós para melhorar o comportamento dos alunos.*
- *Os professores gostam da forma como eu resolvo os problemas de comportamento dos alunos.*

- *Penso que sou capaz de resolver conflitos com os alunos de forma eficaz.*
- *Quando intervenho nos conflitos dos alunos procuro que eles proponham soluções.*
- *Quando intervenho nos conflitos dos alunos sou capaz de ouvir com calma os seus motivos.*
- *Tento explicar aos alunos que devemos resolver os problemas a bem, conversando.*

Para cada afirmação, os participantes manifestavam a sua opinião de acordo com Quadro 2, seguidamente apresentado.

Quadro 2

Opinião sobre as afirmações do questionário

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Não sei | Discordo totalmente | Discordo um pouco | Concordo um pouco | Concordo totalmente |

Para complementar e conferir opiniões foi solicitado aos participantes que manifestassem a sua avaliação sobre os seguintes aspetos:

- *Nível de motivação.*
- *Nível de indisciplina dos alunos que existe na escola.*
- *Capacidade de lidar com os problemas de disciplina dos alunos.*
- *Conhecimentos sobre a forma de resolver conflitos entre os alunos.*
- *Nível de interesse da escola, no último ano, em lhe proporcionar formação profissional.*

As opiniões foram consideradas na escala de 0 a 20 em que 0 representa “nada elevado” e 20 representa “muito elevado”.

Por fim os participantes puderam ainda exprimir seu pensamento sobre a preparação que sentiam para intervir na resolução de conflitos entre alunos, numa questão aberta.

3.3.2 Segunda etapa: Conhecimentos sobre mediação anteriores à formação

A segunda etapa para a recolha de dados foi feita no início da formação. Consistiu na resposta das AO a quatro questões centradas na mediação como uma das estratégias da resolução de conflitos. As questões apresentadas (Anexo 4), foram as seguintes:

1. *O que entende por mediação?*
2. *Na resolução de um conflito, quais as diferenças entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz?*
3. *Qual a diferença entre mediação formal e informal?*
4. *Que vantagens e inconvenientes podem existir na utilização da mediação para a resolução de conflitos entre os alunos na escola?*
 - 4.1. *Vantagens*
 - 4.2. *Inconvenientes*

A identificação dos conhecimentos prévios também contribuiu para o investigador adequar a formação à realidade dos conhecimentos dos participantes.

3.3.3 Terceira etapa: Intervenção/Formação

Segundo Cohen e Manion (1990), um projeto de intervenção em contexto escolar é uma estratégia que visa a melhoria da prática. Para Afonso (2005), é a melhoria da eficácia do grupo/organização ou a melhoria do clima organizacional.

Na verdade, o estudo em causa, ao centrar-se no desenvolvimento profissional dos AO, especificamente no que se refere à formação em mediação como uma estratégia de gestão de conflitos, pretende contribuir para redução e prevenção do clima de conflituosidade entre alunos, promovendo a qualidade do serviço prestado pela escola.

Por conseguinte, a formação foi planejada para quatro sessões, consistindo essencialmente na apresentação de alguns conceitos, informações relacionada com os temas a desenvolver, acompanhadas da partilha de experiências e de atividades práticas de treino de competências sociais.

O plano de formação teve como objetivos gerais os seguintes:

- 1. Aprofundar aspetos temáticos do clima escolar entre alunos;*
- 2. Apropriar-se de estratégias construtivas para a gestão de conflitos;*
- 3. Promover a valorização e o desenvolvimento profissional dos AO;*
- 4. Contribuir para a prevenção da violência e melhorar o clima escolar.*

As sessões decorreram com intervalos de duas semanas para que as participantes pudessem praticar os conteúdos da formação na sua atividade diária de acompanhamento e vigilância aos alunos nos recreios.

As sessões foram realizadas na escola com recurso a alguns meios técnicos escolares. Cada sessão teve a duração de uma hora.

A concretização da formação contou com a adequada articulação e cooperação da coordenação da escola com vista ao normal funcionamento da mesma, tendo em conta as responsabilidades profissionais das AO e do investigador, no papel de formador.

3.3.3.1 Sessão de Formação 1

A primeira sessão centrou-se na apresentação do estudo e na motivação dos participantes, sendo apresentada no Quadro 3 a respetiva planificação.

Quadro 3

Sessão de Formação 1

| Objetivos | Conteúdos | Atividades / Estratégias |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Apresentar e introduzir o projeto• Identificar conflitos escolares• Motivar para a formação | <ul style="list-style-type: none">• Informação dos objetivos do projeto e da formação• Importância do clima escolar• O papel dos AO• Conflitos escolares:<ul style="list-style-type: none">▪ indisciplina,▪ violência,▪ <i>bullying</i>,▪ técnicas de resolução• Comunicação e cooperação | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação• Objetivos do projeto e da formação• Metodologia• Clima escolar no 1º Ciclo• Os AO e a vigilância dos recreios• Quadro normativo• Os conflitos escolares:<ul style="list-style-type: none">▪ indisciplina,▪ violência,▪ <i>bullying</i>,▪ técnicas de resolução• Jogo dos provérbios• Comunicação e cooperação• Conhecimentos prévios sobre mediação |
| Recursos: Projetor, PPT, Jogo dos provérbios. Data: 04/01/2011 Duração: 1 hora | | |

3.3.3.2 Sessão de Formação 2

A segunda sessão abordou alguns conceitos sobre o conflito, estratégias de resolução do mesmo e mediação em contexto escolar, complementados com uma atividade de treino de mediação, conforme a planificação, expressa no Quadro 4.

Quadro 4

Sessão de Formação 2

| Objetivos | Conteúdos | Atividades / Estratégias |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Clarificar conceitos de conflito e de mediação• Reconhecer conflitos escolares• Abordar os conflitos de forma construtiva• Motivar para a resolução de conflitos pela mediação• Praticar a mediação | <ul style="list-style-type: none">• O conflito<ul style="list-style-type: none">▪ Elementos do conflito▪ Técnicas de resolução de conflitos• Negociação<ul style="list-style-type: none">▪ Conciliação▪ Mediação▪ Arbitragem▪ Julgamento• A mediação (formal e informal)<ul style="list-style-type: none">▪ Julgados de Paz▪ Mediação escolar• Funções do mediador• Vantagens da mediação | <ul style="list-style-type: none">• Partilha de opiniões sobre a primeira sessão.• Partilha de experiências sobre métodos de resolução de conflitos entre os alunos• O conflito: elementos e técnicas de resolução• A mediação<ul style="list-style-type: none">▪ Mediação formal e informal▪ Julgados de Paz▪ Mediação escolar• Funções do mediador• Treino de mediação, <i>role playing</i>• Vantagens da mediação |
| Recursos: Projetor, PPT. Data: 18/01/2012 Duração: 1 hora | | |

3.3.3.3 Sessão de Formação 3

Na terceira sessão foram apresentados alguns conceitos relacionados com a importância da comunicação na resolução de conflitos. Deu-se maior incidência a atividades de treino, como reflete a respetiva planificação apresentada no Quadro 5.

Quadro 5

Sessão de Formação 3

| Objetivos | Conteúdos | Atividades / Estratégias |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o processo de comunicação• Conhecer as competências básicas para uma comunicação eficaz.• Treinar a competência da escuta ativa | <ul style="list-style-type: none">• A comunicação nos conflitos:<ul style="list-style-type: none">▪ o processo de comunicação▪ obstáculos à comunicação• A escuta ativa:<ul style="list-style-type: none">▪ conceito▪ condições▪ técnicas | <ul style="list-style-type: none">• Partilha de experiências• O processo de comunicação• A comunicação nos conflitos:<ul style="list-style-type: none">▪ o processo de comunicação▪ obstáculos à comunicação• A escuta ativa<ul style="list-style-type: none">▪ conceito▪ condições▪ técnicas• Treino de escuta ativa:<ul style="list-style-type: none">▪ <i>o transplante do coração</i> |
| Recursos: Projetor, PPT, Anexo 1 e Anexo 2. Data: 01/02/2012 Duração: 1 hora | | |

3.3.3.4 Sessão de Formação 4

A quarta e última sessão centrou-se em atividades de treino relativas a competências de comunicação e mediação, como refere o Quadro 6.

Quadro 6

Sessão de Formação 4

| Objetivos | Conteúdos | Atividades / Estratégias |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conhecer e treinar competências de uma comunicação eficaz• Praticar a mediação nos conflitos do quotidiano escolar• Conhecer as fases do processo de mediação• Conhecer as condições de implementação de um programa de mediação escolar• Destacar aspetos da formação | <ul style="list-style-type: none">• A neutralidade da escuta ativa• As mensagens na primeira pessoa• Fases de um processo de mediação• Condições de implementação de um programa de mediação escolar• Notas finais | <ul style="list-style-type: none">• Prática da neutralidade da escuta ativa• As mensagens na primeira pessoa• Prática da construção de mensagens na primeira pessoa• Destaques da formação.• Fases de um processo de mediação• Condições de implementação de um programa de mediação escolar• Prática da mediação nos conflitos do quotidiano escolar• Notas finais |
| Recursos: Projetor, PPT, Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 e Anexo 4. Data: 15/02/2012 Duração: 1 h | | |

3.3.4 Quarta etapa: Conhecimentos posteriores à formação

Esta etapa tinha como objetivo recolher alguns dados que refletissem a aquisição, ou não, de novos conhecimentos.

Assim, dois dias após a formação foi solicitado a cada participante que respondesse a questões sobre mediação, as mesmas que tinham sido colocadas aquando da avaliação dos conhecimentos prévios.

3.3.5 Quinta etapa: Entrevistas aos participantes

Como etapa final da aplicação dos instrumentos de recolha de dados procedemos à realização de entrevistas a cada participante.

Na sequência dos resultados do questionário percebemos a necessidade de aprofundar alguns aspetos, tal como Giglione e Matalon (2001) aconselham: “Por vezes, contrariamente à ordem habitual, pode ser útil, depois de um inquérito quantitativo, realizar uma fase qualitativa complementar para, por exemplo, ajudar a interpretar certos resultados inesperados” (p. 106).

Neste sentido foram entrevistadas as AO participantes, à exceção de uma AO que, por motivos de doença prolongada, se ausentou do serviço.

O guião destas entrevistas constitui o Anexo 5 e a transcrição das mesmas, o Anexo 6.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise de resultados consideram-se os elementos recolhidos em três modalidades de pesquisa (questionário, conhecimentos anteriores e posteriores à formação e entrevistas).

4.1 Análise do questionário

A análise dos resultados do questionário é apresentada em três partes:

1 – As percepções sobre a função das AO na escola, o comportamento dos alunos e a resolução de conflitos entre os alunos.

2 – Seguidamente, e por uma questão de confirmação de dados, são apresentadas cinco questões síntese que representam os três temas básicos do questionário.

3 – Por fim analisam-se as opiniões que as AO manifestaram por escrito sobre a sua própria preparação para intervir nos problemas disciplinares dos alunos.

Primeira parte do questionário

O Quadro 7 representa os resultados das proposições que foram selecionadas com vista a obter as opiniões sobre a percepção da função das AO na escola.

Quadro 7

Perceção da função das AO na escola

| Questão | Afirmações | Média |
|---------|--|-------|
| a1 | A avaliação de desempenho é justa e motiva-nos no trabalho. | 2,43 |
| a5 | Devíamos ter mais ações de formação. | 3,57 |
| a7 | Em geral, os pais reconhecem o nosso trabalho. | 2,00 |
| a10 | Ganhamos adequadamente para o trabalho que fazemos. | 1,57 |
| a11 | Gosto de estar nesta escola. | 3,71 |
| a12 | Gosto da minha profissão. | 3,71 |
| a15 | Na prática somos tratadas como empregadas de limpeza. | 3,00 |
| a16 | Nós somos importantes aqui na escola, porque a escola forma um conjunto. | 3,86 |
| a18 | Os professores da nossa escola valorizam o nosso trabalho. | 1,86 |
| a23 | Sentimo-nos estimadas pela direção do agrupamento. | 1,33 |
| a24 | Somos apresentadas aos novos professores. | 1,86 |
| a25 | Somos poucas para tanta criança. | 3,43 |
| a26 | Temos um bom ambiente entre colegas. | 3,86 |

Das treze afirmações elaboradas para recolher opiniões sobre a perceção da função das AO na escola, verifica-se que quatro recolhem resultados que refletem aspetos positivos e nove recolhem resultados que indicam dificuldades. De notar que alguns resultados têm que ser lidos pela negativa (Ex.: “Somos poucas para tanta criança”. O valor 3,43 significa que as AO consideram que existe um número inadequado destas profissionais em função do número de alunos).

Como aspetos positivos, as AO assumem que gostam da sua profissão (3,71), da escola onde trabalham (3,71) e do ambiente entre colegas (3,86). Simultaneamente sentem que desempenham um papel importante na escola (3,86).

Ao invés, as AO sentem desconforto na avaliação de desempenho (2,43), na falta de reconhecimento dos pais (2,00), dos professores (1,86) e da direção do agrupamento (1,33); pensam que o rácio AO/crianças é inadequado (3,43) e que o salário é baixo para o trabalho que fazem (1,57); sentem-se tratadas como empregadas de limpeza (3,00) e com falta de ações de formação (3,57).

Em seguida, o Quadro 8 contém os resultados da perceção do comportamento dos alunos.

Quadro 8

Perceção do comportamento dos alunos

| Questão | Afirmações | Média |
|---------|--|-------|
| a3 | Antigamente os alunos tinham mais respeito por nós. | 4,00 |
| a4 | Aqui, em geral, há muitos conflitos entre os alunos. | 2,43 |
| a6 | Em geral, os alunos mostram consideração por nós. | 3,00 |
| a14 | Na nossa escola os alunos têm um comportamento normal. | 2,71 |
| a17 | Os alunos são muito agressivos: uns à tarefa, outros a chamar nomes. | 2,43 |

Verifica-se que o comportamento dos alunos se situa na média (2,71), bem como a conflituosidade (2,43) e agressividade (2,43).

As AO sentem-se normalmente respeitadas pelos alunos (3,00), no entanto são unânimes em considerar que antigamente os alunos tinham mais respeito por elas (4,00).

Seguidamente é apresentado o Quadro 9 referente aos resultados sobre a perceção da resolução de conflitos entre os alunos.

Quadro 9

Perceção da resolução de conflitos

| Questão | Afirmações | Média |
|---------|--|-------|
| a2 | Acho que precisamos de formação adequada para a resolução de conflitos com os alunos na escola. | 3,00 |
| a8 | Em situação de conflito entre os alunos, primeiro tento saber o que é que se passou. | 4,00 |
| a9 | Em situação de conflito entre os alunos sou capaz de usar várias estratégias consoante o problema. | 3,57 |
| a13 | Há uma boa colaboração entre os professores e nós para melhorar o comportamento dos alunos. | 2,14 |
| a19 | Os professores gostam da forma como eu resolvo os problemas de comportamento dos alunos. | 1,57 |
| a20 | Penso que sou capaz de resolver conflitos com os alunos de forma eficaz. | 3,43 |
| a 21 | Quando intervenho nos conflitos dos alunos procuro que eles proponham soluções. | 3,14 |
| a22 | Quando intervenho nos conflitos dos alunos sou capaz de ouvir com calma os seus motivos. | 3,57 |
| a27 | Tento explicar aos alunos que devemos resolver os problemas a bem, conversando. | 3,86 |

Das nove afirmações apresentadas às AO para perceberem a temática que envolve a intervenção na resolução de conflitos entre alunos, seis afirmações indicam aspetos positivos e três indicam ligeiras fragilidades, uma vez que os resultados se situam em zona média.

Dos aspetos positivos verifica-se que as AO se sentem capazes e eficazes a resolverem conflitos entre alunos (3,43); procuram saber o que se passou (4,00); ouvem com calma os alunos (3,57) e promovem o diálogo (3,86); usam estratégias diversificadas consoante os problemas (3,57) e procuram que sejam os alunos a encontrar soluções (3,14).

Como aspetos frágeis, as AO sentem falta de formação adequada para intervir na resolução de conflitos entre alunos (3,00) e sentem muita falta de interação com os professores (1,57), pensando que estes desvalorizam a eficácia das suas intervenções.

Segunda parte do questionário

O Quadro 10 refere os resultados sobre os mesmos três aspetos anteriormente referidos, mas situados numa escala de 0 a 20.

Quadro 10

Questões avaliadas na escala de 0 a 20

| Questão | Questões | Média |
|---------|---|-------|
| a) | O nível de motivação para o trabalho na escola. | 16,00 |
| b) | O nível de indisciplina dos alunos que existe na escola. | 13,00 |
| c) | A capacidade de lidar com os problemas de disciplina dos alunos. | 14,85 |
| d) | Os conhecimentos sobre a forma de resolver conflitos entre os alunos. | 14,28 |
| e) | O nível de interesse da escola, no último ano, em proporcionar formação profissional. | 6,00 |

Estes resultados mostram que as AO se sentem motivadas para o trabalho na escola (16,00).

O comportamento dos alunos indicado com o nível de indisciplina existente na escola (13,00) situa-se acima da média, o que reflete alguma preocupação.

No que se refere à perceção da resolução de conflitos entre alunos, as AO consideram-se capazes (14,85) e com conhecimentos (14,28) para intervirem na resolução dos conflitos dos alunos.

Quanto ao interesse da escola em ter proporcionado formação profissional às AO no último ano, o resultado é muito reduzido (6,00).

Terceira parte do questionário

O Quadro 11 inclui as respostas que as AO escreveram sobre a sua preparação para intervir na resolução dos conflitos entre os alunos.

Quadro 11

Questão aberta sobre a preparação das AO para intervir nos problemas disciplinares dos alunos

| AO | Preparação para intervir nos problemas disciplinares dos alunos |
|-----|---|
| AO1 | |
| AO2 | <i>“Algumas vezes sinto algumas dificuldades, muitas vezes porque os pais não lhe transmitem que o nosso papel é tão importante como o dos professores.”</i> |
| AO3 | <i>“Faço o melhor que posso e que sei consoante as situações.”</i> |
| AO4 | <i>“Penso estar preparada para resolver qualquer conflito que surja entre alunos. Tento sempre ouvi-los para assim poder tomar decisões a respeito e repreendê-los para que se mantenham amigos.”</i> |
| AO5 | <i>“A minha preparação é a que tenho com os meus filhos e na sociedade em geral. No trabalho e relações pessoais mais ou menos se tentam resolver as situações da melhor forma, talvez não seja a adequada, mas é o melhor que eu penso que resulta.”</i> |
| AO6 | <i>“Penso que devia ter formação profissional.”</i> |
| AO7 | <i>“Em relação à minha preparação, sou sincera, não sei se seria capaz de resolver conflitos mais graves, mas aqueles que eu consigo resolver tento fazer sozinha, noutra sentido tento resolver com a diretora da escola.”</i> |

Os resultados mostram que uma AO se sente “preparada para resolver qualquer conflito” (AO4).

Duas AO referem dificuldades como: “... *sinto algumas dificuldades*” (AO2) e “... *sou sincera, não sei se seria capaz de resolver conflitos mais graves*” (AO7).

Outras duas AO recorrem à experiência adquirida no dia a dia, tal como reflete o testemunho da AO5: “*A minha preparação é a que tenho com os meus filhos e na sociedade em geral. (...) É o melhor que eu penso que resulta.*” Com o mesmo sentido a AO3 refere: “*Faço o melhor que posso e que sei consoante as situações*”.

Por fim, uma AO reconhece falta de formação (AO6) e outra (AO1) não responde.

Breve síntese da análise do questionário:

Como aspetos fortes, as AO sentem gosto pela profissão e pela escola onde trabalham; consideram que têm bom ambiente de trabalho entre colegas e pensam que desempenham um papel importante na escola.

Como aspetos frágeis, as AO sentem-se tratadas como empregadas de limpeza, sentem falta de reconhecimento por parte dos pais, dos professores e da direção da escola; consideram-se sobrecarregadas com trabalho, com baixo salário e com falta de formação.

As AO consideram aceitável o comportamento, a conflituosidade e a agressividade dos alunos. Sentem-se normalmente respeitadas pelos alunos, no entanto, são unânimes em considerar que antigamente os alunos tinham mais respeito por elas.

No que respeita à preparação para intervenção na resolução de conflitos entre alunos, num primeiro momento, as AO consideram-se capazes, eficazes e com conhecimentos; num segundo momento, as AO assumem dificuldades e falta de formação específica, recorrendo à sua experiência pessoal.

4.2 Análise dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação

Como já referido na Metodologia, a recolha de dados sobre conhecimentos de estratégias de resolução de conflitos foi obtida antes e depois da intervenção/formação.

Apresenta-se agora a análise desses dados, considerando cada uma das cinco questões.

O Quadro 12 refere a primeira questão relativa ao conceito de mediação.

Quadro 12

Conhecimentos sobre o conceito de mediação

| 1. O que entende por mediação? | | |
|--------------------------------|--|---|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO1 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“Mediação é um ato de resolver problemas sem tomar partido de várias as partes.”</i> |
| AO2 | <i>“É uma forma de controlar, resolver diversas situações que venham a existir.”</i> | <i>“Mediação é a forma de alguém tentar ajudar a resolver determinados conflitos sem tomar partido em nenhuma parte.”</i> |
| AO3 | <i>“Penso que é um ato de intervenção sobre alguma situação.”</i> | <i>“Mediação é um ato de resolução de conflitos onde existem dois ou mais intervenientes, sem tomar partido.”</i> |

(continua)

Quadro 12 (continuação)

| 1. O que entende por mediação? | | |
|--------------------------------|--|---|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO4 | <i>“Pessoa que intervém.”</i> | <i>“É uma forma de resolver conflitos, e o que ouve as duas partes, que é o mediador.”</i> |
| AO5 | <i>“Mediação para mim é resolução ouvindo as várias partes e tendo como objetivo a forma mais eficaz de satisfazer ambas as opiniões e para que se resolvam os problemas criando o menos possível mais problemas.”</i> | <i>“Mediação é uma das fases de resolver conflitos em que não se tem intervenção na resolução e dar uma ajuda a que as partes se entendam.”</i> |
| AO6 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“O que entendo por mediação é quando uma pessoa é chamada para fazer com que se resolvam situações entre duas pessoas.”</i> |
| AO7 | <i>“É o que intervém num conflito.”</i> | <i>“Na mediação existem duas partes, em que cada uma tem a sua ideia e devem ser essas partes a resolverem o problema sem que o mediador intervenha e que tome partido por uma das partes.”</i> |

Os resultados demonstram que antes da formação a AO5 refere elementos indicativos de algum conhecimento sobre o conceito de mediação ao defini-la como *“resolução ouvindo as várias partes e tendo como objetivo a forma mais eficaz de satisfazer ambas as opiniões”*. Das restantes, duas assumem desconhecer o que seja a mediação (AO1 e AO6) e as outras respondem com expressões afastadas do conceito de mediação.

Nos resultados posteriores à formação verifica-se que todas as AO explicitam dois ou mais elementos referentes ao conceito de mediação. Expressões como: *“ato de resolver problemas”* (AO1), *“forma de alguém tentar*

ajudar a resolver determinados conflitos” (AO2), *“ato de resolução de conflitos”* (AO3), *“forma de resolver conflitos”* (AO4) ou *“uma das fases de resolver conflitos”* (AO5) refletem que para as AO ficou claro um dos aspetos do conceito de mediação como uma estratégia de resolução de conflitos.

A referência à intervenção imparcial do mediador está garantida em expressões como: *“sem tomar partido”* (AO1, AO2, AO3) ou *“sem que o mediador intervenha e que tome partido por uma das partes”* (AO7).

O facto de serem as partes em conflito a encontrarem a solução é evidenciado pela AO7: *“Na mediação existem duas partes, em que cada uma tem a sua ideia e devem ser essas partes a resolverem o problema”*.

Seguidamente apresenta-se o Quadro 13 respeitante ao diferente papel do mediador, do árbitro e do juiz.

Quadro 13

Conhecimentos sobre a diferença entre mediador, árbitro e juiz

| 2. Na resolução de um conflito, quais as diferenças entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz? | | |
|---|---|--|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO1 | <i>“Todos de forma igual.”</i> | <i>“Mediação, no conflito sem tomar partido.”</i> |
| AO2 | <i>“Juiz decide, árbitro acha, o mediador ajuda, tenta resolver.”</i> | <i>“Mediador: participa no conflito sem tomar partido; Árbitro: termina o conflito sem ouvir as partes; juiz: decide o veredicto sobre o castigo.”</i> |
| AO3 | <i>“Todos eles atuam de forma igual.”</i> | <i>“Um mediador tenta ouvir a opinião dos intervenientes sem tomar partido; árbitro: tenta resolver os conflitos; o juiz: observa ambas as partes e tenta chegar a uma solução.”</i> |

(continua)

Quadro 13 (continuação)

| 2. Na resolução de um conflito, quais as diferenças entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz? | | |
|---|---|---|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO4 | <i>“São todos iguais.”</i> | <i>“Neutro por não dar apoio só a uma das partes, tem de ouvir e não julgar; o juiz é que resolve e julga assim como o árbitro.”</i> |
| AO5 | <i>“Creio que um mediador pode tentar a resolução conforme as suas opiniões e de um árbitro é a resolução com regras estabelecidas, a de um juiz tem como base as regras da sociedade e as leis do estado.”</i> | <i>“A quando da resolução de um conflito, um árbitro tem regras que impõe, um juiz tem leis pelas quais se rege e dá sentenças, o mediador só tenta que as partes se entendam.”</i> |
| AO6 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“A diferença é que um mediador não resolve, não toma partido, nem julga.”</i> |
| AO7 | <i>“A resolução será igual para todos.”</i> | <i>“Ambas são parecidas, pois em primeiro tem de se ouvir ambas as partes e logo depois tentar sugerir que ambas essas partes resolvam o conflito elas mesmo. Caso não se entendam o juiz passa a ter um papel de decisão, como o árbitro.”</i> |

Os resultados refletem que antes da formação apenas uma AO consegue estabelecer alguma diferença ao referir que *“... um mediador pode tentar a resolução conforme as suas opiniões e de um árbitro é a resolução com regras estabelecidas, a de um juiz tem como base as regras da sociedade e as leis do estado”* (AO5). Das restantes AO uma assume desconhecer (AO6), quatro referem que não há diferença (AO1, AO3, AO4 e AO7) e outra AO dá uma resposta sem consistência (AO2).

Após a formação, observa-se que três AO responderam globalmente bem às diferenças entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz perante a resolução de um conflito e que as restantes AO não expuseram a diferença, mas referiram o papel do mediador.

Seguidamente apresenta-se o Quadro 14 que diz respeito à terceira questão sobre a mediação formal e informal.

Quadro 14

Conhecimentos sobre mediação formal e informal

| 3. Qual a diferença entre mediação formal e informal? | | |
|---|---|---|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO1 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“Mediação formal é aquela que está imposta a determinados.”</i> |
| AO2 | | <i>“Mediação formal é a que está imposta a determinadas regras. Informal: sem regras definidas, regras feitas pelo próprio mediador.”</i> |
| AO3 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“Uma mediação formal é por exemplo um tribunal onde há leis e têm de ser cumpridas; mediação informal é segundo as regras dessa instituição e se tenta resolver de maneira cordial.”</i> |
| AO4 | <i>“Estar presente e atuar. Estar ausente.”</i> | <i>“A formal tem a ver com condenar; a informal é a que se tenta resolver ouvindo as duas partes e tentar que as resolvam entre si.”</i> |

(continua)

Quadro 14 (continuação)

| 3. Qual a diferença entre mediação formal e informal? | | |
|---|--|---|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO5 | <i>“A mediação formal é quando se tenta resolver uma situação por exemplo de trabalho entre colegas. A mediação informal é em caso de discussão genérica sem afetação das pessoas envolvidas.”</i> | <i>“Na formal, há determinados passos a seguir, ter conhecimento da situação, ouvir as partes, perceber o sentimento e dar a entender que sejam resolvidas as questões e que fica como decisão a sua solução. A mediação informal, mais ou menos tem os mesmos passos, só que sem vínculo a decisão.”</i> |
| AO6 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“O mediador informal é o que está presente, ouve, fala, etc. Mediador formal é o que escreve e põe no papel tudo o que é preciso.”</i> |
| AO7 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“A mediação informal tem a ver com a própria escola, com o seio familiar, etc. A formal tem a ver com leis, tribunal e casos mais fortes.”</i> |

O resultado mostra que, sobre a diferença entre mediação formal e informal, antes da formação quatro AO assumem não saber, uma AO não respondeu e duas responderam incorretamente.

Depois da formação colhem-se registos como: *“Mediação formal é a que está imposta a determinadas regras”* (AO2); *“Na formal, há determinados passos a seguir, ter conhecimento da situação, ouvir as partes, perceber o sentimento e dar a entender que sejam resolvidas as questões e que fica como decisão a sua solução”* (AO5). A mediação informal é *“sem regras definidas”* (AO2). Tais registos são indicativos de ter havido um aprofundamento de conceitos.

As restantes referem expressões que indicam a não clareza de conceitos.

O Quadro 15 mostra os resultados das posições assumidas pelas AO sobre vantagens e inconvenientes que se podem verificar na utilização da mediação para resolução de conflitos entre alunos.

Quadro 15

Conhecimentos sobre vantagens e inconvenientes da mediação na resolução de conflitos entre alunos

| 4. Que vantagens e inconvenientes podem existir na utilização da mediação para a resolução de conflitos entre os alunos na escola? 4.1. Vantagens | | |
|--|---|--|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO1 | <i>“Acalmar as situações.”</i> | <i>“Fazer com que eles analisem os problemas e consigam resolver por si”</i> |
| AO2 | <i>“Acabar com os conflitos; resolver.”</i> | <i>“Ajudar na resolução; saber ouvir as partes.”</i> |
| AO3 | <i>“Apaziguar as situações.”</i> | <i>“Tendo regras têm de ser cumpridas perante elas; baseiam-se segundo elas.”</i> |
| AO4 | <i>“Acabar com a briga; fazer com que se entendam.”</i> | <i>“Mais disciplina; mais respeito pelos seus colegas e professores.”</i> |
| AO5 | <i>“A forma de se estar em conformidade uns com os outros o melhor possível.”</i> | <i>“O bom ambiente entre alunos; um clima de mais paz na escola entre todos; um melhor entendimento entre todos, se possível evitando mais conflitos.”</i> |

(continua)

Quadro 15 (continuação)

| <p>4. Que vantagens e inconvenientes podem existir na utilização da mediação para a resolução de conflitos entre os alunos na escola?</p> <p>4.1. Vantagens</p> | | |
|---|--|--|
| AO | Antes da formação | Depois da formação |
| AO6 | <i>“Melhorar o ambiente escolar entre alunos.”</i> | <i>“Fazer com que eles analisem o problema e consigam resolvê-lo entre si.”</i> |
| AO7 | <i>“Acalmar as situações.”</i> | <i>“Ajudar na resolução de problemas.”</i> |
| <p>4.2. Inconvenientes</p> | | |
| AO1 | | <i>“Ter de intervir por não terem chegado a acordo e levar o caso mais formal.”</i> |
| AO2 | <i>“Muitas vezes pensar que tomamos partido.”</i> | <i>“Tomar partido.”</i> |
| AO3 | | <i>“Acho que não há inconvenientes pois se a escola tem regras, os atos têm de ser feitos segundo elas.”</i> |
| AO4 | <i>“Não conseguir que se resolva o conflito.”</i> | <i>“Penso que não há nenhum visto que tudo se entenda para nosso bem, dos alunos e professores.”</i> |
| AO5 | <i>“O ter de tomar uma posição por vezes menos agradável.”</i> | <i>“O não haver um entendimento e uma forma de entre todos utilizar a mediação, pela falta de formação e convicção entre todos os intervenientes na escola.”</i> |
| AO6 | <i>“Não sei.”</i> | <i>“Ter de intervir por não terem chegado a acordo e levar o caso mais para o formal.”</i> |
| AO7 | <i>“Pode haver desacatos entre eles depois da resolução.”</i> | <i>“É difícil às vezes resolver, pois não devemos de dar entender a qual das partes favorecemos.”</i> |

As vantagens antes da formação são descritas com a utilização dos verbos “acalmar”, “acabar”, apaziguar” os conflitos e “melhorar” o ambiente escolar em termos do senso comum que não revelam aprofundamento na mediação em contexto escolar.

Depois da formação surgem expressões como: *“Fazer com que eles analisem os problemas e consigam resolver por si”* (AO1); *“ajudar na resolução; saber ouvir as partes”* (AO2); *“mais disciplina; mais respeito pelos seus colegas e professores”* (AO4); *“o bom ambiente entre alunos; um clima de mais paz na escola entre todos; um melhor entendimento entre todos, se possível evitando mais conflitos”* (AO5). Este tipo de registos reflete o contributo da mediação na resolução de conflitos, pois alude à colaboração das partes em encontrar a solução, o saber ouvir e o respeito por todos.

Quanto a inconvenientes antes da formação, constata-se que duas AO não respondem (AO1 e AO3), uma assume desconhecer (AO6), duas receiam que não se resolva o conflito (AO4 e AO7) e as restantes receiam de ter que tomar uma posição (AO2 e AO5).

Depois da formação, duas AO não encontram inconvenientes (AO3 e AO4), três AO receiam que não se chegue a acordo (AO1, AO5, e AO6) e duas AO sentem como inconveniente o facto de terem que tomar uma decisão (AO2 e AO7). À semelhança dos registos das vantagens, as referências às inconveniências refletem uma melhor compreensão do processo de mediação em contexto escolar.

Breve síntese da análise dos conhecimentos anteriores e posteriores à formação:

A comparação dos resultados anteriores e posteriores à formação demonstra que as AO fizeram uma significativa evolução nos seus conhecimentos.

As mesmas questões colocadas antes e depois da formação incidiram

sobre o conceito de mediação, a diferença entre mediador, árbitro e juiz, a diferença entre mediação formal e informal, e vantagens e inconvenientes da mediação escolar.

Antes da formação verifica-se que as AO assumem desconhecer ou respondem incorretamente às questões colocadas, com a exceção de uma AO que responde com alguma aproximação ao conceito de mediação e à diferença entre mediador, árbitro e juiz.

Depois da formação confirma-se que as AO respondem a todas as questões com uma maior pertinência e exatidão. No entanto apresentam algumas dificuldades na expressão e clareza de conceitos.

4.3 Análise das entrevistas

As entrevistas são analisadas considerando as categorias e subcategorias que se delinearam na sequência dos temas sobre a percepção da função das AO na escola, do comportamento dos alunos e da resolução de conflitos entre alunos.

Passando à análise da percepção da função das AO na escola, apresenta-se o Quadro 16.

Quadro 16

Bloco Temático 1 – Função das AO na escola

| Categories | Subcategorias | Unidades de registo | UR/SC |
|----------------|--|---|-------|
| Aspetos fortes | Bom ambiente de trabalho entre colegas | <ul style="list-style-type: none"> • “Conseguimos ter mais ou menos a mesma maneira de funcionar...” (AO1) • “... há coisas boas e há outras más, mas tentamos resolver as coisas logo ali e fica tudo bem.” (AO2) • “... é um bom ambiente, um ambiente saudável.” (AO3) • “O ambiente também com as colegas é bom. Damo-nos todas bem.” (AO4) • “Há muita cooperação. Entre nós não há nada de obstáculos, mesmo.” (AO5) • “Não temos assim... grandes desentendimentos entre colegas, não. Temos um ambiente de trabalho bom.” (AO6) | 6 |
| | Satisfação na interação com os alunos | <ul style="list-style-type: none"> • “... gosto muito de trabalhar com crianças.” (AO1) • “... é um trabalho gratificante...” (AO1) • “... até tem sido uma boa aprendizagem...” (AO1) • “Sinto-me bem. Até porque esta escola não é problemática. Os miúdos são calmos. Este bairro é calmo.” (AO4) • “É uma área em que eu sempre gostei de fazer.” (AO5) | 5 |
| | Preferência pela função de vigilância dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • “... gosto mais da vigilância, sem dúvida.” (AO1) • “... com as crianças (...) é um encher de coisas durante o dia inteiro ...” (AO1) • “Preferia vigilância aos meninos...” (AO2) • “Gosto mais de trabalhar com os miúdos diretamente. Gosto mais da vigilância, sem dúvida, sem pensar muito.” (AO3) • “Sim, fazer vigilância nos recreios.” (AO4) • “... a vigilância acho que é mais importante neste caso. (AO6) | 6 |

(continua)

Quadro 16 (continuação)

| Categories | Subcategorias | Unidades de registo | UR/SC |
|-----------------|--|---|-------|
| | Consciência do contributo para a educação dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • “... nós também contribuimos para a educação, para o bem-estar, (...) para incutir certos valores, (...) para brincar, para falar sério.” (AO1) • “... de facto, para as crianças, nós somos importantes.” (AO1) • “Nós podíamos ter ideias também para certas situações, inclusivamente de animações de recreios, atividades...” (AO1) | 3 |
| | Valorização por parte dos pais | <ul style="list-style-type: none"> • “... há outros que dizem «vocês... é preciso uma paciência». E quando entramos agora nas férias, quando regressamos eles dizem, «graças a Deus que começou a escola». Alguma coisa isto quer dizer.” (AO2) • “... os pais, alguns.” (AO3) • “A maioria dos pais até dão... e até dizem que não gostavam de estar no nosso lugar e porque deve ser muito complicado e porque temos que ter muita paciência e outras coisas do género...” (AO6) | 3 |
| Aspetos frágeis | Divergências entre colegas no ambiente de trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> • “... há sempre um elemento ou outro que não, não pensa da mesma forma, (...) e portanto não age da mesma forma.” (AO1) • “...às vezes não estávamos de acordo...” (AO1) • “...Às vezes surgem aqueles problemas que a gente já sabe...” (AO2) • “Mas já foi melhor. Havia um ambiente diferente. Agora é cada um por si...” (AO2) • “Mas damo-nos mais ou menos bem, mais ou menos.” (AO2) • “Às vezes há divergências de opiniões...” (AO4) | 6 |

(continua)

Quadro 16 (continuação)

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | UR/ SC |
|------------|-------------------------------------|--|-----------|
| | Sobrecarga de trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • “É cansativo.” (AO2) • “... é um bocado duro, às vezes, principalmente com as crianças na hora dos almoços, na hora dos recreios, cansa um bocado a gente. (AO2) • “... a gente, às vezes, satura-se, porque temos muito, muito trabalho e sempre com poucas pessoas.” (AO2) • “... é um trabalho um bocado... absorve um bocado.” (AO3) | 4 |
| | Sentimento de desvalorização dos AO | <ul style="list-style-type: none"> • “... somos o elo mais fraco da cadeia ...” (AO1) • “... somos aquele peãozinho que anda ali a olhar e a limpar.” (AO1) • “... somos desvalorizadas quase em tudo.” (AO1) • “... nunca somos perdidas nem achadas.” (AO1) • “Nunca ninguém pergunta coisa nenhuma.” (AO1) • “... não há dúvida nenhuma que as pessoas às vezes também não valorizam o nosso trabalho.” (AO2) • “... é um trabalho menor no meio, aqui.” (AO1) • “... ganhamos muito menos.” (AO1) • “... temos (...) formação menor...” (AO1) | 9 |
| | Desvalorização por parte dos pais | <ul style="list-style-type: none"> • “E os pais, é uma coisa... é connosco, é com os professores (...) delegam na escola tudo e depois cobram o que delegam.” (AO1) • “... ficam muito aborrecidos, muito zangados e é muito difícil.” (AO2) • “Aqui há falta de educação.” (AO2) • “Outros (pais) julgo que não” (valorizam). (AO3) | 4 |
| | Desvalorização por parte da direção | <ul style="list-style-type: none"> • “... não consigo perceber, porque nem contactam connosco, nem nunca tiveram uma reunião connosco. Eu nem sei quem é que propriamente faz parte da direção do agrupamento.” (AO3) | 1 |

(continua)

Quadro 16 (continuação)

| Categories | Subcategorias | Unidades de registo | UR/SC |
|------------|--|--|-------|
| | Desvalorização por parte dos professores | <ul style="list-style-type: none"> • “... nem sequer (...) comentam, nem sequer dizem nada.” (AO6) • “... nós para eles somos assim umas simples empregadas de escola.” (AO6) | 2 |
| | Ausência de interação com os professores | <ul style="list-style-type: none"> • “... não há informação absolutamente nenhuma, não há articulação nenhuma com professores.” (AO1) • “... os professores têm lá as coisas deles e nós estamos ali no nosso cantinho ...” (AO1) • “... às vezes, os pais sabem mais do que nós de passeios, de festas, que nós não sabemos de nada.” (AO2) • “A gente, às vezes, fica a olhar para os pais com cara de parvas.” (AO2) • “Também não. Raramente. (...) Até nos lanchinhos de boas vindas dos professores, não.” (AO4) • “Acho que há uma separação total entre professores e auxiliares.” (AO6) | 6 |
| | Ausência do habito de apresentação dos AO aos professores e vice-versa | <ul style="list-style-type: none"> • “Apresentamo-nos aos professores quando eles vão chegando, a gente vai-se autoapresentado.” (AO1) • “Depende de quem está na direção da escola. (...) Mas a maior parte, ultimamente, não.” (AO2) • “Ultimamente não, nada. Nem apresentação dos professores de AEC, os novos professores, nada. (...) Conhecemo-nos por aí.” (AO4) • “... nunca houve apresentação.” (AO5) • “Nada, estaca zero. Não há apresentações quando vêm novos professores, nem auxiliares aos professores, nem professores às auxiliares... Acabamos por travar conhecimento ao longo do tempo.” (AO6) | 5 |
| | Predominância da função de limpeza | <ul style="list-style-type: none"> • “... a limpeza é de todas as partes a que menos interesse tem.” (AO1) • “... é verdade que somos quase mulheres de limpeza.” (AO2) • “O que é que a gente faz? Limpezas, limpezas e mais limpezas.” (AO2) • “De maneira que muito menos estou de acordo com o nosso trabalho de a gente andar sempre a fazer limpezas.” (AO2) • “... há outros que nos vêm como empregadas só de limpeza.” (AO3) • “Acho que o serviço de limpezas não tínhamos que ser nós a fazer.” (AO6) | 6 |

Para perceber o estado da situação em que as AO desempenham a sua atividade profissional, os resultados fizeram surgir duas categorias, uma que integra *aspectos fortes* e outra que integra *aspectos frágeis*; a primeira associa indicadores de satisfação e a segunda associa indicadores de dificuldade.

Na categoria dos **aspectos fortes** surgiram cinco subcategorias e um total de vinte e duas unidades de registo; na categoria dos aspectos frágeis delinear-se nove subcategorias num total de quarenta e cinco unidades de registo.

Na categoria dos aspectos fortes, as AO salientam o bom ambiente de trabalho entre colegas, a satisfação na interação com os alunos, a preferência pela função de vigilância, a consciência do contributo para a educação dos alunos e a valorização do seu papel por parte dos pais. Cada um dos aspectos mencionados constitui uma subcategoria que seguidamente é analisada.

Na subcategoria relativa ao ambiente de trabalho entre colegas, as AO consideram que têm um bom ambiente como se pode deduzir pelas seguintes unidades de registo: “*É um bom ambiente, um ambiente saudável*” (AO3); “*o ambiente também com as colegas é bom. Damo-nos todas bem*” (AO4); “*há muita cooperação. Entre nós não há nada de obstáculos, mesmo*” (AO5).

No entanto, e como seria de prever, o bom ambiente em geral inclui pontos de vista diferentes, situação que é claramente apresentada pela AO2 ao afirmar que “*há coisas boas e há outras más, mas tentamos resolver as coisas logo ali e fica tudo bem*”. As divergências podem indicar alguma dificuldade pelo que será tido em conta na categoria dos aspectos frágeis.

A satisfação das AO em interagir com alunos está presente na AO1 quando afirma: “*Gosto muito de trabalhar com crianças. Para mim é gratificante os miúdos em si, a maneira de ser das crianças e até tem sido uma boa aprendizagem.*” Sobre este assunto a AO5 acrescenta: “*É uma área em que eu sempre gostei de fazer*”.

Estreitamente relacionada com a subcategoria anterior, destaca-se a subcategoria que mostra a preferência pelo serviço de vigilância aos alunos.

Esta subcategoria reúne seis unidades de registo em que as AO manifestam preferir fazer vigilância aos alunos a fazer outro trabalho. Esta preferência é manifestada de maneira inequívoca pela AO3: *“Gosto mais de trabalhar com os miúdos diretamente. Gosto mais da vigilância, sem dúvida, sem pensar muito.”* No mesmo sentido testemunha a AO1 afirma: *“Com as crianças (...) é um encher de coisas durante o dia inteiro (...) gosto mais da vigilância, sem dúvida.”*

As AO sentem que desempenham um papel importante na escola: *“Nós também contribuímos para a educação, para o bem-estar, (...) para incutir certos valores, (...) para brincar, para falar sério”* (AO1).

Por fim, as AO manifestam que em geral os pais dos alunos valorizam o seu trabalho. É o que se pode deduzir da opinião da AO6: *“A maioria dos pais até dão...(valor) e até dizem que não gostavam de estar no nosso lugar e porque deve ser muito complicado e porque temos que ter muita paciência e outras coisas do género”*. No mesmo sentido se exprime a AO2: *“Há outros que dizem «vocês... é preciso uma paciência». E quando entramos agora nas férias, quando regressamos eles dizem, «graças a Deus que começou a escola». Alguma coisa isto quer dizer.”*

Na categoria dos **aspetos frágeis** as AO evidenciaram divergências entre colegas no ambiente de trabalho, sobrecarga de trabalho, sentimento de desvalorização por parte dos pais, da direção e dos professores, ausência de interação com os professores, ausência do hábito de apresentação das AO aos professores e vice-versa e predominância da função de limpeza. Tais aspetos constituem subcategorias seguidamente analisadas.

Quanto ao ambiente de trabalho entre colegas, as AO salientam divergências, como já referido, pois a pluralidade de opiniões e diferentes maneiras de ser das pessoas provocam isso mesmo. *“Há sempre um elemento ou outro que não, não pensa da mesma forma, (...) e portanto não age da mesma forma”* (AO1). Segundo a AO2, o ambiente entre colegas *“já foi melhor. Havia um ambiente diferente. Agora é cada um por si”*. Portanto o ambiente de

trabalho entre colegas, embora considerado globalmente bom, regista opiniões diferentes.

As AO sentem-se sobrecarregadas com trabalho conforme se deduz pela expressão da AO2 ao afirmar: *“A gente, às vezes, satura-se, porque temos muito, muito trabalho e sempre com poucas pessoas”*.

Relativamente à subcategoria da desvalorização do papel que as AO desempenham na escola, elas sentem-se *“o elo mais fraco da cadeia . . . aquele peãozinho que anda ali a olhar e a limpar”* (AO1).

As AO sentem falta de consideração por parte dos pais, conforme refere a AO3: *“Outros (pais) julgo que não (valorizam)”*. No mesmo sentido a AO1 afirma: *“E os pais, é uma coisa... é connosco, é com os professores (...) delegam na escola tudo e depois cobram o que delegam”*.

No que se refere à desvalorização por parte da direção do agrupamento, a AO3 refere: *“Não consigo perceber, porque nem contactam connosco, nem nunca tiveram uma reunião connosco. Eu nem sei quem é que propriamente faz parte da direção do agrupamento”*.

Quanto à desconsideração por parte dos professores, a AO6 diz: *“Nós para eles somos assim umas simples empregadas de escola”* (AO6).

Relativamente à ausência de interação com os professores verificam-se níveis muito reduzidos, pois *“há uma separação total entre professores e auxiliares”* (AO6); *“Os professores têm lá as coisas deles e nós estamos ali no nosso cantinho”* (AO1).

Sobre a ausência do hábito de apresentação das AO aos professores e vice-versa a AO6 afirma: *“Nada, estaca zero. Não há apresentações quando vêm novos professores, nem auxiliares aos professores, nem professores às auxiliares... Acabamos por travar conhecimento ao longo do tempo”*.

Na predominância da função de limpeza registaram-se os seguintes unidades de registo: *“O que é que a gente faz? Limpezas, limpezas e mais*

limpezas” (AO2); “Há outros que nos vêm como empregadas só de limpeza” (AO3).

A diferença na quantidade de subcategorias e de unidades de registo entre aspetos fortes e frágeis (praticamente o dobro) poderá indicar que as AO sentem maior insatisfação do que satisfação no desempenho da sua atividade.

Em síntese:

Como aspetos fortes, as AO sentem bom ambiente de trabalho entre colegas, satisfação na interação com os alunos, preferência pela função de vigilância, consciência do contributo para a educação dos alunos e valorização por parte dos pais.

Como aspetos frágeis, as AO sentem divergências entre colegas no ambiente de trabalho, sobrecarga de trabalho, desvalorização por parte de pais, de professores e da direção, ausência de interação com os professores e predominância da função de limpeza.

Em seguida é apresentado o Quadro 17 relativo à perceção do comportamento dos alunos.

Quadro 17

Bloco Temático 2 – Comportamento dos alunos

| Categories | Subcategories | Unidades de registo | UR/SC |
|---|----------------------------|---|-------|
| Conflituosidade | Menor conflituosidade | <ul style="list-style-type: none"> • “... não são muito conflituosos” (AO3). • “Os miúdos são calmos. Este bairro é calmo.” (AO4) | 2 |
| | Maior conflituosidade | <ul style="list-style-type: none"> • “... quando não têm que fazer andam a inventar, pendurados nas árvores e depois caem e passamos o tempo a tratar feridas.” (AO1) • “Ainda ontem surgiu ali um problema, que eu digo, sinceramente, não sabia como é que havia de resolver”. (AO2) • “Faltou ao respeito a mim, faltou ao respeito à F, que estava possessa já”. (AO2) • “O comportamento dos miúdos vai ser sempre muito complicado (...) e tem tendência a piorar.” (AO2) • “... os miúdos tinham mais respeito pelas pessoas mais velhas.” (AO2) • “... já vêm tão acelerados que eles falam tão depressa, que não nos ouvem a nós.” (AO5) | 6 |
| | Motivos de conflituosidade | <ul style="list-style-type: none"> • “Há prioridades para essas crianças que é futebol, futebol, futebol.” (AO1) • “... o maior problema aqui nos meninos é a bola... “ (AO3) • “A bola faz muita zaragata, muitos conflitos, eles batem-se, eles zangam-se.” (AO3) | 3 |
| Sugestões de melhoria do comportamento dos alunos | Dinamização de recreios | <ul style="list-style-type: none"> • “... incentivar atividades (...) de recreio.” (AO1) • “... dava para fazerem atividades diferentes num sítio e noutra, conseguia-se controlar muito melhor as crianças...” (AO1) • “... na situação de jogos de bola, acho que era o ideal mudar...” (AO3) • “... mais diversidade de atividades.” (AO4) • “... atividades mais lúdicas, não sei... uma coisa onde os pudesse agarrar.” (AO5) | 5 |
| | Interação com os pais | <ul style="list-style-type: none"> • “Os pais. Desculpe que eu diga isto. Se calhar, primeiro tínhamos que ensinar os pais.” (AO2) • “... os pais fazem muito em casa, se ajudarem.” (AO2) | 2 |

No que se refere à percepção do comportamento dos alunos, considerou-se a categoria da *conflituosidade* e a categoria das *sugestões de melhoria do comportamento dos alunos*.

Na categoria da *conflituosidade* surgiram três subcategorias e um total de onze unidades de registo; na categoria das *sugestões de melhoria* identificaram-se duas subcategorias num total de sete unidades de registo.

Quanto à *conflituosidade*, as AO sentem que em geral os alunos têm uma *conflituosidade* aceitável incluindo situações de maior complexidade e destacam a bola como motivo dos conflitos no recreio. Estes aspetos constituem subcategorias seguidamente analisadas.

Duas AO consideram que a *conflituosidade* dos alunos se situa dentro da normalidade. Para a AO3, os alunos “*não são muito conflituosos*”. A mesma opinião é expressa pela AO4 ao considerar também que “*os miúdos são calmos. Este bairro é calmo*”.

No entanto, registam-se outras opiniões que dão conta de uma *conflituosidade* mais acentuada, tal como refere a AO2: “*O comportamento dos miúdos vai ser sempre muito complicado (...) e tem tendência a piorar.*” A mesma AO refere situações mais complicadas: “*Ainda ontem surgiu ali um problema, que eu digo, sinceramente, não sabia como é que havia de resolver. (...) Faltou ao respeito a mim, faltou ao respeito à F, que estava possessa já*”.

Os conflitos ocorrem nos recreios principalmente por causa da bola. “*A bola faz muita zaragata, muitos conflitos, eles batem-se, eles zangam-se*” (AO3).

Quanto à categoria das *sugestões de melhoria do comportamento dos alunos*, as AO referem a *dinamização de recreios* e a *interação com os pais*. Estes aspetos são as subcategorias seguidamente analisadas.

A *dinamização de recreios* é uma sugestão apresentada pela generalidade das AO como se pode verificar: “*Incentivar atividades (...) de recreio*” (AO1), “*mais diversidade de atividades*” (AO4), “*atividades mais*

lúdicas, não sei... uma coisa onde os pudesse agarrar” (AO5). Portanto as AO têm sugestões de melhoria e são sensíveis a situações onde convém intervir. Por exemplo a AO3 refere: *“Na situação de jogos de bola, acho que era o ideal mudar.”*

A interação com os pais é proposta pela AO2 ao afirmar: *“Primeiro tínhamos que ensinar os pais. (...) Os pais fazem muito em casa, se ajudarem”.*

Em síntese:

O comportamento dos alunos é percecionado pelas AO como normal, mas admitem situações pontuais de maior complexidade; destacam a posse da bola, como motivo de maior conflituosidade nos recreios.

Como sugestões para melhorar o comportamento dos alunos, as AO apontam a dinamização dos recreios e a interação com os pais.

A seguir apresenta-se o Quadro 18, que recolhe a perceção sobre a resolução de conflitos entre alunos.

Quadro 18

Bloco Temático 3 – Resolução de conflitos entre alunos

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | UR/SC |
|-----------------------|---------------------------------|--|-------|
| Formação profissional | Formação por iniciativa própria | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Só há uns quatro anos (...) tive uma formação (...) era um curso de auxiliar...”</i> (AO5) • <i>“Esse curso (de auxiliar) foi por minha própria autorrecreação, (...) entendi que era do meu interesse fazer, visto que trabalhava na escola.”</i> (AO6) | 2 |

(continua)

Quadro 18 (continuação)

| Categories | Subcategorias | Unidades de registro | UR/SC |
|---|--|---|-------|
| | Ausência de formação proporcionada pela escola no último ano | <ul style="list-style-type: none"> • “... eu acho que a última já foi (...) há uns três anos. (AO1) • “...já foi há alguns (três) anos.” (AO2) • “A última foi (...) em 2009.” (AO3) • “Já vai fazer dois anos que não temos.” (AO4) • “... em termos de agrupamentos assim, não, nunca tive.” (AO5) • “O último foi há três anos.” (AO6) | 6 |
| | Formação específica | <ul style="list-style-type: none"> • “... eu gostava de fazer uma formação de como lidar com crianças com problemas diversos, por exemplo Trissomias 21, Autistas, coisas especiais, (...). Inclusive formações como a que tivemos agora, como lidar com situações, ...” (AO1) • “... nunca tinha feito nenhuma nessa área (estratégias de resolução de conflitos)...” (AO3) | 2 |
| Impacto da formação recebida em estratégias de resolução de conflitos | Reconhecimento da importância | <ul style="list-style-type: none"> • “... foi positivo, mesmo para as minhas colegas e tudo.” (AO2) • “... acho que valeu bastante a pena.” (AO3) • “... foi útil.” (AO3) • “... foi muito importante.” (AO5) • “... deu para melhorar, ver certos aspetos...” (AO6) | 5 |
| | Aumento de conhecimentos | <ul style="list-style-type: none"> • “... acho que aprendi algumas coisas.” (AO3) • “... aprendi mais, deu para aprofundar mais.” (AO5) • “Coisas que eu não sabia, certas... aquelas palavras mais aprofundadas que nunca tinha ouvido falar ...” (AO5) • “... trouxe-me (...) mais qualquer coisa... acrescentava aquilo que eu já dei.” (AO6) | 4 |

(continua)

Quadro 18 (continuação)

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo | UR/ SC |
|------------|-------------------------|---|-----------|
| | Mudança de atitude | <ul style="list-style-type: none"> • “... desde que tive a formação, agora tenho uma postura uma bocadinho diferente.” (AO1) • “Eu tinha uma postura talvez mais autoritária, de tentar fazer logo de juiz...” (AO1) • “... agora deixo-os falar (...), deixo que eles tentem resolver por eles, portanto, mais de mediação ...” (AO1) • “... eles (os alunos) ficavam zangados comigo quando eu tomava certas atitudes.” (AO1) • “... até já tenho pedido desculpa até a alguns miúdos.” (AO2) • “Então venham cá os dois e expliquem-me lá agora.” (AO2) • “... realmente, vamos lá a ver... «não posso estar sempre a ver só deste lado, tenho que estar daquele»” (AO2) • “Sim, principalmente o papel da mediadora, (...) porque a gente às vezes sem querer acaba por tomar partes...” (AO3) • “... ouvir as duas partes... ter mais atenção.” (AO4) • “... resolver o problema entre eles... eles resolverem os problemas.” (AO4) • “... a gente não pode estar para nenhuma parte. Temos que estar ali no meio e não dar força a ninguém.” (AO5) | 11 |
| | Melhoria para os alunos | <ul style="list-style-type: none"> • “Assim (os alunos) andam muito mais contentes.” (AO1) • “... tento resolver da melhor maneira e afinal aquilo depois lá dá resultado.” (AO2) • “... depois ele acaba por acalmar e (...) chegamos a uma conclusão, o que é ótimo.” (AO6) | 3 |

Sob o tema da resolução de conflitos são identificadas duas categorias. A primeira refere-se à *formação profissional* e a segunda diz respeito ao *impacto da formação recebida em estratégias de resolução de conflitos*.

Na categoria da formação profissional emergiram três subcategorias com um total de dez unidades de registo. Na categoria do impacto da formação

evidenciam-se quatro subcategorias as quais, em conjunto, recolhem vinte e duas unidades de registo.

Relativamente à categoria da formação profissional, as AO adquirem formação por iniciativa própria, confirmam ausência de formação proporcionada pela escola no último ano e sentem falta de formação específica em estratégias de resolução de conflitos. Estes aspeto são analisados seguidamente.

Relativamente à subcategoria da formação por iniciativa própria verifica-se que duas AO adquiriram formação por iniciativa própria. Assim é referido pela AO6: *“Esse curso (de auxiliar) foi por minha própria autorrecreação, (...) entendi que era do meu interesse fazer, visto que trabalhava na escola.”* Como se depreende, esta AO sentiu a necessidade investir na sua formação profissional, tal como a AO5: *“Só há uns quatro anos (...) tive uma formação (...) era um curso de auxiliar.”*

No que se refere a formação proporcionada pela escola no último ano verifica-se a ausência de formação. Inclusivamente os resultados especificam que quatro AO tiveram a última ação de formação há três anos, uma AO há dois anos e outra diz que nunca participou em ações de formação promovidas pela escola. Neste ponto o questionário, na escala de 0 a 20, tinha referido um resultado muitíssimo reduzido (6,00). No entanto a entrevista foi mais esclarecedora concluindo-se que não houve, de facto, formação às AO no decorrer do último ano (de facto, há três anos que não lhes era proporcionada qualquer formação).

Relativamente à formação específica para a resolução de conflitos a AO3 afirma que *“nunca tinha feito nenhuma nessa área”*. Sobre o mesmo assunto a AO1 refere: *“Eu gostava de fazer uma formação de como lidar com crianças com problemas diversos, por exemplo Trissomias 21, Autistas, coisas especiais, (...). Inclusivamente formações como a que tivemos agora, como lidar com situações”*.

No que se refere à categoria do impacto da formação em estratégias de resolução de conflitos, as AO reconhecem a importância da formação, o

aumento de conhecimentos, a mudança de atitude e a melhoria para os alunos. Estes aspetos constituem subcategorias que são analisadas em seguida.

O reconhecimento da importância da formação reflete-se nos testemunhos das AO ao considerarem que valeu a pena, que foi positiva e útil: *“Foi muito importante”* (AO5); *“acho que valeu bastante a pena”* (AO3); *“foi positivo, mesmo para as minhas colegas e tudo”* (AO2); *“foi útil”* (AO3). A formação permitiu melhorar como refere a AO6: *“Deu para melhorar, ver certos aspetos”*.

As AO referem que a formação contribuiu para o aumento de conhecimentos como se depreende pelos seus testemunhos: *“Acho que aprendi algumas coisas”* (AO3); *“trouxe-me (...) mais qualquer coisa... acrescentava aquilo que eu já dei”* (AO6); *“aprendi mais, deu para aprofundar mais”* (AO5); *“coisas que eu não sabia, certas... aquelas palavras mais aprofundadas que nunca tinha ouvido falar”* (AO5).

As AO adotam uma postura menos autoritária e passam a ouvir mais os alunos, criam condições de diálogo, utilizam técnicas da escuta ativa, levam os alunos a procurarem soluções para os próprios conflitos. A AO1 sintetiza muito bem essas mudanças:

“Desde que tive a formação, agora tenho uma postura um bocadinho diferente. Eu tinha uma postura talvez mais autoritária, de tentar fazer logo de juiz, não é?, ouvia um, ouvia outro e decidia que já está resolvido. “Tu ficas sem bola e vais para aqui, tu sentas ali a pensar”. Agora não, agora deixo-os falar. Estou ali, deixo-os falar, aceno com a cabeça e tal. “E achas bem fazer isso?” Tenho uma postura em que deixo que eles tentem resolver por eles, portanto, mais de mediação”.

As AO estão mais sensibilizadas para o aspeto da imparcialidade face aos conflitos dos alunos como refletem os seguintes testemunhos: *“Realmente, vamos lá a ver... «não posso estar sempre a ver só deste lado, tenho que estar daquele»”* (AO2); *“Sim, principalmente o papel da mediadora, (...) porque a gente às vezes sem querer acaba por tomar partes”* (AO3); *“a gente não pode*

estar para nenhuma parte. Temos que estar ali no meio e não dar força a ninguém” (AO5).

Quanto à última subcategoria das vantagens para os alunos, constata-se maior satisfação nos alunos como refere a AO1: *“Assim (os alunos) andam muito mais contentes”*. No mesmo sentido a AO2 confirma: *“Tento resolver da melhor maneira e afinal aquilo depois lá dá resultado”*. E a AO6: *“Depois ele acaba por acalmar e (...) chegamos a uma conclusão, o que é ótimo”*.

Síntese das entrevistas finais:

No que se refere à preparação para intervenção na resolução de conflitos entre os alunos, as AO confirmam a ausência de formação proporcionada pela escola e a ausência de formação específica em estratégias de resolução de conflitos. Duas AO fizeram formação por iniciativa própria.

Quanto ao impacto da formação decorrente da presente investigação, as AO reconhecem-lhe importância e utilidade. Sentem que aumentaram os seus conhecimentos e assumem uma mudança de atitude na intervenção dos conflitos dos alunos pois são menos autoritárias, ouvem mais os alunos, criam condições de diálogo, utilizam a escuta ativa, esforçam-se pela imparcialidade e procuram que os alunos encontrem as soluções para os próprios conflitos.

As AO também consideram que houve melhorias para os alunos por verificarem que eles ficam mais contentes.

4.4 Síntese global dos resultados

1. As AO têm uma forte percepção de desvalorização da escola em relação a si próprias e às suas funções, pois sentem desconsideração por parte de pais, de professores e da direção da escola; sentem desconforto pela sobrecarga de trabalho, pelo baixo salário, pela avaliação de desempenho e por lhes ser atribuído, predominantemente, a função de limpeza. No entanto, as AO também referem motivação para o trabalho, bom ambiente entre colegas, preferência por atividades de interação com os alunos e consciência do seu contributo para a educação dos alunos;
2. Os problemas de comportamento dos alunos, o seu nível de conflituosidade e agressividade, não são considerados pelas AO como muito complexos; contudo, reconhecem situações pontuais de maior complexidade. As AO propõe a dinamização dos recreios para melhorar o comportamento dos alunos;
3. No que se refere à temática da resolução de conflitos, as AO consideram-se, num primeiro momento do questionário, com preparação, capazes, eficazes e com conhecimentos. Contudo o discurso é contraditório, pois, considerando a última parte do questionário, os conhecimentos prévios e entrevistas, verifica-se que as AO revelam dificuldades e falta de formação específica;
4. Quando se comparam os resultados anteriores e posteriores à formação e pela análise das entrevistas, verifica-se que as AO desenvolveram os seus conhecimentos sobre mediação, pois apresentaram respostas globalmente corretas sobre o conceito de mediação, a diferença entre o mediador, o árbitro e o juiz, a diferença entre mediação formal e informal, e vantagens e inconvenientes da mediação escolar. Utilizam os conceitos discutidos de forma mais rigorosa;
5. A análise das entrevistas revela que as AO perceberam em si mesmas mudanças de atitude na intervenção da resolução de conflitos,

pois são menos autoritárias com os alunos, ouvem mais os alunos, criam condições de diálogo, utilizam a escuta ativa, esforçam-se pela imparcialidade e procuram que os alunos encontrem as soluções para os próprios conflitos.

Podemos assim concluir que:

1. Quanto à hipótese 1, verifica-se um contributo significativo da formação em mediação nos conhecimentos que os AO têm dessa temática;
2. Quanto à hipótese 2, verifica-se um contributo significativo da formação em mediação na mudança de atitude dos AO, face à sua intervenção na gestão dos conflitos entre alunos.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

5.1 Conclusões e discussão

Em seguida, com base nos resultados obtidos para cada uma das hipóteses, vamos apresentar as conclusões e contribuir para a sua discussão.

Hipótese 1:

Há um contributo significativo da formação em mediação nos conhecimentos que os AO têm dessa temática.

Este estudo provou que os AO adquiriram e desenvolveram conhecimentos sobre a temática da mediação.

Durante a intervenção, aquando da obtenção dos conhecimentos prévios sobre mediação, verificou-se que em geral as AO desconheciam o conceito de mediação, a diferença entre mediador, árbitro e juiz, mediação formal e informal, bem como vantagens de uma prática de mediação em contexto escolar. Uma AO referiu-se à mediação aproximando-se do conceito comum de mediação apresentado por Boqué (2008) como uma “fórmula amistosa e razoável que permite desenvolver as situações de conflito apoiando-se na boa-fé das pessoas” (p. 15).

De facto, a revisão da literatura reconhece a falta de formação na temática das competências sociais para encarar os conflitos entre alunos. Pereira et al. (2003) referem que os AO “muitas vezes apresentam sérias dificuldades de relacionamento com os alunos” (p. 240) com vista à manutenção da ordem, necessitando de treino de competências sociais para o trabalho que desenvolvem, nomeadamente na supervisão dos recreios.

No caso concreto do presente estudo, a falta de formação específica por parte dos participantes no que se refere à abordagem dos conflitos entre alunos, foi percebida, quer pelos resultados das opiniões dos participantes no questionário, quer pelos conhecimentos antes da formação, quer pelas entrevistas. No questionário as AO reconheceram necessidade de formação adequada para a resolução de conflitos (3,00); nos conhecimentos antes da formação as AO desconheciam, ou respondiam incorretamente, a questões sobre mediação; nas entrevistas confirmaram ausência de formação específica em estratégias de resolução de conflitos.

Após a intervenção, constatamos que os conhecimentos foram notórios. Para além disso, verificou-se nas entrevistas a utilização de termos e expressões elucidativas dos conteúdos teóricos aprofundados na formação.

Convém precisar que, ao adjetivarmos como significativo o contributo da formação, consideramos, por um lado, a diferença de conhecimentos antes e depois da formação, e, por outro lado, a utilização nas entrevistas de termos e expressões inerentes aos conteúdos aprofundados, ainda que seja perceptível alguma dificuldade de expressão dos participantes entrevistados, dada a complexidade concetual de alguns conceitos.

Assim, podemos propor que o investimento na formação em mediação de conflitos, aliando teoria e prática em situação de *role playing* com reflexão e partilha de experiências, conferem ou desenvolvem conhecimentos, que permitem fundamentar as suas práticas, na abordagem quotidiana dos conflitos escolares.

Parece poder então afirmar-se que a formação em mediação de conflitos oferece um contributo significativo no desenvolvimento de conhecimentos nos AO.

Tal conclusão parece estar em sintonia com Arroz (2010) que, no programa de formação de resolução de conflitos destinado a alunos e AAE, concluiu que os AAE evidenciaram “crescimento pessoal e profissional” (p. 12) e uma evolução significativa na gestão de conflitos entre alunos.

Hipótese 2:

Há um contributo significativo da formação em mediação na mudança de atitude dos AO, face à sua intervenção na resolução de conflitos entre alunos.

Este estudo provou que a formação em mediação de conflitos contribuiu para que as AO mudassem de atitude na abordagem dos conflitos escolares entre alunos.

Durante a intervenção foi apresentada informação teórica, acompanhada por atividades práticas de treino de competências sociais. Foi salientado o contributo da mediação não formal e o contributo de técnicas para uma comunicação eficaz. As sessões foram espaçadas, permitindo reflexão e partilha de experiências.

A literatura consultada ressaltou a necessidade de formação dos AO em estratégias de resolução de conflitos, considerando o contacto que têm com os alunos, em particular na supervisão dos recreios, o local de maior ocorrência de agressões físicas e verbais. Por exemplo, Gonçalves (2010) sugere formação em “áreas da psicologia da educação, em especial da comunicação e do relacionamento humano” (p. 155). Seixas (2010) vê a necessidade de atuação ao nível de todos os atores educativos com vista à prevenção de situações de agressividade entre alunos, nomeadamente através do desenvolvimento de competências sociais e de assertividade. Igualmente, Pereira et al. (2003) recomenda aos supervisores dos recreios, formação e treino específico na abordagem dos conflitos entre alunos. Eyng et al. (2009) consideram a mediação como uma possibilidade para a gestão dos conflitos no meio escolar, uma vez que melhora o clima escolar. Para Costa et al. (2009) a formação em mediação é fundamental para qualquer projeto de intervenção com vista à melhoria da convivência escolar.

A análise das entrevistas aos participantes revelaram que as AO percecionam em si mesmas mudanças de atitude na intervenção dos conflitos dos alunos, pois passaram a ser menos autoritárias com os alunos, a ouvir

mais os alunos, a criar mais condições de diálogo, a utilizar a escuta ativa, a esforçarem-se mais pela imparcialidade e a procurarem que os alunos encontrassem as soluções para os próprios conflitos.

Deste modo, podemos sugerir a formação dos AO em mediação de conflitos, com vista a uma mudança de relacionamento e de atitude perante os alunos, na intervenção das contendas entre eles.

Podemos pois concluir que a formação em mediação em contexto escolar facilita uma mudança de atitude na intervenção dos AO, quando eles intervêm na resolução de conflitos entre alunos.

Esta conclusão parece estar de acordo com Arroz (2010) que, no já referido programa de formação de resolução de conflitos, concluiu que as AAE “aprenderam a gerir melhor os conflitos entre os alunos, aplicando a aprendizagem conseguida na formação e sentindo que eram capazes de resolver situações, que antes não tinham autonomia para o fazer” (p. 11).

Este estudo fez emergir aspetos que não podemos deixar de analisar e que se refletem nos seguintes pontos:

1. Reconhecimento normativo, mas...

Os resultados do questionário e das entrevistas revelaram que as AO sentem gosto pela escola onde exercem as suas funções, que têm um bom ambiente de trabalho e consideram que desempenham um papel importante na vida da escola e na educação dos alunos.

Tal situação foi refletida na revisão da literatura. Por exemplo, no enquadramento legal salientou-se que os AO são indispensáveis ao sucesso educativo, tanto na organização e funcionamento das escolas, como no apoio à ação educativa (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho). Também Durão et al. (1998) quiseram “valorizar o papel do auxiliar de ação educativa e potenciar capacidades” (p. 9), com vista a um melhor desempenho das suas funções,

pois na educação da criança todos intervêm com o seu saber, atitude e exemplo.

Há que ter em conta esta atitude, pois os AO podem assumir papéis importantes. Rodrigues (2009) reconhece que os AAE “representam um poder subtil com formas de expressão verbal pouco significativas, mas com grande poder de cariz informal” (p. 147).

2. ...ausência de reconhecimento real.

Outro aspeto que este estudo evidenciou nos resultados do questionário e das entrevistas é o sentimento de desvalorização das AO. Os resultados mostraram uma forte perceção de desvalorização da escola em relação a si próprias e às suas funções, pois sentem desconsideração por parte de pais, de professores e da direção da escola; sentem desconforto pela sobrecarga de trabalho, pelo baixo salário, pela avaliação de desempenho e por lhes ser atribuído predominantemente a função de limpeza.

Rocha (2005) concluiu que a insatisfação profissional dos AAE está relacionada com o ordenado e a falta de acesso a ações de formação. De facto, tanto por parte dos normativos, como por parte da literatura científica, encontramos a verbalização da importância dos AO na vida da escola, mas, a verdade é que continuamos a verificar um sentimento de desvalorização destes profissionais, conforme conclui Gonçalves (2010):

“É neste espaço de contradições que se desenvolve o trabalho destes profissionais, aos quais não tem sido dado o devido reconhecimento o que tem fomentado que ainda não se tenha esfumado a representação social de um grupo profissional de limpeza, subalterno e com poucas habilitações, contrariamente à relevância que lhe tem sido dada na teoria pelos diversos dispositivos legais” (p. 153).

A escola é um espaço de interação social em que todos os atores têm um papel a desempenhar, conducente à missão educativa. Neste sentido “é preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das

escolas encontrem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho” (Barroso, 1995, p. 21).

3. Formação adicional em animações de recreios? Uma sugestão a ouvir.

Finalmente, destacamos os resultados das entrevistas às AO, as quais apontam a dinamização dos recreios como sugestão de melhoria do comportamento dos alunos e, conseqüentemente, um contributo para a melhoria do clima escolar.

A dinamização de recreios foi uma sugestão apresentada pela generalidade das AO: *“Incentivar atividades (...) de recreio”* (AO1); *“mais diversidade de atividades”* (AO4); *“atividades mais lúdicas, não sei... uma coisa onde os pudesse agarrar”* (AO5); e *“na situação de jogos de bola, acho que era o ideal mudar”* (AO3).

A literatura tinha salientado o papel das atividades lúdicas como fundamental na socialização da criança (Neto, 2003), bem como a necessidade de equipar e supervisionar adequadamente os espaços de recreio (Pereira et al., 2003; Pereira, 2005; Fernández, 2007; Seixas, 2010), uma vez que, em escolas de 1.ºCEB, o recreio é o local onde ocorre a quase totalidade das agressões físicas e verbais entre alunos (Fernández, 2007; Oliveira, 2007; Rosa, 2007).

Portanto, os AO têm sugestões de melhoria e são sensíveis a situações onde convém intervir. Todos os atores educativos têm um papel importante a desempenhar na escola. É preciso mais cooperação na ação e respeito pelo papel de cada um, no sentido de mais-valia educativa para os alunos e para a satisfação profissional dos próprios atores.

5.2 Limitações

Durante o estudo de intervenção fomos refletindo questões que poderiam ser melhoradas.

Por exemplo, o tempo de intervenção/formação poderia ter sido mais longo, não só para uma clarificação de aspetos teóricos, que não ficaram devidamente consolidados, mas principalmente pelo acompanhamento e incentivo à mudança de práticas.

Poder-se-ia também entrevistar outros atores da escola como alunos, pais, professores, de modo a verificar, na realidade, a mudança efetiva de atitude nos AO e os benefícios para a comunidade escolar.

A par destas limitações, o estudo propõe urgência de uma profunda reflexão das autoridades educacionais e de gestão escolar sobre as necessidades de reconhecimento e valorização profissional dos AO.

5.3 Sugestões para estudos futuros

Seria interessante poder estudar a implementação de projetos de mediação de conflitos em escolas de 1.ºCEB, considerando a especificidade etária dos alunos, incluindo alunos mediadores. Seria um desafio elaborar estratégias para fazer passar os valores da mediação aos alunos nesta idade (6 a 10 anos) tão fundamental para o seu desenvolvimento socioeducativo, sabendo que a vivência num clima escolar positivo, pode marcar decisivamente os alunos.

Seria também relevante estudar o impacto dos conflitos não adequadamente resolvidos durante os intervalos nas escolas do 1.ºCEB no recomeço da atividade letiva após os intervalos. Sabemos que um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo letivo devido ao mau comportamento dos alunos (OCDE/TALIS, 2009). Admitimos que o tempo

gasto no reinício da atividade letiva após os recreios, por motivos de conflitos não resolvidos ocorridos no recreio, possa ser significativo. O estudo poderia contribuir para reforçar o investimento no equipamento adequado dos recreios e na formação dos supervisores dos recreios, os AO, em atividades de animação e em estratégias de intervenção nos conflitos entre alunos, como a mediação.

5.4 Recomendações

Este estudo reforça a urgência em motivar, respeitar, valorizar e formar os AO, pois são importantes na escola, têm consciência disso e sentem-se motivados para atividades com crianças, visando a educação.

É necessário ouvir e dar voz aos AO, pois, não só têm sugestões pertinentes de melhoria, como também, com formação e experiência pessoal adquiridas, podem colaborar no desenvolvimento da escola.

Será também importante investir na formação em mediação em contexto escolar dos agentes educativos, pois, se preparados para tal, podem colaborar decisivamente para a mudança da cultura escolar. É na atuação em situação que os alunos, desde cedo, podem ser impregnados por uma cultura de mediação, numa convivência saudável, solidária, tolerante e respeitadora, no contexto multicultural em que cada vez mais a sociedade se encontra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M., Cunha, A & Calaf, P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Recuperado em 2012, julho 05, de <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. Em *Cadernos de Criatividade*. Lisboa: Colibri.
- Arroz, C. (2010). *Intervenção de programa de resolução de conflitos*. Recuperado em 2012, janeiro 14, de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/artigos_teoricos/2Celina%20Arroz%20-%20media%C3%A7%C3%A3o%20conflitos.pdf>.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Em *Cadernos de organização e gestão escolar 1*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Boqué, M. C. (2008) *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Carreira, J. M. (2007). *Importância da Formação na Melhoria do Desempenho dos Auxiliares de Ação Educativa*. Dissertação de mestrado inédita. Lisboa. Universidade Aberta. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/671/1/LC283.pdf>>.

- Cohen, L. & Manion L. (1990). *Metodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Costa, E., Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. Em *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c4.pdf>>.
- D'Ambrósio, U. (2008). Cultura de Paz e Pedagogia da Sobrevivência. Em *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena. Recuperado em 2012, julho, 05 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>.
- Durão, M., Odete, M., Pereira, M. & Saboga, R. (1998). *Pensar Formação 1: Programa de Formação para Pessoal Auxiliar de Ação Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Eyng, A. Girelli, E. & Pachievitch, T. (2009). Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. In *IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia*. PUCPR. Recuperado em 2012, junho 10, de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340_1577.pdf>.
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais*. (2.^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad*. (6.^a Ed.). Madria: Narcea.

- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. Em J. Correia & A. Silva (Ed.). *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores*. Porto: Afrontamento.
- Freitas, F (2010). *Envolvimento de auxiliares de ação educativa no processo educativo de crianças com multideficiência*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado em 2012, abril 2, de <<http://hdl.handle.net/10400.21/102>>.
- Garrán, N. (2004). El clima escolar. In: *Investigación y Educación*, n.º 7, vol. 3. Recuperado em 2011, julho 22, de <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF>.
- Ghiglione, R. e Matalon B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4.ª Ed.) Oeiras: Celta.
- Gonçalves, F. (2010). *A Escola em Mudança - Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*. Dissertação de mestrado. Coimbra. Recuperado em 2012, junho 09, de <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf>>.
- Gonçalves, I. (2012). *A mediação escolar na construção das competências cívicas de um grupo do 2.º ciclo*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de educação de Paula Franssinetti. Recuperado em 2012, junho 09, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/589/TM_MIC_ISABEL%20GONCALVES2012.pdf?sequence=1>.
- Instituto de Mediação e Arbitragem de Portugal. (s.d.). *A Mediação*. Recuperado em 2012, junho 6, de <<http://imap.pt/artigos/informacao/amediacao/>>.
- Lopes J. e Rutherford R. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula Identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.

- Machacaz, M. (2009). *Os serviços administrativos e a integração do seu pessoal na organização escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://hdl.handle.net/10451/908>>
- Martins, P. (2009). Mediação Escolar: uma mudança de paradigma. Em *Newsletter do GRAL*. Lisboa: Instituto de Mediação e Arbitragem em Portugal. Recuperado em 2012, junho 09, de <http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf>.
- Matos, M. M. (1993). *Perturbações do Comportamento Social: Estudo dos efeitos de um programa de competências sociais de mediatização corporal em função de diferentes percursos de desajustamento social*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, M.G., Simões, C., Gaspar, J. & Equipa do Projeto Aventura Social. (2010). Em J. Sebastião (Ed.). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Cosmos.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Recuperado em 2012, junho 09, de <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>>.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2011). A experiência da mediação em contexto escolar. Em *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de novembro de 2011*. Recuperado em 2012, julho 07, de http://www.eselx.ipl.pt/cied/download/Atas_V_Encontro_Cied.pdf
- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de jogo para a criança: Rotinas e Mudanças Sociais. Em C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. Em J. Correia & A. Silva (Ed.). *Mediação: (D) Os Contextos e (D) Os Atores*. Porto: Afrontamento.

- Noletto, M. (2010). A Construção da Cultura de Paz: dez anos de história. Em *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena. Recuperado em 2012, julho, 05 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>.
- Observatório da Melhoria e Eficácia da Escola. (s.d.). Em *Planos de Melhoria da Escola*. Universidade Lusíada do Porto. Recuperado em 2012, junho 09, de <<http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>>.
- OCDE/TALIS. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>>.
- Oliveira, R. (2007). *Resolução de conflitos - perspectiva dos alunos do 4.º ano do concelho de Arruda dos Vinhos*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Aberta. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/667/1/LC278.pdf>>.
- Ortega, R. (2007). Violencia, Agresión y disciplina. Em *Prevención de la violencia y resolución de conflictos – El clima escolar como factor de calidad*. (6ª Ed.). Madria: Narcea.
- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “Bullying” na Escola. Em C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia.pdf>>.

- Perkins, B. (2011). *Clima escolar influi na aprendizagem*. Recuperado em 2012, abril 2, de <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/brian-perkins-discute-influencia-clima-escolar-aprendizagem-644624.shtml?page=0>>.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, P. (2005). O clima de escola e os auxiliares de ação educativa. Um estudo realizado nas Escolas Secundárias do Barlavento algarvio. Em *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n.º 7, 2006. Recuperado em 2012, agosto 8, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100021&lng=pt&nrm=iso>.
- Rocha, M. (2010). *Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*. Recuperado em 2011, julho 22 de <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3315/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>>.
- Rodrigues, M. A. (2009). *Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na escola?* Dissertação de mestrado inédita. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11141>>.
- Rosa, C. (2007). *Gestão de conflitos: a perceção dos alunos do 1.º Ciclo no Concelho do Seixal*. Dissertação de mestrado inédita. Lisboa. Universidade aberta. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/654/1/LC298.pdf>>.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional? – Cadernos de organização e gestão escolar 6*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, A. & Simões, A. (2007). A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. Em *Rev. Port. Cien. Desp.*, Jan 2007, vol. 7, n.º 1, p. 26-35. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v7n1/v7n1a04.pdf>>.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. Em *Revista Interações*. Nº13, p. 35-62. IPS - Escola Superior de Educação de Santarém. Recuperado em 2012, junho 10, de <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/78/1/M4%20-%20Sebastiao.pdf>>.
- Sebastião, J., Alves, M.G. & Campos, J. (2010). Violência na escola e sociedade de risco: Uma aproximação ao caso português. Em J. Sebastião (Ed.). *Violência na escola: Tendências, contextos, olhares*. Chamusca. Cosmos.
- Sebastião, J., Campos, J. & Merlini, S. (2011). Violência, escola e território – intervenção educativa em contextos urbanos complexos. Em *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de Novembro de 2011*. Recuperado em 2012, julho 07, de <http://www.eselx.ipl.pt/cied/download/Atas_V_Encontro_Cied.pdf>.
- Seixas, S., (2010). Rejeição social em jovens vítimas de Bullying na escola: sugestões de intervenção. Em J. Sebastião (Ed.) *Violência na escola Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Cosmos.
- Silva, A. & Machado, C. (2009). Espaços Sócio Pedagógicos dos Mediadores Sócio Educativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. Em *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2012, junho 09, de <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c12.pdf>>.

Silva, C. (2009). *O caso da cooperação profissional e da participação dos auxiliares de ação educativa*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Recuperado em 2011, julho 22, de <<http://hdl.handle.net/10451/909>>.

Tomás, C. (2010). *Mediação escolar - para uma resolução dos conflitos positiva*. Coimbra. Recuperado em 2011, novembro 23, de <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>>.

Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: Asa.

UNICEF. (s.d.). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Recuperado em 2012, junho 13, de <http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>.

NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 50/1998, de 11 de março.

Decreto-Lei n.º 174/2001, de 31 de maio.

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho.

Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro.

Portaria n.º 1633/2007, de 31 de dezembro.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|---|---|--|
| A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">• Informar do tema e objetivos do projeto.• Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso.• Assegurar o anonimato das opiniões.• Pedir autorização para gravar a entrevista.• Garantir informação sobre o resultado do projeto. |
| B Identificação da AO e da escola | Caracterizar o AO e a escola: <ul style="list-style-type: none">• Tempo de serviço.• Entrada na profissão.• Formação.• Tamanho da escola | Obter informação sobre: <ul style="list-style-type: none">• Tempo de serviço.• Entrada na profissão.• Formação.• Número de turmas. |
| C Motivação profissional. | Identificar aspetos motivacionais: <ul style="list-style-type: none">• Sentimento de realização.• Valorização da profissão.• Avaliação de desempenho. | Obter informação sobre: <ul style="list-style-type: none">• Satisfação/insatisfação profissional.• Sentimento de valorização pelos alunos, pelos pais, pelos professores, pelo órgão de gestão.• Avaliação de desempenho. |
| D Conceção do ambiente escolar (comportamento dos alunos) | Identificar o ambiente escolar (comportamento dos alunos): <ul style="list-style-type: none">• Conflitos entre os alunos.• Formação específica. | Obter informação sobre: <ul style="list-style-type: none">• Comportamento geral dos alunos.• Conflitos nos recreios.• Resolução dos conflitos.• Formação específica para resolução de conflitos entre os alunos. |
| E Construção do ambiente escolar (resolução de conflitos) | Melhorar o ambiente escolar | Obter informação sobre: <ul style="list-style-type: none">• O papel que podem desempenhar os AO na melhoria do clima escolar• Sugestões de melhoria do clima escolar entre os alunos. |
| F Agradecimento. | Agradecer a entrevista. | <ul style="list-style-type: none">• Agradecer a disponibilidade e colaboração. |

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Entrevistador: Investigador (I).

Entrevistada: Assistente Operacional (AO).

ENTREVISTA EXPLORATÓRIA 1

I – Então, eu agradeço-lhe a sua disponibilidade...

AO – sim...

I – e quero dizer-lhe que a sua colaboração é muito importante para este trabalho que eu estou a fazer. Como mais ou menos lhe disse antes, esta entrevista insere-se no âmbito do curso de mestrado de Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O tema é sobre motivação e formação dos AO em escolas do 1.º Ciclo com o objetivo de contribuir para melhorar o comportamento dos alunos e melhorar a escola.

AO – Sim senhor.

I – Agradeço-lhe também a possibilidade de gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, porque vão servir só para efeitos de estudo.

E sendo assim, só para nos situarmos, diga-me: a escola tem quantas turmas?

AO – Tem oito turmas.

I – Oito turmas. E o horário?

AO – É das oito...

I – O horário é o normal?

AO – É o normal.

I – E já agora, aproximadamente, quantos anos de serviço é que tem?

AO – Vinte anos.

I – E todos nesta escola?

AO – Sim.

I – Está bem. Antes disso não teve outra atividade?

AO – Tive, trabalhei num restaurante. Mas isso não era certo.

I – Pois é, está bem. Então e sobre, pronto, a sua vida de AO, como é que é a vida aqui?

AO – Eu gosto de estar aqui. Só que é muito trabalho e poucas auxiliares. Só somos duas. A X não pode, não é?, não pode fazer nada. Agora só atende porta e telefone e mais nada. Só sou eu e a Y. Só temos duas pessoas, vêm duas pessoas fazer limpeza, pronto.

I – Tipo tarefas, ou assim...?

AO – É isso. De resto, pronto... e os miúdos são... um bocadinho malcriados. Depois, pronto, mas isso...

I – Olhe, e assim em termos de motivação, de satisfação para a profissão, o que é que acha?

AO – Eu acho que nós devíamos ter mais ações de formações, que não temos, não é? Temos poucas. As nossas avaliações também não são assim lá muito jeitosas.

I – A avaliação de desempenho motiva mais, ou desmotiva mais?

AO – Para mim este ano motivou-me mais, porque tive um *Muito Bom*. Temos tido sempre muitos *Bom*, *Bom*... e, prontos. E nós com os *Bons* não subimos.

I – Pois é. Olhe, e acha que os alunos, os pais, os professores, o órgão de gestão valorizam o vosso trabalho aqui?

AO – Sim. Os professores, alguns professores, valorizam isso. Alguns pais também. Outros não, outros não. Mas os professores valorizam, sim senhor.

I – E agora, assim... sente-se realizada na sua profissão? Sente-se satisfeita?

AO – Não. Às vezes fico chateada. Só que também agora já tenho 53 anos, também não dá para ir para lado nenhum. Mas fico, fico, às vezes, professor, é verdade. Porque eu via esta escola como era e como está agora. A escola antigamente era muito... era uma maravilha! Mas também os tempos eram outros, não é?, os miúdos eram outros. Os pais eram uma maravilha. Agora estes pais, não têm... então outro dia havia aí, eu vou falar...

I – Esteja à vontade.

AO – No outro dia aí uma miúda, caiu na sala com a professora de... que chamam de apoio... não, como é que é? Esses professores agora...

I – Sim, das Atividades.

AO – É isso. A miúda caiu e veio-me dizer para eu pôr gelo. Eu fui pôr-lhe gelo. Só que ninguém disse ao pai. O pai fez aí um escabeche e depois disse que as auxiliares não têm capacidade para pôr gelo na cabeça aos filhos. Realmente uma pessoa... mas prontos, isso não interessa.

I – Pois. Olhe, das tarefas que tem, qual é, assim... uma favorita, preferida?

AO – As minhas tarefas não são assim muito... olhe, limpar casas de banho, limpar o gabinete da professora X, limpar o gabinete dos computadores, varrer escadas e tudo, também não é assim muito. Não é?, não. O trabalho não é assim muito mau.

I – Mas tinha-lhe perguntado o que lhe agrada... Com certeza que tem de fazer tudo. Está fora de questão. Mas há alguma que lhe agrade mais?

AO – Limpar os computadores.

I – E uma que dispensaria?

AO – Estar com os miúdos no recreio. Está muito calor e depois eles andam à tarefa uns com os outros e... enfim!

I – Olhe, e então, agora sobre... assim, o ambiente geral dos alunos: como é que... mais ou menos já disse, mas repita-me lá, como é que acha que é o ambiente dos alunos, entre eles? O comportamento, os conflitos...

AO – É uns à tarefa com os outros, a chamar nomes uns aos outros. E depois a gente diz-lhes qualquer coisa: *Ah, você não manda em mim, não sei quê...*

I – Como sabe, não é?, desde há uns anos para cá, com a reorganização curricular, os alunos começaram a ficar mais tempo na escola e, penso que foi desde 2006, há uns anos para cá, e também os auxiliares,... os alunos começaram a ficar mais tempo sob vigilância dos auxiliares, não é?, portanto, o comportamento deles, assim, nos recreios, como é que é? Há muitos conflitos?

AO – Não, não estamos lá nessa altura. Não, porque nós só estamos até às três e um quarto. Das três e um quarto...

I – Eu estava a falar nos recreios todos: da manhã, da hora do almoço...

AO – Ah de manhã! É isso... é um inferno uns com os outros, como eu disse. É chamar nomes uns aos outros. É, enfim! Ainda há um bocado andavam a tirar as calças uns aos outros. É verdade. Eram os do professor X. Já são grandinhos, já pensam que são homens e não sei quê, estavam a tirar as cuecas uns aos outros. E pronto.

I – E quando tem que intervir, assim, nos conflitos, não é?, às vezes tem que intervir, como é que faz?

AO – Pedem desculpa e eu digo: *Não faças isso, que isso é mau!* O ano passado havia aí um que me... aqui... lá em baixo, virou-se para mim e disse que me dava duas estaladas. E eu fui atrás dele e disse-lhe: “Dá-me as duas estaladas agora, aqui”. “Não, não porque agora aqui está muita gente”. Mas agora é muito meu amigo, está aí outra vez. Não passou de ano, está aí. Mas quando é assim eu vou falar com eles e depois digo aos professores e eles pedem desculpa e tudo. É sim senhor.

I – Quando há, assim, conflitos, há articulação com os professores?

AO – A gente vai lá, diz aos professores e até os professores fazem... e depois vêm pedir desculpas.

I – Outra perguntita: já fez formação específica, formação para tentar reduzir, de como tratar para reduzir o conflito dos alunos em crianças, a resolução de conflitos em crianças?

AO – A única formação que eu fiz, e já foi há muitos anos, foi dos primeiros socorros. Mas já foi há muitos anos. Desde aí, não...

I – Ah não teve mais nenhuma formação?

AO – As minhas colegas foram, porque eram... Tinham que ir duas. Uma de uma vez e duas de outra vez; e eu como estava cá há mais tempo. Veio uma rapariga nova, uma auxiliar nova e eu disse: “Olha, vais tu porque não tens ação de formação”. Foi ela. E depois tirámo-la daqui e pusemo-la ali na (escola) X. E depois já não fui, depois acabou-se. Ah, e fui no mês de agosto... julho, mas isso é das miúdas que andavam aqui, as animadoras. A (escola) X mandavam aqui umas animadoras às quintas-feiras e então a gente foi a essa ação de formação. Mas fomos, pronto, fomos ver como os miúdos brincavam aqui, saltavam à corda e isso tudo. Agora isso não fizemos nada.

I – Acha que as auxiliares têm, podem ter um papel importante para reduzir os conflitos? Não se trata de os eliminar, porque há sempre conflitos.

AO – Acho que sim.

I – O que é que modificaria na vida do dia a dia da escola?

AO – Não sei... não me ...

I – Não lhe ocorre?

AO – Não, não sei, mas... não estou à altura disso agora. Fiquei, assim, meia... bloqueada.

I – Às vezes podia ter ideia de alguma sugestão de mudança, de alguma coisa para tentar reduzir... mas, pronto, tudo bem.

AO – Não. Desculpe lá.

I – Nada. Pronto, está a ver? Mais uma vez agradeço o seu tempo, a sua disponibilidade...

AO – Não, não. Não foi nada de especial.

I – Vai ser uma colaboração importante para o meu estudo que visa contribuir para melhorar a escola.

ENTREVISTA EXPLORATÓRIA 2

I – Então... eu agradeço-lhe a sua disponibilidade e quero dizer-lhe que a sua colaboração é muito importante para este estudo. Tal como disse antes, esta entrevista insere-se no âmbito do curso de mestrado em Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O tema é sobre motivação e formação dos AO em escolas do 1.º Ciclo com o objetivo de contribuir para melhorar o comportamento dos alunos e melhorar a escola. Agradeço-lhe também a possibilidade de gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo apenas para efeitos de estudo.

E então para nos situarmos, ia-lhe perguntar... esta escola tem quantas turmas?

AO – Tem oito.

I – Oito. E o horário é normal?

AO – É normal, das nove às três e um quarto.

I – Pois, claro, depois as Atividades.

AO – Depois tem o Enriquecimento Curricular.

I – Tem quantos anos de serviço?

AO – Quinze ou dezasseis. Já nem sei bem se é quinze ou dezasseis.

I – E todos nesta escola?

AO – Não. O primeiro estive noutra escola, na X.

I – E... olhe, antes de ser auxiliar, agora chama-se AO, teve outra ocupação ou foi sempre esta profissão?

AO – Não, foi sempre. Antes não trabalhava... Ah, foi no campo. Até aos vinte e cinco anos foi no campo. Depois casei, vim para aqui. Estive... até enquanto tive as filhas, durante... até ela vir para o Jardim de Infância com 5 anos. Portanto, não trabalhava. Fazia umas horitas, fazia uma coisita qualquer, ajudava uma pessoa. Mas trabalhar, não. Só aqui.

I – Olhe, e a vida de auxiliar... como é que é a vida de auxiliar aqui nesta escola? Como é que se sente?

AO – É um bocado... pesada. Pronto, para mim não é muito porque estou com trabalhos melhorados. Não posso pegar em pesos.

I – Saúde, não é?

AO – Portanto, saúde. Mas é pesada, porque é muita criança e somos muito poucas. Nós estamos cá quatro, mas uma está de baixa há seis ou sete meses. Eu estou... não estou a cem por cento. Portanto, é a X e a Y que...

I – Sobra para duas.

AO – Sobra para duas. Eu já estou a falar em nomes...

I – Claro.

AO – Sobra mais para duas.

I – Olhe, e acha que os alunos valorizam o vosso trabalho, os pais?

AO – Não.

I – E os pais?

AO – E os pais também não. Pode haver. Não quer dizer que sejam todos...

I – Claro.

AO – Mas há pais que... temos um caso que... agora, esta semana... foi esta semana, que o pai disse que nós não tínhamos, como é que eu ei de dizer, nós não sabíamos meter um gelo num miúdo... que deu uma porrada e ficou com um galo na testa. A gente meteu-lhe gelo... e, nós não temos preparação para isso. Nem para meter gelo! Portanto já vê a que ponto é que eles nos...

I – Vos valorizam...

AO – Nos valorizam.

I – E os professores?

AO – Os professores, acho que sim, pronto.

I – O órgão de gestão, pergunta a vossa opinião, tem-vos em consideração, ou?

AO – Penso que sim. Quer dizer... na maior parte das vezes sim, penso que sim.

I – Das tarefas que tem, qual seria uma que lhe agrada, assim, particularmente?

AO – Assim... eu faço... agora, como eu digo, não faço tudo, não é?, mas não tinha, fazia todas as coisas. Não, não tinha nenhuma que dissesse assim: “Não, não quero fazer”. Porque nós, é todas...

I – E uma, assim, que dispensava?

AO – Ah... que dispensava... sei lá... penso que, pronto, tirando isto dos meninos, temos muitos recreios. É muito recreio em cima da gente. Portanto, temos o das dez e meia às onze. Depois o do meio-dia à uma e um quarto. Depois temos o outro das três e um quarto até um quarto para as quatro. Depois temos outro das quatro e meia até um quarto para as cinco. E uma coisa que eu, olhe, e ainda bem, uma coisa que eu dispensava era estar na porta a ver os meninos, se vão com o pai, se não vão com o pai, não sei quê... Os pais ficam todos ali a monte; os meninos vêm todos a monte: uma pessoa vê-se ali... para ver ser realmente vão com a família.

I – É a entrega dos meninos.

AO – É a entrega dos meninos, é. Isso sim, isso, eu dispensava. Tenho impressão que era a única que eu dispensava. O resto...

I – Olhe, e como é que se sente nesta profissão?

AO – Sinto-me bem. Gosto do que faço.

I – E agora sobre, mais ou menos já referiu, mas, pronto, o ambiente geral dos alunos. O comportamento geral dos alunos, assim, na escola, como é que acha que é?

AO – São muito agressivos, são muito agressivos uns para os outros. As brincadeiras são muito más. Eles estão a brincar, eles estão à porrada. A gente: “Não podem estar à porrada”. E eles: “Estamos a brincar”. Depois, claro, um vai e dá uma chapada maior. Depois o outro vem a gritar e diz que bateu. “Eu dei-lhe uma pequenina”. “Ele deu-me uma grande”, e pronto. Mas

são muito, muito agressivos. Muito, bastante até, muito agressivos. Depois tem outros bonzinhos, mas, claro, também há outros que vão pelo outro, e ficam...

I – Quando tem que intervir nesses conflitos, como é que costuma a fazer?

AO – Portanto, primeiro tenho que saber o que é que se passou, pronto, o que é que um fez ao outro. E depois tento explicar-lhe que não se pode resolver as coisas à pancada. Tem que se conversar e falar connosco para a gente poder resolver.

I – Olhe, alguma vez teve formação de como resolver os conflitos em crianças? Ou é assim, do dia a dia, da experiência da vida?

AO – É assim, exatamente, do dia a dia.

I – Como sabe, desde que começaram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), os meninos começaram a ficar mais tempo na escola, e também ficaram...

AO – Mais tempo connosco. Nós é que passamos mais tempo com eles.

I – E portanto, acha que os AO, ou os auxiliares, podem ter algum papel importante na tentativa de melhorar, de reduzir os conflitos?

AO – Essa parte do Enriquecimento, ou no geral?

I – No geral. Uma vez que aumentou o tempo em que os alunos estão sob vigilância dos auxiliares, não é?, o recreio da manhã, o recreio do almoço, os outros recreios todos...

AO – Dos outros, os professores do Enriquecimento também têm obrigação de estar no recreio e tomar conta. Não é o que fazem muitas das vezes, porque... ou porque têm que ficar na sala a arrumar isto ou aquilo, ou porque não sei quê. Sei é que é um bocado complicado. E mesmo o último, pelo menos, a X tem que estar, eu estou a chamar nomes...

I – Pode estar à vontade.

AO – Uma está à porta, pede os miúdos à outra. Eu enquanto dou, não posso estar a tomar conta deles no recreio, não é?

I – Claro.

AO – Tem que ser os do Enriquecimento, que é precisamente... tanto que a gente falou com o nosso chefe lá do agrupamento e ele disse que eles que são pagos uma hora e não quarenta e cinco minutos. Portanto, têm que tomar conta deles durante uma hora. Às vezes não é o que acontece. Uma pessoa lá tem que... Agora, não sei o que é que a gente podia melhorar, sei lá?

I – Acha que havia alguma modificação a fazer, assim, na vida do dia a dia, que pudesse contribuir para, de alguma forma, melhorar o comportamento dos alunos?

AO – Eu acho que é intervalos a mais. Da parte da tarde aquele intervalo de um quarto de hora, acho que não era necessário. Porque acho que eles ir e sair, eles levam mais tempo a entrar e a sair do que propriamente dentro da sala. Porque num instante, depois é... enquanto entra e não entra, passa-se mais um quarto de hora, não é?, depois começam a fazer um trabalho, não sei quê... a arrumar. Portanto, aquilo, não... Acho que esse quarto de hora era... acho que não faz muito. E eles, quantos mais intervalos têm, mais excitados ficam, penso... e depois ainda mais disparates fazem. Agora, o resto não sei...

I – Muito bem. Então, eu agradeço-lhe mais uma vez o tempo e a atenção que me dispensou...

AO – Nada, espero ter sido útil...

I – Foi uma boa colaboração e fico-lhe agradecido.

AO – Pronto, nada.

ENTREVISTA EXPLORATÓRIA 3

I – Então, agradeço-lhe a sua disponibilidade e quero dizer-lhe que a sua colaboração é muito importante para este estudo, o qual se insere no âmbito do curso de mestrado de Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O tema é sobre motivação e formação dos AO em escolas do 1.º Ciclo com o objetivo de contribuir para melhorar o comportamento dos alunos e melhorar a escola. Agradeço-lhe também a possibilidade de gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo

exclusivamente para efeitos de estudo. Quando terminar dar-lhe-ei conta dos resultados deste estudo.

Então para começar e nos situarmos, diga-me, quantos anos é que tem se serviço?

AO – Quinze, fiz quinze anos em setembro.

I – Feitos aqui na escola?

AO – Aqui na escola, sempre.

I – E como é que foi, assim, o princípio? Concorreu?

AO – Foi... através... porque eu antes de vir para aqui tinha estado três anos no Brasil. Entretanto cheguei, não tinha emprego e foi através de uma pessoa amiga que me falou, que havia possibilidades de vir para aqui trabalhar. Inscrevi-me e chamaram-me.

I – Sim senhor. E a agora sobre, assim, a profissão de AO, que antes era Auxiliar de Ação Educativa, como é que é ser AO aqui na escola? Como é que é a vossa vida? Como é que se sente a fazer esta profissão?

AO – Sinto-me bem. Gosto de crianças. Noto, desde que entrei até agora, pronto, houve coisas que, que mudaram, que mudaram em relação às crianças nestes quinze anos, pelo menos neste tipo de crianças com quem nós lidamos aqui...

I – Sim...

AO – Porque aqui não há bairros sociais perto. Portanto, não há, assim, crianças, assim com muitos problemas. Em relação a nós, auxiliares, acho que eles que, como é que eu ei de explicar?, quando entrei para aqui eles tinham mais respeito.

I – Eles, os alunos?

AO – Os alunos, sim, estou-me a referir só aos alunos. As crianças, uma maioria, acho que agora que nos vê como... assim como uma empregada de casa. Porque, pronto, às vezes, certos comentários que eles às vezes fazem... e eles, prontos, já não têm, assim, como é que ei de dizer?, aquele respeito que tinham no princípio. Portanto, qualquer coisa que a gente dizia, eles aceitavam bem. Agora já não, já respondem, já dizem: “Ah, mas tu não mandas”. Pronto, é um tipo de comentários que primeiro, não faziam. Quando qualquer coisa que a gente chamasse à atenção, eles resolviam... Não são todos, mas eu noto, o que eu noto mais é, é essa diferença.

I – E acha que os pais, os encarregados de educação, valorizam a vossa profissão?

AO – Eu acho que isso também vem um bocadinho daí, um bocadinho de casa. Acho que há alguns que valorizam, acredito que sim. Há outros que, pronto, que não, que não. Acho que os pais pensam que põem cá os meninos e... pronto para eles a obrigação... e é, é a nossa obrigação, no fundo é... Estamos aqui para os ajudar. Mas acho que não valorizam assim muito.

I – E sente... que motivações é que tem para vir trabalhar? Para além da necessidade, com certeza.

AO – Claro, as necessidades. As motivações?... É assim, pronto, eu aqui, estou a falar no geral, porque tenho um grupo de colegas que dou-me bem. Estamos cá todos já há muito tempo. E com os professores, portanto, com o pessoal docente, também. Portanto, eu como não estou diretamente à porta com os pais não, pronto, não oiço assim às vezes certas queixas que a colega da porta houve e... pronto, e venho motivada, porque acho que estou a fazer um bom serviço e tento dar o meu melhor.

I – Em geral os professores, o órgão de gestão, a direção, não é?, sente que valorizam o vosso trabalho como auxiliares?

AO – É assim, é assim: Eu, para mim o órgão de gestão é só estes que aqui estão, porque... portanto, a presidente, eu nunca a vejo, eu acho que nunca falei para ela diretamente. Portanto, para mim o órgão de gestão, para mim, é os que estão aqui a falar diretamente comigo. E sim, sim, valorizam.

I – Das tarefas que tem, uma tarefa, assim, que ache mais simpática? Mais simpática não, que tenha preferência... se lhe ocorrer.

AO – Uma tarefa? Olhe, posso dizer que no ano passado... que este ano estou assim a fazer... porque houve aqui umas alterações, com os cartões de almoços e eu estou

praticamente o dia inteiro a passar cartões dos almoços dos meninos. Isto para mim foi só introduzido este ano. Mas é só temporário, porque já sei que para o mês que vêm não vou ter essa função. Eu, o que me atraía mais era a biblioteca, que era onde eu estava. Gostava muito de estar lá na biblioteca.

I – E uma tarefa, sei lá... que dispensaria?

AO – A limpeza, a limpeza. Dispensava. É o que menos gosto de fazer.

I – Sim senhor. Agora, outro tema de certa maneira. Como sabe, com a introdução das AEC desde há uns anos a esta parte, os meninos começaram a ficar mais tempo na escola e mais tempo nos recreios. E estando mais tempo nos recreios, estão mais tempo sob a vigilância das auxiliares. Qual é a sua opinião do comportamento geral dos alunos aqui da escola?

AO – É assim: eu não sei se tem a ver com isso, mas nós notamos os meninos mais agitados. Eu noto os meninos mais agitados, com o passar dos anos. Há vários fatores. Eles também são mais do que os que eram quando entrei para aqui. Mas noto que os meninos estão mais agitados... e outro tipo de brincadeiras. São mais... não sei se é por eles passarem tanto tempo na escola. Há crianças que entram aqui às oito e meia da manhã e saem daqui às sete da noite.

I – Nos recreios, há muitos conflitos? Como é que é a parte dos conflitos?

AO – Não, por acaso aqui... entre eles?

I – Sim, entre os meninos.

AO – Há aqueles conflitos normais. Um jogou à bola, marcou golo. Era golo? Não era golo? E, pronto, batem-se. Mas nada assim de, de coisa grave. Um menino que seja mesmo, assim, agressivo, este ano não temos nada, graças a Deus.

I – E quando acontece, portanto, quando há, como é que costumam resolver esses conflitos?

AO – É assim, eu tento ser eu a resolvê-los no recreio. Portanto, falo com eles, tento resolver. Se, por acaso, algum deles, se é mal-educado comigo ou que não me ouve, se eu estou a falar para ele e ele não me ouve, aí então, depois eu então passo à professora, à professora dele. Mas eu tento ser sempre eu a resolver.

I – Alguma vez teve formação ou indicações próprias, de como lidar com os conflitos em crianças desta idade?

AO – Não, não.

I – Nunca teve nenhuma formação, nem indicações?

AO – Nós aqui não temos, há muito tempo que não temos nenhuma formação.

I – E, portanto, resolve um pouco como? Com a sua experiência?

AO – Como resolveria com o meu filho. Pronto, tento sempre, como lido com o meu filho, tento lidar com eles também. Só que, pronto, cada criança é uma criança, pois há casos que a gente sabe, pronto, tem outro tipo de problemas. Agente tenta lidar com eles de maneira diferente, mas sempre na base de conversar. Mas aqui em geral não há, assim, muitos, muitos conflitos. Acho que é tudo conflitos, como eu costumo dizer às minhas colegas, são conflitos que fazem parte da idade deles, pronto, serem crianças. Não é nada assim muito grave, nada que precise de levá-los ao Conselho Executivo, coisas assim. São crianças, uns mais rebeldes do que outros. Mas não, não há nada, assim, de grave.

I – Certo. A avaliação de desempenho, tem sido mais para motivar? Sentem-se mais motivadas, mais desmotivadas?

AO – Não, se fosse por aí, chegava aqui, sentava-me, não fazia nada. Não, isso desta avaliação, ainda nem percebi muito bem como é que é essa avaliação. Porque tivemos muitos anos sem sermos avaliadas, muitos anos, mesmo. Depois vem um Conselho Executivo, depois muda outro; depois um não avaliou, e... pronto. Então a do ano passado, se eu fosse por aí, chegava aqui não fazia nada. Pronto, quem avaliou eram pessoas que nem me conhecem sequer. Eu não ligo a isso. Eu venho, faço o meu trabalho, porque eu gosto. Agora, se posso dar uma opinião, portanto em relação à função das auxiliares, que eu penso em relação a mim, eu acho que nós devíamos ter outro papel...

I – Diga, diga.

AO – Que eu gostava, que eu gostava, falo por mim, gostava mais de participar mais. Não ser só a auxiliar, aquela que lava a casa de banho, que limpa o corredor e que limpa a sala. Pronto, eu gostava de participar mais em certas atividades. Posso dar um exemplo, por exemplo no ano passado houve uma professora que me chamou, que eu gostei imenso, quando foi para... Nós fizemos um desfile de carnaval sobre material reciclado. E eu acho que nós podíamos participar, a ajudar, a fazer os fatos e outras coisas. Claro que não é ensinar, a dar aulas, porque não temos formação para isso. Mas é outro tipo de trabalhos em que nós poderíamos participar. Sei que não é fácil. Nós estamos com muito pouco pessoal. Este ano, menos ainda, mas, mas eu acho que isso era interessante para nós, para não ser só a senhora que limpa a casa de banho, que anda com a esfregona e com a vassoura. Acho que nós somos mais do que isso.

I – Relativamente ainda à resolução dos conflitos para melhorar o comportamento dos alunos, acha que haveria algum... alguma coisa, alguma mudança a fazer aqui na escola? O que é que lhe ocorreria para melhorar o comportamento dos alunos?

AO – Para melhorar?

I – E que esteja dentro do alcance das AO?

AO – Pronto, há a falta de pessoal. Começa logo por aí, porque, pronto, nós não podemos estar a vigiá-los. Às vezes uma coisa que poderia não passar ser só de um empurrão, se a gente estivesse ali e visse, pronto, não vai mais longe. Não estamos ao pé quando nos chamam. Quando a gente chega lá, já aquilo passou de um empurrão ao soco, mesmo. Mas, pronto, acho que nós devíamos ter uma *formaçãosita* também, pronto. Com a evolução, como isto está, acho que seria útil.

I – Outro tipo de formação, não tem tido, disse-me há bocadinho, não foi?

AO – Não, não tenho tido. Só realmente uma que foi, quando foi para ir trabalhar para a Biblioteca. Mas foi só uma específica, só quando foi para a Biblioteca.

I – Nestes anos todos não teve outra, outro tipo de formação?

AO – Não. Tive, mas já foi há muito tempo, muito tempo, muitos anos. Não posso precisar, mas, nós... já não faço formações há seis anos ou sete. Já há muito tempo que não fazemos. Mas em relação à resolução de conflitos, para resolver conflitos, acho que isso era muito importante, que era bom, para a gente aprender, com alguém que tivesse mais dentro do assunto, saber como lidar. Às vezes a gente pode pensar que está a fazer bem, mas se calhar, se aprendêssemos com uma pessoa especializada, lidaríamos de outra maneira, não é? Mas, pronto, a gente já tem falado nisso, às vezes quando há reuniões. E quando foi da avaliação, esse foi até um dos pontos que eu também falei. Seria necessário, mas não há resposta.

I – Muito bem. Teria alguma coisa mais em especial para dizer sobre a profissão de AO?

AO – Pronto, eu acho que é uma profissão... Nós somos importantes aqui na escola e em todas as escolas, porque a escola funciona num conjunto, não é?, nem a escola funcionava sem auxiliares, nem funcionava sem professores e, pronto, e acho que temos um papel importante.

I – Sente, vocês sentem que os professores valorizam o vosso trabalho? Há, assim, uma boa articulação no que se refere ao trabalho?

AO – Há. Em geral há. Os professores que aqui trabalham, acho que valorizam. Às vezes os superiores não. Mas aqui, isso é o que me motiva também a vir trabalhar.

I – Pedem-vos opinião, sobre, assim, o vosso trabalho, ou alguma coisa que haja na escola, alguma atividade, pedem, assim, a vossa opinião? Depende? Não?

AO – Não. Era aí essa parte quando eu me referi, acho que a gente devia, pronto, devíamos ter um papel mais ativo, nessa parte. Pronto, elas às vezes comunicam-nos quando já vai, quando já está a ideia formada, pronto, o que se vai fazer, pronto. E depois a gente colabora no que, pronto, no que nos mandam fazer. Mas é esse ponto que eu acho que nós podíamos participar mais, até para darmos alguma opinião mais. Mas no geral acho que, aqui pelo menos, valorizam o nosso trabalho, os professores.

I – Muito bem. Agradeço-lhe mais uma vez o seu tempo e a sua atenção.

AO – Eu é que agradeço ter-me escolhido e espero que tenha sido útil.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no âmbito de um curso de mestrado de Supervisão em Educação a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O questionário pretende recolher opiniões sobre aspetos relacionados com a motivação, formação e desenvolvimento profissional dos Assistentes Operacionais de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com vista a promover o comportamento dos alunos/ambiente escolar.

O questionário é confidencial. O seu tratamento será feito de forma global, ficando garantido o anonimato.

1. IDENTIFICAÇÃO

Assinale com X.

- 1.1 Idade: Mais de 56
de 44 a 56
de 31 a 43
de 18 a 30

1.2 Tempo de serviço como Assistente Operacional / Auxiliar de Ação Educativa:

- Mais de 26 anos
de 21 a 26 anos
de 16 a 20 anos
de 11 a 15 anos
de 6 a 10 anos
de 1 a 5 anos
menos de 1 ano

1.3 Habilitações académicas: Indique o ano que já concluiu.

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 6º ano <input type="checkbox"/> | 9º ano <input type="checkbox"/> | 12º ano <input type="checkbox"/> |
| 5º ano <input type="checkbox"/> | 8º ano <input type="checkbox"/> | 11º ano <input type="checkbox"/> |
| 4º ano <input type="checkbox"/> | 7º ano <input type="checkbox"/> | 10º ano <input type="checkbox"/> |

2. Nas questões seguintes, assinale com X a sua opinião, de acordo com a tabela:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Não sei | Discordo totalmente | Discordo um pouco | Concordo um pouco | Concordo totalmente |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2.1 | A avaliação de desempenho é justa e motiva-nos no trabalho. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2.2 | Acho que precisamos de formação adequada para a resolução de conflitos com os alunos na escola. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2.3 | Antigamente os alunos tinham mais respeito por nós. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 2.4 | Aqui, em geral, há muitos conflitos entre os alunos. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 2.5 | Devíamos ter mais ações de formação. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 2.6 | Em geral, os alunos mostram consideração por nós. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 2.7 | Em geral, os pais reconhecem o nosso trabalho. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 2.8 | Em situação de conflito entre os alunos, primeiro tento saber o que é que se passou. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 2.9 | Em situação de conflito entre os alunos sou capaz de usar várias estratégias consoante o problema. | | | | | |

Nas questões seguintes, assinale com X a sua opinião, de acordo com a tabela:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Não sei | Discordo totalmente | Discordo um pouco | Concordo um pouco | Concordo totalmente |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.10 | Ganhamos adequadamente para o trabalho que fazemos. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|------------------------------|---|---|---|---|---|
| 2.11 | Gosto de estar nesta escola. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---------------------------|---|---|---|---|---|
| 2.12 | Gosto da minha profissão. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.13 | Há uma boa colaboração entre os professores e nós para melhorar o comportamento dos alunos. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.14 | Na nossa escola os alunos têm um comportamento normal. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.15 | Na prática somos tratadas como empregadas de limpeza. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.16 | Nós somos importantes aqui na escola, porque a escola forma um conjunto. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.17 | Os alunos são muito agressivos: uns à tarefa, outros a chamar nomes. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.18 | Os professores da nossa escola valorizam o nosso trabalho. | | | | | |

Nas questões seguintes, assinale com X a sua opinião, de acordo com a tabela:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| Não sei | Discordo totalmente | Discordo um pouco | Concordo um pouco | Concordo totalmente |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.19 | Os professores gostam da forma como eu resolvo os problemas de comportamento dos alunos. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.20 | Penso que sou capaz de resolver conflitos com os alunos de forma eficaz. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.21 | Quando intervenho nos conflitos dos alunos procuro que eles proponham soluções. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.22 | Quando intervenho nos conflitos dos alunos sou capaz de ouvir com calma os seus motivos. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--|---|---|---|---|---|
| 2.23 | Sentimo-nos estimadas pela direção do Agrupamento. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.24 | Somos apresentadas aos novos professores. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 2.25 | Somos poucas para tanta criança. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 2.26 | Temos um bom ambiente entre colegas. | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------|---|---|---|---|---|---|
| 2.27 | Tento explicar aos alunos que devemos resolver os problemas a bem, conversando. | | | | | |

3. Numa escala de 0 (nada elevado) a 20 (muito elevado) qual seria:

- a) O seu nível de motivação para o trabalho na escola? _____
- b) O nível de indisciplina dos alunos que existe na escola? _____
- c) A sua capacidade de lidar com os problemas de disciplina dos alunos? _____
- d) Os seus conhecimentos sobre a forma de resolver conflitos entre os alunos? _____
- e) O nível de interesse da escola, no último ano, em lhe proporcionar formação profissional? _____

4. Diga o que pensa sobre a sua preparação para intervir nos problemas disciplinares dos alunos.

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 4

CONHECIMENTOS ANTERIORES / POSTERIORES À FORMAÇÃO

Responda às seguintes questões:

| 1. O que entende por mediação? | |
|--|----------------|
| 2. Na resolução de um conflito, quais as diferenças entre a atuação de um mediador, de um árbitro e de um juiz? | |
| 3. Qual a diferença entre mediação formal e informal? Dar um exemplo de cada uma. | |
| 4. Que vantagens e inconvenientes podem existir na utilização da mediação para a resolução de conflitos entre os alunos na escola? | |
| Vantagens | Inconvenientes |
| | |

Fonte: Adaptado de Torrego, 2003, p. 44.

ANEXO 5

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PARTICIPANTES

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|--|--|--|
| A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">• Explicitar o objetivo da entrevista.• Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo.• Assegurar o anonimato das opiniões.• Pedir autorização para gravar. |
| B Motivação profissional. | Identificar aspetos motivacionais: <ul style="list-style-type: none">• Sentimento de realização.• Valorização da profissão. | <ol style="list-style-type: none">1. A que se deve o bom ambiente de trabalho entre as AO?2. Como se sente a trabalhar nesta escola?3. Como explica a reduzida consideração que pais, professores e direção têm pelas AO?4. Quando foi e que achou da última formação que a escola/agrupamento lhe proporcionou, sem ser esta do estudo de intervenção? |
| C Conceção do ambiente escolar entre alunos | Identificar o ambiente escolar entre alunos: <ul style="list-style-type: none">• Conflitos entre os alunos. | <ol style="list-style-type: none">5. Quando tem que intervir nos conflitos dos alunos, como é a reação deles? Sente que eles a respeitam?6. Se tivesse que escolher entre fazer limpezas e vigilância aos alunos, o que é que escolhia? Porquê?7. Ao intervir nos conflitos dos alunos, acha que a formação que tivemos a tem ajudado na sua atuação? |
| D Construção do ambiente escolar | Melhorar o ambiente escolar | <ol style="list-style-type: none">8. É habitual haver no arranque do ano letivo a apresentação das AO aos novos professores, ou durante o ano momentos comuns, professores e AO, para articulação de atividades? O que acha?9. Com a sua experiência e conhecimento desta escola, o que pensa que se poderia fazer para melhorar o ambiente entre os alunos? |
| E Agradecimento. | Agradecer a entrevista. | <ul style="list-style-type: none">• Agradecer a disponibilidade e colaboração. |

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PARTICIPANTES

Entrevistador: Investigador (I).

Entrevistada: Assistente Operacional (AO).

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 1 – AO1

I – Então esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

AO – Com certeza. Está autorizado. Continuemos.

I – Muito obrigado. Então antes de mais, assim para começar, digo-lhe que os resultados dos inquéritos disseram que as senhoras AO têm um bom ambiente de trabalho entre vocês. Gostava que me explicasse, portanto, a que é que se deve esse bom ambiente de trabalho.

AO – Eu creio que tem a ver com a maneira de ser de cada uma e de termos conseguido que este número de pessoas trabalhasse junta, sem ser de propósito, porque... pronto, há sempre um elemento ou outro que não, não pensa da mesma forma, não é?, e portanto não age da mesma forma. Mas eu penso que aqui no nosso caso temos sorte nesse aspeto. Conseguimos ter mais ou menos a mesma maneira de funcionar e... pronto, e também tem a ver com o permitir que os outros... sim, façam de uma maneira diferente do que agente pensa... hoje e tal... ser mais permissivo... amanhã logo se vê. Eu acho que tem a ver com a maneira de estarmos e de querermos que as coisas funcionem, não é?, porque se calhar às vezes não estávamos de acordo, mas até... pronto, vamos lá, apaziguar um bocado a situação. E acho que tem que se ter esse ambiente... pronto, para as coisas funcionarem, não é?, e para o bem do meio...

I – Da escola, claro.

AO – Exatamente.

I – Como é que se sente a trabalhar aqui na escola?

AO – Eu gosto de trabalhar aqui na escola porque gosto muito de trabalhar com crianças. Para mim é gratificante os miúdos em si, a maneira de ser das crianças e até tem sido uma boa aprendizagem porque, como mãe, às vezes temos uma maneira diferente de lidar com os miúdos... e assim no total de tanta criança funcionamos com as coisas de outra forma que não funcionamos com os nossos filhos. Eu acho que é um trabalho interessante, não é?, porque no fim nós também contribuímos para a educação, para o bem-estar, porque as crianças estão connosco o dia todo, para incutir certos valores inclusivamente, ou não... depende das pessoas... para brincar, para falar sério. Pronto, eu acho que é um trabalho gratificante, porque somos, de facto, para as crianças, nós somos importantes. Para o meio escolar não sei se somos assim tão importantes. Mas eu considero-me importante nesse aspeto porque eu acho que tem a ver com a minha maneira de fazer as coisas, porque as coisas funcionam com os professores, com a direção, com as colegas e com os alunos. Portanto, acho que está tudo interligado, não é?

I – Certo. A propósito, queria... gostaria de recolher também a sua opinião, que me explicasse melhor este assunto: percebeu-se que alguns setores da comunidade educativa não valorizam ou parecem não valorizar suficientemente o vosso trabalho como é o caso de pais ou dos

professores ou até da direção. Como é que, na sua opinião, como é que explica assim esta reduzida valorização que estas partes têm em relação a vocês? Qual é assim a sua opinião?

AO – A minha opinião? A minha opinião é que somos o elo mais fraco da cadeia, não é?, e como tal essas pessoas são sempre desvalorizadas, apesar de terem o seu valor. Eu acho que em qualquer situação as pessoas, mesmo aquelas que trabalham e que fazem um trabalho menor, são desvalorizadas, porque esse é um trabalho menor no meio, aqui. E os pais, é uma coisa... é connosco, é com os professores também. Eu penso que não é só connosco, é com a escola em si, porque delegam na escola tudo e depois cobram o que delegam. Eu acho que... pronto, é uma coisa natural, não tem a ver com serem auxiliares, até porque há pessoas que nos valorizam, muitas e professores também. De facto, nós também temos um papel importante... pronto, mas temos... como é que eu hei de dizer?, formação menor, ganhamos muito menos. Isso também, portanto, dá outro estatuto, não é?... pronto, nesse aspeto a minha opinião... eu não valorizo muito esse tipo de coisa, quer dizer, a direção achar, ou os professores, que nós somos uma peça menos importante. Por mim podem achar, não é?, desde que a gente...

I – Mas sente que eles acham que são...

AO – Sim, sim, somos desvalorizadas quase em tudo, não é?, inclusivamente nas decisões que se tomam, no que se vai fazer, nós nunca somos perdidas nem achadas. Nós podíamos ter ideias também para certas situações, inclusivamente de animações de recreios, atividades... Nunca ninguém pergunta coisa nenhuma. Portanto, nós somos aquele peãozinho que anda ali a olhar e a limpar... pronto. A nossa função fica-se por aí, embora eu ache que não seja bem essa. É assim, é o que eu acho.

I – Claro, claro. Uma coisa que é comum... um aspeto que é comum nas AO, é que gostam, de um modo geral, gostam de ações de formação, porque de alguma forma se sentem mais valorizadas e motivadas. Ficou assim por perceber se têm tido ações de formação, aparte esta que tivemos agora sobre...

AO – Não, não temos tido. Já há muito tempo que não temos.

I – Ações de formação, assim, formais?

AO – Mesmo ações de formação. Pois, há muito tempo que não temos. Eu acho que a última já foi para aí há uns três anos. Eu fiz de biblioteca... pronto, também as formações que nos são oferecidas têm a ver com o leque escolar, mas não específicas para o que nós trabalhamos. Por exemplo, eu gostava de fazer uma formação de como lidar com crianças com problemas diversos, por exemplo Trissomias 21, Autistas, coisas especiais, percebe?, eu gostava de fazer uma formação e essas formações não nos são oferecidas. Inclusivamente formações como a que tivemos agora, como lidar com situações, como atuar, como... pronto, uma pessoa tem que ter... ou tem ela própria já esse conhecimento ou tem que aprender de qualquer forma, porque não nascemos ensinados, não é?, pronto, e é nessas formações que nós valorizamos o nosso conhecimento para lidar com as situações e... pronto...

I – Não têm tido...

AO – Não temos tido, de facto.

I – A propósito da resolução de conflitos com os alunos, que era assim o assunto da nossa formação, sente que eles... quando tem que intervir com eles, sente que eles, os alunos, a respeitam?

AO – Sim, sim. No meu caso sim.

I – Como é que eles reagem de um modo geral?

AO – Normalmente acatam bem o que nós lhes dizemos, não é?... eu, desde que tive a formação, agora tenho uma postura uma bocadinho diferente. Eu tinha uma postura talvez mais autoritária, de tentar fazer logo de juiz, não é?, ouvia um, ouvia outro e decidia que já está resolvido. “Tu ficas sem bola e vais para aqui, tu sentas ali a pensar”. Agora não, agora deixo-os falar. Estou ali, deixo-os falar, aceno com a cabeça e tal. “E achas bem fazer isso?” Tenho uma postura em que deixo que eles tentem resolver por eles, portanto, mais de mediação, não é?, e para mim também é mais fácil, porque às tantas eles ficavam zangados comigo quando eu tomava certas atitudes. Assim andam muito mais contentes. Mas acatam, de facto. Quando

nós... quando é uma situação em que eu tenho que decidir: “Tu não fazes mais isso. Agora vais de castigo, porque estás a fazer uma coisa que não pode ser. Vais-te sentar ali a pensar” e eles fazem. Não tenho problemas nesse aspeto. Eu tenho uma forma de lidar muito própria, não é?, eu dou-lhes à vontade, mas quando... estão à vontade de lidarem comigo, até de me confrontarem se eu estiver a dar uma opinião diferente, mas quando eu me zango, faço aquela cara, eles obedecem e não respondem e respeitam.

I – Ia-lhe fazer outra perguntinha relacionada com... assim o seu trabalho e o contacto com os meninos: entre fazer limpezas e fazer vigilância aos meninos nos recreios, se tivesse que escolher uma dessas atividades, o que é que escolheria?

AO – Fazer vigilância. Sim, eu até gosto das coisas limpas...

I – Claro, com certeza!

AO – Mas... eu não me importo nada de limpar, não me caem os parentes na lama, mas é muito mais... limpar não tem nada a ver, quer dizer, a gente limpa e cheira bem... porque não tem mais nada, não se tira nada dali, espremido é nada. Enquanto com as crianças é completamente diferente, não é?, é um encher de coisas durante o dia inteiro, não é?, até porque... pronto, também gosto dos outros trabalhos que faço e dos quais sou responsável, como a gestão dos *stock* dos materiais, as fotocópias... pronto, eu também gosto dessa parte. Mas a limpeza é de todas as partes a que menos interesse tem. Mas não me faz mal nenhum fazer a limpeza. Lá em casa também a minha empregada nunca vai, eu faço. Portanto, gosto mais da vigilância, sem dúvida.

I – Muito bem. Um outro assunto que já há um pouco abordou, mas que eu vou-lhe perguntar de uma maneira mais precisa: nesta escola é habitual haver uma certa... alguma articulação com os professores? Por exemplo as AO no princípio do ano são apresentadas aos novos professores? Durante o ano há alguns momentos, assim, em comum para articular atividades? É hábito? Tem havido esse tipo de...

AO – Não, não tem havido. Não somos incluídas nessas situações. Apresentamo-nos aos professores quando eles vão chegando, a gente vai-se autoapresentado... pronto, é o apoio da receção a quem vem de fora, não é?, e durante o ano também não fazem nada. Mesmo que se façam atividades muitas das vezes nem sequer sabemos que elas vão acontecer. Portanto, não há informação absolutamente nenhuma, não há articulação nenhuma com professores. A não ser que seja um professor especificamente ou uma professora, que se lembre de pedir a fulana, que já aconteceu, por exemplo aconteceu no Natal com os trabalhos que eram feitos, houve uma professora que pediu para a auxiliar ir lá explicar como fazer um determinado coisa. Mas isso é uma coisa muito pontual que não tem nada a ver com o funcionamento geral da escola. Foi assim uma coisa extra. Portanto, normalmente não há, não há nada, quer dizer, os professores têm lá as coisas deles e nós estamos ali no nosso cantinho e... pronto.

I – E uma última pergunta: relativamente ao assunto da melhoria, da tentativa de melhoria do comportamento dos meninos em especial nos recreios, da sua experiência e dos seus conhecimentos, ocorrer-lhe-ia alguma sugestão de mudança, alguma proposta, alguma ideia pela qual se pudesse melhorar?

AO – Eu acho que... incentivar atividades.

I – Atividades com os alunos nos recreios?

AO – Atividades de recreio, isso. Acho que eles precisam de ser direcionados para brincadeiras. Muitos deles não sabem o que fazer do tempo.

I – Animação de recreios, é isso?

AO – Exato. Eu ia por aí porque... pronto, é um tempo de recreio. Não é para estarem ali agora a estudar. Portanto, teria que ser brincadeira. Uma coisa para a brincadeira. Um dia da semana isto, outro dia da semana aquilo, quem quisesse participava, ninguém é obrigado. Até porque há alguns que já têm as atividades definidas, como jogar futebol. Há prioridades para essas crianças que é futebol, futebol, futebol. Portanto não vão, por exemplo, se a gente fizer um teatro com dança, de expressão, sei lá, uma coisa qualquer desse género, não fazem, não é, mas outros fariam. Por exemplo, quando eu trago elásticos e lhes digo para saltar elásticos, consigo arranjar um grupo de crianças, inclusive rapazes e raparigas, que salta tudo ao

elástico. Portanto, se não formos nós eles não têm, não sabem, não se lembram. E eu acho que isso podia ser feito. Alguém organizava, não é?... e é nos intervalos maiores, que nos pequeninos também não dá para nada, terem atividades nesta hora, naquela, no recreio. Esta escola é enorme, dava para fazerem atividades diferentes num sítio e noutro, conseguia-se controlar muito melhor as crianças que estão limitadas naquela zona na brincadeira em si, inventavam menos problemas, porque quando não têm que fazer andam a inventar, pendurados nas árvores e depois caem e passamos o tempo a tratar feridas, não é?... E assim podia ser que... até a nível de falta de pessoal seria mais fácil para as pessoas que estão na vigilância controlar as crianças. Como a escola é enorme, eles espalham-se pelos diversos sítios e nós não pudemos estar em todos os sítios ao mesmo tempo. E assim, era muito mais fácil. Eles estavam concentrados aqui e ali. Era só uns ou outros que andavam mais soltinhos, mas é muito mais fácil de controlar. Portanto, a minha opinião seria animação.

I – Sim senhor.

AO – Mais alguma coisa?

I – Não, mais nada. Queria unicamente agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

AO – Eu também agradeço todo o conhecimento. É sempre bom, foi ótimo.

I – Ok, obrigado.

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 2 – AO2

I – Então esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

Então sendo assim ia começar por lhe perguntar sobre o ambiente de trabalho entre as senhoras AO, que é bom, não é?

AO – É.

I – E como é que explica isso?

AO – Quer dizer há coisas boas e há outras más, mas tentamos resolver as coisas logo ali e fica tudo bem. Mas já foi melhor. Havia um ambiente diferente. Agora é cada um por si, mas, de qualquer maneira, mesmo sendo cada um por si, tentamos fazer o melhor. Mas damo-nos mais ou menos bem, mais ou menos.

I – Claro.

AO – Gostamos mais de umas do que de outras, tentamos fazer realmente que as coisas não avancem de mais, mas... pronto, ficamos no trabalho. Às vezes surgem aqueles problemas que a gente já sabe, não é novidade nenhuma. Mas... pronto, vamos lá, está tudo mais ou menos.

I – E como é que é trabalhar aqui na escola? Como é que se sente a trabalhar aqui nesta escola?

AO – Também... é como lhe digo, ó professor, também é trinta e dois anos. Já estou a ficar assim um bocadinho cansada; não sei se é só a idade, também se é aos anos que eu já estou aqui. É cansativo. E sabe que é um bocado duro, às vezes, principalmente com as crianças na hora dos almoços, na hora dos recreios, cansa um bocado a gente. Ainda ontem surgiu ali um problema, que eu digo, sinceramente, não sabia como é que havia de resolver. E posso-lhe dizer até o nome do miúdo. Faltou ao respeito a mim, faltou ao respeito à F, que estava possessa já: é o M, da sala do professor F. É sempre a mesma pessoa. Mas pronto, surgem esses problemas, mas lá se resolveram.

I – Muito bem. Nos resultados daquele questionário que foi feito, percebeu-se que os pais, os professores e a direção não valorizam muito, ou não valorizam o suficiente o vosso trabalho.

AO – Eu também estou de acordo com isso.

I – Então diga lá mais alguma coisa.

AO – Quer dizer... estou de acordo, quer dizer, valorizam... isto é assim: eu quando entrei aqui na escola foi uma surpresa para mim, porque eu pensava que auxiliar de ação educativa era outro trabalho. Pronto, já passaram muitos anos, precisei, fiquei e tento fazer o melhor, dentro das minhas possibilidades tento fazer o melhor. Só que, não há dúvida nenhuma, que as pessoas às vezes também não valorizam o nosso trabalho. Nós somos para todo o serviço e o professor sabe que é verdade: é verdade que somos quase mulheres de limpeza. Não Auxiliares de Ação Educativa ou AO. O que é que a gente faz? Limpezas, limpezas e mais limpezas. E os professores, às vezes, precisam de uma auxiliar e a gente não pode prestar este auxílio a um professor que tenha na sala um trabalho com outros miúdos, para a gente tentar ajudar, que o nosso trabalho devia ser esse. Se estamos aqui que é AO, nem sempre vem esse nome. Então AAE ainda me agrada mais; AO então agora é que é mesmo operações para todo o lado. De maneira que muito menos estou de acordo com o nosso trabalho de a gente andar sempre a fazer limpezas. Devia haver uma firma para limpar e nós dávamos apoio mais nas salas, aos professores e aos miúdos. Por isso a gente, às vezes, satura-se, porque temos muito, muito trabalho e sempre com poucas pessoas.

I – Certo. Assim... se tivesse que escolher entre fazer limpezas e fazer vigilância aos meninos, por exemplo, o que é que preferia?

AO – Preferia vigilância aos meninos, estar com professores. Às vezes há aqueles trabalhos manuais que os professores às vezes precisam de uma ajuda, pinturas. A agente não pode colaborar, nem pode ajudar. Não podíamos ajudar também? Podíamos. E muitas vezes dizemos que não, porque temos outros trabalhos a fazer.

I – Olhe, e a propósito de ações de formação, queria-lhe perguntar, sem ser a nossa que fizemos, assim, a última que teve?

AO – De higiene.

I – Quando é que foi?

AO – Ah, já foi há bastante tempo.

I – Quê, um ano, dois anos?

AO – Ah, não, há muito mais tempo. Ainda estava cá a X quando nós fomos. E fizemos também dos Primeiros Socorros aqui, mas foi aqui na escola, mais de que uma vez. Mas já foi há alguns anos. Tenho tudo escrito, mas não sei, tenho que ver.

I – Sim, sim, muito bem. Olhe, como é que, sente que os alunos a respeitam quando tem que intervir nos conflitos deles? Como é que eles reagem?

AO – Às vezes, no princípio mal, mas depois veem que a coisa não está lá muito bem, então ali têm mesmo de fazer o que eu lhes digo. Por isso eu cá estou com uma bata azul. Obedecem. Têm que obedecer mesmo. A minha palavra tem que ser a última. Também, às vezes, caio na real e digo, “não, se calhar têm razão, se calhar desta maneira seria melhor.” E às vezes também há aqueles grupos que a gente não sabe (e o professor também assiste) que a gente não sabe qual é que tem razão e qual não tem. E... “então venham cá os dois e expliquem-me lá agora”. E às vezes aquele que eu pensava que tinha razão é o que não tem razão. É o outro. Mas... pronto, aí até já tenho pedido desculpa até a alguns miúdos. “Eu peço desculpa, mas realmente eu pensava que era assim”. Mas... pronto, lá tento resolver da melhor maneira e afinal aquilo depois lá dá resultado. “Agora fiquem aí um bocadinho os dois” e aquilo depois dá. É complicado. E, às vezes, as mães também não ajudam muito. Podiam ajudar mais um bocadinho.

I – Os pais, os encarregados de educação, acha que valorizam o vosso trabalho?

AO – Nem todos, para mim, nem todos. Mas há outros que dizem “vocês... é preciso uma paciência, é preciso não sei quê... olha, eu não tinha, não sei quê”. E quando entramos agora nas férias, quando regressamos eles dizem, “graças a Deus que começou a escola”. Alguma coisa isto quer dizer. Aí é que elas vêm, os pais.

I – Muito bem. Aqui na escola é hábito as AO serem apresentadas aos professores no princípio do ano? Ou durante o ano há momentos em comum para articulação de atividades, AO e professores, é hábito, costuma a haver?

AO – Bem, isto é assim: depende de quem está na direção da escola. O professor, tenho a impressão que já quando vinha alguma professora que apresentava. Mas a maior parte, ultimamente, não. Mas quando estavam outros professores, mesmo diretores, na altura, sempre tinham o cuidado de chamar a professora, apresentar-nos à professora. Nós sabíamos quem era e quem não era. Aqui informações às vezes também, ela também, não vale a pena nomes, também dizia quando havia aqui alguma coisa para a gente comunicar. Dizia... ou mesmo, às vezes, até dizia que não tinha grande interesse, mas... pronto, ela comunicava sempre ao pessoal, “passem umas às outras, para vocês saberem e informar os pais”. Agora é o contrário. Muito sinceramente, às vezes, os pais sabem mais do que nós de passeios, de festas, que nós não sabemos de nada. Isto é real. Ou não há muito tempo, ou não sei. Há aqui qualquer coisa que não bate bem como antigamente, aqui há uns anos, não. Comunicavam, informavam, agente devia saber. A gente, às vezes, fica a olhar para os pais com cara de parvas. Verdade. Não, foi uma grande diferença agora que houve de mudanças, não sei, mas muito sinceramente, para pior. Nos trinta e dois anos que eu estou aqui, mudou para pior.

I – Sim senhor. Voltando ainda à nossa formação que nós tivemos sobre a resolução de conflitos dos alunos... depois dessa formação, acha que ajudou, lembra-se de vez em quando?

AO – Lembro, às vezes lembramo-nos. Olhe, vamos tentando fazer como o professor nos... Tivemos ali aquela ação de formação... bem, realmente, vamos lá a ver... “não posso estar sempre a ver só deste lado, tenho que estar daquele”... e vamos ver. Mas isso também foi uma coisa que a gente sempre fazia, mas agora ainda temos mais o cuidado de ver se realmente é assim, ou se é... É verdade, a gente às vezes fica assim sem saber, fica balanceada. Mas não... também foi positivo.

I – Acha que foi positivo, deu alguma ajuda?

AO – Acho que foi positivo, mesmo para as minhas colegas e tudo. E foi há pouco tempo, não nos vamos esquecer. Acho que sim.

I – Olhe, então e agora, que tem muitos anos de...

AO – Serviço. Quero ir descansar.

I – ...de serviço, com o seu conhecimento e a sua experiência, ocorrer-lhe-ia alguma proposta, alguma sugestão de atividade ou de mudança tendo em vista a melhoria do comportamento dos meninos sobretudo nos recreios?

AO – O comportamento dos miúdos vai ser sempre muito complicado, professor, e tem tendência a piorar. Os pais também ajudam muito quando querem. Quando não querem também desajudam, não é?, por exemplo se um miúdo está aqui desde as oito horas até quase às sete horas da noite, não faz asneiras? Fazem sim senhor. A gente... os pais uns aceitam: “devia, fez bem e não sei quê”. Outros não, ficam muito aborrecidos, muito zangados e é muito difícil. É difícil, professor. Por isso é que eu estou desejando realmente partir.

I – Certo.

AO – Está na minha hora: partir. E elas que se amanhem com eles... Mas é verdade, os pais fazem muito em casa, se ajudarem. E a história dos divórcios, ainda ajuda, ainda é pior, ainda é pior. Eles ameaçam-nos às vezes com os pais. Que vão dizer aos pais, digam aos pais, digam às mães, façam o que entenderem. Para isso é que eu cá estou. Mas também temos alguns que são bons. Também vale a pena a gente às vezes falar com eles porque realmente ajudam, nesse sentido. Mas há outros que não. Temos de tudo um pouco. São quatrocentos, são muitos e quando eu vim para aqui eram oitocentos. Mas parece que os miúdos tinham mais respeito pelas pessoas mais velhas. Parece e era. E a diretora não brincava em serviço. Era assim e tinha que ser, viesse o pai, viesse a mãe. Agora... não lhe estou a dar novidade nenhuma, que o professor também sabe.

I – Certo. Para esse melhoramento, há alguma mudança, assim... no que se refere à escola...

AO – Os pais. Desculpe que eu diga isto. Se calhar, primeiro tínhamos que ensinar os pais. Se calhar, realmente era melhor. Nem todos. Temos de tudo... pronto, mas há alguns que são

fracotes, coitados. Eu também tive dois filhos, fiquei com dois filhos... e nunca faltaram aqui ao respeito aos professores e muito menos às auxiliares... a ninguém... ai deles! E eu fiquei sozinha com dois filhos e estavam sempre bem tratados. Aqui há falta de educação. Verdade.

I – Sim senhor. Então...

AO – E mais

I – Mais nada.

AO – Mas—o professor não está a ser entrevistado... quem está a ser entrevistada sou eu—mas é verdade ou é mentira? É verdade.

I – Eu quero saber as suas opiniões.

AO – A minha opinião é esta. É mesmo, digo aqui e digo em qualquer lado. Eu digo aos pais, se for preciso.

I – Muito bem. Então ficou-lhe agradecido pela sua disponibilidade e colaboração, e obrigado mais uma vez.

AO – Disponha sempre e que corra tudo pelo melhor.

I – Com certeza.

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 3 – AO3

I – Esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

E assim para começar ia-lhe perguntar como é que se sente a trabalhar aqui na escola, como é que é o ambiente entre as senhoras auxiliares, ou melhor entre as senhoras AO?

AO – Eu neste momento sinto-me bem... pronto, e o ambiente acho que é um bom ambiente, um ambiente saudável. Somos... acho que somos amigas umas das outras, embora, às vezes, haja um atrito... um ou outro, quer dizer, há colegas com que a gente se identifica mais, outras com que se identifica menos, mas no dia a dia acabamos por conseguir superar e acho que temos um ambiente normal, salutar. Isto é a minha opinião. Mas gosto, neste momento... quer dizer, não é o trabalho que eu mais goste de fazer, mas dentro do que tenho, até gosto, neste momento. Já, por acaso, já passei aqui momentos maus, mas foi noutros tempos... injustiças por parte até da presidência da escola, inclusive, tentei-me ir embora e acabaram por não me autorizar. Mas neste momento não, neste momento sinto-me confortável.

I – Certo. Os resultados dos inquéritos mostraram que há uma deficiente valorização, relativamente ao vosso trabalho, por parte de professores, por parte de pais, por parte da direção. Qual é a sua opinião?

AO – Em relação a?

I – Em relação à valorização do vosso trabalho. É assim... disseram que não têm muita consideração pelo vosso trabalho.

AO – Quer dizer, os pais, alguns. Outros, julgo que não. Professores... é assim-assim... quer dizer eu acho que há pessoas que até veem o nosso trabalho e sabem que isto é um trabalho um bocado... absorve um bocado. Mas há outros que nos vêem como empregadas só de limpeza. Mas na regra geral, não sei se no escrito transmiti essa mensagem, nem sei, mas, é assim, meio temo, nem na totalidade, mas também acho que há pessoas que nos valorizam o nosso trabalho e nos dão valor ao que nós fazemos, pelo menos eu tenho essa ideia.

I – E por parte da direção da escola?

AO – Da direção, a nível daqui da escola, acho que a professora X, acho que dá-nos valor. A nível do agrupamento, não sei, não consigo perceber, porque nem contactam connosco, nem nunca tiveram uma reunião connosco. Eu nem sei quem é que propriamente faz parte da

direção do agrupamento. Sei que a professora Y e pouco mais. Agora aqui da parte da professora X, pessoalmente, não tenho nada a dizer. Não é uma pessoa muito... de se exprimir muito, mas também não posso dizer que ela não valoriza o nosso trabalho.

I – Certo. Os alunos, acha que eles têm respeito por si, pelo seu trabalho, sobretudo quando tem que intervir nos conflitos deles?

AO – Regra geral acho que sim, embora há um ou outro que é mais... mais desinquieto. Mas regra geral sim, em relação aos miúdos acabo por conseguir. Inclusive estou na biblioteca na hora do almoço e quando não consigo mando-os sair e eles obedecem-me. Isto é na generalidade, embora há um ou outro que acaba por não obedecer. Mas regra geral, e como eu tenho ideia que os miúdos... eu não conheço outra escola, trabalhei, estou aqui há dezassete anos a caminho de dezoito, não conheço outra realidade, outra escola e acho que estes miúdos, embora sejam, tenham às vezes desavenças uns e os outros, mas são miúdos que não são muito conflituosos. E à partida, é assim, acabam por às vezes refilam e isso, mas eu regra geral, eu pessoalmente julgo que consigo que eles cumpram o que eu digo e... como eles refilam um bocadinho, mas acabam por me obedecer.

I – Olhe, e na continuidade da nossa ação de formação sobre maneiras de resolver os conflitos, como é que tem sido? Depois dessa ação, à distância destas semanas, a ação disse-lhe alguma coisa?

AO – Sim, principalmente o papel da mediadora, não é?, porque a gente às vezes sem querer acaba por tomar partes e, principalmente nesse papel, acho que tentei ouvi-los mais ambas as partes e não tomar logo o partido de um lado ou outro. Porque às vezes sem querer, a gente chega um e... tanto que eles, às vezes, dizem: “Posso falar? Posso dizer o que é que se passou?” E nessa parte pelo menos acho que valeu bastante a pena.

I – Olhe, também é mais ou menos considerado que em geral as ações de formação, que as AO gostam de ter ações de formação, porque se sentem mais valorizadas, não é?, ia-lhe perguntar se tem tido ações de formação, fora esta que nós tivemos?

AO – Sim, eu fiz já bastantes.

I – Há muito tempo, há pouco?

AO – A última foi, olhe foi quando o professor deixou a direção, em que ano é que foi?

I – Foi em 2009.

AO – Foi em 2009 que eu inscrevi-me com o professor e depois, entretanto, foi quando... foi em Setembro de 2009, ano letivo de 2009/10.

I – Mas chegou a fazer?

AO – Fiz, fiz.

I – Era sobre o quê?

AO – Era sobre... o autismo. Eu fiz bastantes ações de formação, tenho bastantes, inclusive, agora estou inscrita para uma das bibliotecas. Olhe, uma que eu nunca faço, mas dão-nos oportunidade mas acabo por não fazer, é a de Primeiros Socorros a nível da Cruz Vermelha. Só que eu é uma área que não me sinto confortável, não gosto e como não gosto... já fiz, já fiz aqui na escola e já fiz na Proteção Civil, uma na Proteção Civil e aqui uma ou duas, mas é uma área que não me sinto confortável e então, neste momento... todos os anos inclusive quando era o professor também nos propunham e eu acabo por nunca querer, mas é porque não quero, não...

I – Certo.

AO – Mas tenho várias, desde informática, bibliotecas, até a nível de papéis, tenho várias ações, bastantes... com comprovativos.

I – Claro. Agora uma outra pergunta: nas atividades que faz habitualmente, diariamente, se tivesse que optar, escolher, entre fazer limpezas e fazer vigilância aos alunos, qual é que optaria?

AO – Pela vigilância. Gosto mais, gosto mais do... eu não gosto do trabalho de andar a limpar. Não é que não goste de limpar, mas gosto mais de trabalhar com os miúdos diretamente. Gosto mais da vigilância, sem dúvida, sem pensar muito.

I – Então, olhe, com estes anos todos de experiência e de conhecimento e formação, ocorrer-lhe-ia alguma sugestão, alguma ideia que se pudesse aplicar aqui nesta escola para melhorar o comportamento dos meninos, especialmente nos recreios?

AO – Quer dizer, o maior problema aqui nos meninos é a bola, é a bola. A bola faz muita zaragata, muitos conflitos, eles batem-se, eles zangam-se. Está já estipulado um dia por semana a ocupação dos campos. Mas julgo que não resulta muito bem. Agora assim, de momento ocorrer-me... não, não me ocorre nada que pudesse mudar, mas que na situação de jogos de bola, acho que era o ideal mudar, porque é o que faz a maior parte dos conflitos. É na bola, no campo de futebol, ao nível de escola toda. As meninas, às vezes ali nas cordas também se zangam um bocado, mas controla-se melhor, mas agora a nível da bola há muitos conflitos. Neste momento se disser assim: olha, isto é que solucionava, não sei, sinceramente.

I – Certo. Então era só.

AO – Já está tudo?

I – Já está tudo. Aproveito para lhe agradecer a sua disponibilidade e colaboração e muito obrigado.

AO – Nada, e gostei da forma como foi dada a ação de formação e acho que aprendi algumas coisas. Por acaso nunca tinha feito nenhuma nessa área e foi útil.

I – Muito bem.

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 4 – AO4

I – Esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

Sendo assim, para começar, ia-lhe perguntar como é que se sente a trabalhar aqui nesta escola e como é que... e como é que se explica o bom ambiente entre existe entre as colegas?

AO – Como?

I – Como é que se sente aqui na escola?

AO – Ai sinto-me bem. Até porque esta escola não é problemática. Os miúdos são calmos. Este bairro é calmo. Já estou cá há doze anos e gosto do que faço. O ambiente também com as colegas é bom. Damo-nos todas bem. Às vezes há divergências de opiniões, mas... prontos, resolve-se.

I – Certo. Parece que os encarregados de educação, os pais, os professores, a direção, nem sempre valoriza... demonstram valorizar o vosso trabalho. Como é que lhe parece, o que é que lhe parece?

AO – Os professores, também?

I – Sim.

AO – Penso que não. Dada a situação, somos poucas... às vezes há aquelas coisas mas, em geral, acho que não.

I – Portanto, sente que os professores valorizam o seu trabalho?

AO – Sim, alguns professores.

I – Os pais também? A direção também?

AO – Também... à sua maneira, mas sim.

I – Quando tem que intervir na resolução de conflitos entre os alunos, não é?, acha que a formação que nós tivemos produziu assim... algum efeito? Recordar-se de alguma coisa quando tem que intervir? Aquela formação ajudou-a em alguma coisa... ou não?

AO – Sim. Já fazia, não é?, já o fazia, mas... pronto, ouvir as duas partes, ter mais atenção, ouvir a duas partes e depois resolver o problema entre eles... eles resolverem os problemas.

I – Os alunos, acha que... sente-se respeitada pelos alunos quando tem que intervir? Eles respeitam-na?

AO – Sim, sim. Costumam ouvir e respeitar... se não ponho de castigo.

I – Olhe, nos encargos que tem, se tivesse que escolher entre fazer limpezas e fazer vigilância às crianças nos recreios, o que é que escolheria?

AO – Fazer vigilância. Sim, fazer vigilância nos recreios. Se bem que também gosto de fazer limpezas.

I – Claro, claro. Relativamente a ações de formação, de um modo geral, as AO gostam de ter ações de formação, porque se sentem mais valorizadas... e assim. Tem tido, à parte esta que nós tivemos, tem tido outras ações de formação?

AO – Não. Já vai fazer dois anos que não temos ações de formação. Temo-nos inscrito, mas não chamam.

I – Portanto a última foi há uns dois anos, foi isso?

AO – Sim, sim.

I – Aqui na escola costuma haver momentos em comum, professores e AO, para fazer articulação com as atividades? E também no princípio do ano é hábito serem apresentadas aos novos professores?

AO – Com esta direção, não.

I – E outros momento em comum?

AO – Também não. Raramente. Por exemplo os lanches...

I – Como?

AO – Até nos lanchinhos de boas vindas dos professores, não. Ultimamente não, nada. Nem apresentação dos professores de AEC, os novos professores, nada.

I – Nunca fazem uma apresentação?

AO – Não. Conhecemo-nos por aí... pronto.

I – Com vista a tentar melhorar o comportamento dos meninos, sobretudo nos recreios, com a sua experiência, uma vez que está aqui já há uns anos, não é?, e com os seus conhecimentos, ocorrer-lhe-ia alguma proposta, alguma sugestão, alguma ideia de como... de mudança, assim na escola, de como se poderia melhorar o ambiente entre os alunos?

AO – Fazendo atividades, mais diversidade de atividades. Por exemplo, quando vim para cá havia o clube dos berlindes. Eles estavam ali entretidos. A saltar à corda, também. Agora é entre eles. Mas, por exemplo havia um cantinho, o cantinho do livro, da leitura também. Atividades assim, porque agora é mais bola, que é onde há mais conflitos. É só.

I – É só. Está bem... pronto, era só para recolher umas opiniões. E sendo assim, agradeço-lhe a sua disponibilidade e a colaboração.

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 5 – AO5

I – Esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

E para começar ia-lhe perguntar como é que se sente a trabalhar aqui na escola?

AO – Sinto-me bem. É uma área em que eu sempre gostei de fazer. Nunca tive oportunidade diretamente, porque há aquelas barreiras onde a gente não consegue aceder tão facilmente, que eu estou a notar agora aqui, mas eu gosto do que eu estou a fazer. Era mesmo isto que eu gostaria de fazer, se desse, poder entrar neste âmbito de escola, que é um bocadinho complicado. De uma maneira geral não sei se é pelo problema da economia em si... prontos, pelo problema geral disto tudo do mundo e assim... que está a cortar barreiras às pessoas que

querem aproveitar estas oportunidades. Esta oportunidade, para mim, eu estou a aproveitá-la ao máximo. É o que eu posso. Se conseguisse, era uma mais-valia. Vamos ver o que é que vai acontecer.

I – Certo. Olhe... e deste tempo, como é que acha que é o ambiente entre vocês, no vosso grupo, o ambiente de trabalho?

AO – Entre nós, nós colegas?

I – Sim.

AO – É um ambiente *super* agradável. Sei lá... há ajuda entre todas. Quando falta alguém, tenta-se apoiar o trabalho da outra pessoa. Há muita cooperação. Entre nós não há nada de obstáculos, mesmo.

I – Certo. Em relação aos alunos, como é que acha que eles reagem quando tem que intervir nos conflitos deles? Qual é a reação deles?

AO – Eles às vezes quando chegam ao pé de nós já vêm tão acelerados que eles falam tão depressa, que não nos ouvem a nós. A gente queremos saber o que é que aconteceu e eles não deixam. Mas é... acho que eles têm uma ideia muito fixa. Se eles vêm que alguma coisa está mal e que eles têm razão, nem vale a pena agente às vezes falar, porque muitos deles, eles não... parece que não nos ouvem. Eles têm aquela ideia fixa deles, eles têm que levar a ideia à frente. É muito difícil às vezes controlar e tentá-los entender. Eles, mesmo que entendam a nossa ideia, é difícil que eles consigam cumprir, isso é.

I – Olhe, acha que os pais, os professores, a direção da escola, que têm valorizado o vosso trabalho?

AO – É assim, não posso falar em termos de pais, estou aqui não há muito tempo. Em termos de pais... porque também não estou muito com eles. Dos professores eu acho que normalmente a gente quando tem algum menino que se porta mesmo mal e que achamos que... que deva ser comunicado ao professor, até agora não tenho tido esses problemas. Já tenho chamado professores em atenção de às vezes meninos que fazem mal e têm-nos apoiado *super* bem. Enquanto, por exemplo a professora, que é diretora agora, também não tenho nada de razão de queixa, porque quando às vezes surge qualquer menino que esteja a fazer mal, a gente falando com ela, ela também nos atende e justifica a sua... a sua razão. Em relação ao resto da escola, já está um aparte, já não sei, também não tenho aquela conversa com eles.

I – Claro. Olhe sobre formação para este trabalho, fora esta nossa formação que nós tivemos, não tem tido?

AO – É assim... eu tive uma formação também recente. Só há uns quatro anos, para aí... atrás, mais ou menos, porque depois tive outro trabalho, tive uma formação mas numa área pequenina. Eu tive em... era um curso de auxiliar, foi desde os bebezinhos até às creches ATL, não passei mais dali. Prontos mas o ATL já abrange esta escola. Mas em termos de agrupamentos assim, não, nunca tive. Tive uma formação mais de pequeninos. Estaguei numa creche... prontos, é totalmente diferente, não tem nada a ver, os mais pequenos para os grandes, totalmente diferente.

I – Estes assuntos que nós tratámos nesta formação, acha que serviram alguma coisa quando tem que intervir com os alunos? Lembra-se, de vez em quando?

AO – Sim, lembro-me muito quando o professor falava que a gente não pode estar para nenhuma parte. Temos que estar ali no meio e não dar força a ninguém. É muito difícil, é muito difícil a gente não... nós estarmos a ouvir um e ouvir outro e não... para chamar à razão um, não olharmos ao ponto do outro. É muito difícil, é muito difícil arranjarmos palavras e formas de poder explicar aos meninos, sem que tenhamos a dar a entender qualquer parte. Acho que esta formação para mim foi... para mim foi útil, para mim foi muito importante. Coisas que eu não sabia, certas... aquelas palavras mais aprofundadas que nunca tinha ouvido falar, mesmo. Agora por exemplo aquela comunicação, haver feedback entre as pessoas, isso eu também abordei noutra área. Mas esses... como é que se diz?, essas palavras mais adequadas ao contexto da escola... por acaso achei de muito valor. Eu na minha opinião, achei. Gostei muito dessas aulas, aprendi mais, deu para aprofundar mais.

I – Olhe, quando chegou a esta escola, foi apresentada às suas colegas, aos outros professores?

AO – Não, não. Eu quando cheguei aqui vim diretamente falar com a coordenadora. A coordenadora deu-me mais ou menos as indicações e eu fui logo encaminhada para uma das auxiliares, até foi a X, logo... mostrou-me tudo. Agora aos professores, não. E vou-lhe dizer uma coisa—não aconteceu consigo—mas vou-lhe dizer uma coisa: aqui houve uma professora ou duas que me perguntou se não havia essa tal entrevista, ou seja, esse tal contacto entre eu mais os professores. Houve alguém que me perguntou: “Não vão fazer nenhuma reunião para a apresentar? Que eu saiba não.” Prontos, também apanharam-me de surpresa, não sabia o que é que havia de responder. Mas por acaso houve essa pergunta, mas nunca houve apresentação.

I – Certo.

AO – Não sei se... se calhar... se calhar, para alguns professores, se calhar, achavam por bem, não sei.

I – Sim senhor. Nos encargos que tem, no trabalho que lhe está distribuído, se pudesse ou se tivesse que escolher entre fazer limpezas e fazer vigilância aos alunos nos recreios, o que é que escolheria?

AO – Vigilância a gente faz, professor, limpezas também, por isso não podemos fugir. Acho que aqui só tem uma coisa... eu aqui noto uma coisa que... que não faço aqui e nos outros lados fazia. Não sei se será por serem pequeninos. Eu, no sítio onde eu estive a estagiar, trabalhei mais com os meninos. Não sei se era por serem pequeninos, mas trabalhávamos mais. Aqui neste âmbito, se calhar, não chamam tanto a nossa ajuda... que, se calhar, às vezes, até dava jeito, dependendo dos trabalhos ou dependentemente da atividade dos professores terem o entusiasmo em fazer qualquer coisa com... com os seus alunos, não é? Por exemplo eu tenho, gostei muito de uma experiência que tive de fazer trabalhos manuais, até de costura (que não é mada assim do meu lado) de Natal para os pequeninos oferecerem aos pais como surpresa, ou decorarem a sala, até com aquele, aquele tipo de... não sei como é que aquilo se chama... mas acho que é papel crepe, aquele fofinho. A gente enchia aquilo com algodão ou com qualquer coisa de esponjosa e cosíamos aquilo em formas... por exemplo eu lembro-me de estrelas, de sinos, de pinheiros, tudo... cosido em lã e, depois de cheio, dava-se a escolher aos meninos qualquer objeto e eles decoravam. Eles é que decoravam aquilo com tintas, aquelas tintas que colavam ao tecido... montes de coisas. Acho que aqui nos grandes, é isso que, se calhar, faz falta, esse entusiasmo.

I – Com meninos desta idade, é o primeiro trabalho que tem?

AO – Sim, com estes é, com estes meninos é...pronto, eu sozinha pessoalmente em casa trabalho muito, isso eu trabalho. Tenho um menino pequenino e trabalho muito com ele. Quanto ao ano passado, lembro-me que trabalhava em Natal, nas marchas populares, para aderirem e para os meninos reconhecerem, fizemos fatos e os arranjos todos para fazerem os ensaios na escola,... prontos, agora trabalhar com muito, com muita, muita multidão é a primeira vez.

I – Olhe, do que conhece assim... desta escola, haveria alguma sugestão, alguma ideia que pudesse ser aplicada para que o comportamento dos meninos, especialmente nos recreios, melhorasse?

AO – Sei lá... agora de repente... é complicado. Nem todos os meninos se portam mal nos recreios, nem todos. Há sempre um que brinca com uma coisa, outro com outra, mesmo em grupinhos. Aqui, só posso falar aqui nesta escola, a única coisa que eu vejo mais é a bola. São muito... são muito... como é que eu hei de dizer?, parece que só veem a bola, só veem a bola, só veem a bola. Parece que nada do resto lhes importa. Agora arranjar o quê, também é difícil... não sei... se calhar, também... ah, aqui vocês estão a fazer uma coisa que também acho que seja boa: é estar professores assim, às vezes, nos recreios, em que talvez, não sei, dentro desses (também é uma hora pequenina) mas dentro desse espaço, talvez sugerir atividades mais lúdicas, não sei... uma coisa onde os pudesse agarrar. Mas agora também não estou a ver ao certo, porque não se vê aquelas brincadeiras antigas do meu tempo. Não de vê

brincar à macaca ou ao lenço, aquelas coisinhas que eu brincava... não se vê nada disso. É só bola, bola, bola e bola... é só.

I – Muito bem. Então agradeço-lhe a sua disponibilidade e colaboração.

AO – Obrigada também. Não custou nada.

I – Pois claro!

AO – Não foi uma coisa que não me importou fazer.

I – Obrigado.

AO – Nada.

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES 6 – AO6

I – Esta entrevista surge no seguimento dos resultados do questionário e tem como objetivo aprofundar alguns aspetos no âmbito do nosso estudo de intervenção com vista a melhorar o ambiente escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, as quais considero muito importantes. Peço autorização para gravar a entrevista, sendo que as suas opiniões ficam confidenciais e anónimas, servindo unicamente para efeitos de estudo.

E então, sendo assim, para começar, ia-lhe perguntar a sua opinião sobre o ambiente de trabalho entre as senhoras AO.

AO – Entre colegas?

I – Sim.

AO – É bom, entre colegas acho que temos um ambiente bom. Como em todo o lado, não é?, há aquelas desavenças, às vezes desacordos, não sem bem desavenças, são desacordos, mas volta tudo ao normal e a gente entende-se e resolve-se tudo numa boa. Não temos assim... grandes desentendimentos entre colegas, não. Temos um ambiente de trabalho bom.

I – Muito bem. Gosta de trabalhar na escola na escola, nesta escola?

AO – Nesta? Sim, qualquer escola... sim, já trabalhei noutras e também gostei. Mas eu gosto de trabalhar aqui.

I – Muito bem. Pelos resultados do inquérito parece que nem sempre os pais, os professores ou a direção dão o devido valor ao vosso trabalho. Qual é a sua opinião?

AO – Em relação aos pais eu não vou dizer que eles não dão valor ao nosso trabalho. A maioria dos pais até dão... e até dizem que não gostavam de estar no nosso lugar e porque deve ser muito complicado e porque temos que ter muita paciência e outras coisas do género, não é? Em relação a...

I – Aos professores.

AO – Professores... há os que nos valorizam mais um bocadinho e há os outros que nem sequer... quer dizer, comentam, nem sequer dizem nada. Passa-lhes tudo ao lado, não é?, nós para eles somos assim umas simples empregadas de escola... assim dizer. Em relação à professora X... acho que, como coordenadora é uma ótima... aliás, é boa como pessoa, eu gosto dela como pessoa. Às vezes não... também não, não ... sei lá, não nos põe a par de certas coisas. Mas isso também, se calhar, não é com intenção, não é?, porque tem muito com que se ocupar, não é?, e às vezes até lhe passa, esquece, acaba por esquecer. Mas acho que está tudo bem, tudo a funcionar dentro da normalidade, dentro dos possíveis.

I – Muito bem. Parece que de um modo geral as AO gostam de participar em ações de formação porque de alguma forma se sentem mais valorizadas e motivadas para o trabalho.

AO – Não é bem o caso, por mim não é bem o caso. Eu gosto de participar nas ações de formação porque gosto de aprender, gosto de saber, gosto de ficar com um conhecimento melhor além daquilo que eu já tenho, não é?, porque há coisas que nós pensamos que sabemos, mas, por norma, não são bem como nós pensamos. Às vezes tem coisas contrárias à nossa maneira de ver e de saber e então eu participo e gosto, porque acho que é importante para mim ficar a conhecer melhor.

I – Aparte esta nossa formação que tivemos há umas semanas, ultimamente tem tido outras, ou já há muito tempo que não tem?

AO – Não. A última que eu fiz foi a de Primeiros Socorros e a Higiene e Segurança no Trabalho, tirando o meu curso, não é?, o último que eu fiz foi o meu curso mesmo, o curso de Auxiliar de Educação e Acompanhamento de Crianças...

I – Que fez quando?

AO – Fiz... fez em novembro... completei em novembro... há um ano atrás.

I – E esse curso foi-lhe...

AO – Sugerido pela escola? Não.

I – Sugerido, ou proporcionado, ou patrocinado pela escola?

AO – Não. Esse curso foi por minha própria autorrecreação... pronto, entendi que era do meu interesse fazer, visto que trabalhava na escola, que tinha a ver comigo e com aquilo que eu faço e optei por ir fazer.

I – Pronto, foi por sua iniciativa e ...

AO – Por iniciativa própria, sim.

I – E o anterior que... o último que fez proporcionado pela escola, foi o de Primeiros Socorros?

AO – Primeiros Socorros... sim, foi o segundo que eu fiz, aliás, já acabou, acabou em maio... maio não, acabou em junho... aliás, eu era para fazer o ano passado, mas como estava com baixa na altura...

I – Mas acabou em maio o curso ou acabou em maio aqueles dois anos?

AO – O curso não, o prazo, o prazo dos dois anos acabou. Eu atualmente estou sem o curso.

I – Portanto já fez...

AO – Eu já fiz dois

I – O último foi já há três anos...

AO – O último foi há três anos, foi há três anos. Fiz um, depois quando acabou os dois anos, renovei e fui fazer outro, fiquei com mais dois anos e agora acabou o ano passado. Agora atualmente estou sem ele.

I – Certo. Olhe e a propósito da nossa formação que incidia sobre estratégias para tentar melhorar o comportamento dos meninos, a resolução de conflitos entre eles, o que é que foi para si? Tem sido de alguma ajuda ou... como é que foi o curso para si? O curso não, a formação.

AO – A formação... é assim, a formação... os cursos, a formação de cursos é sempre importante, não é?...

I – Mas eu refiro-me a esta formação que nós tivemos.

AO – A esta formação que nós tivemos, é assim... trouxe-me... além de ter muito a ver com o curso que eu já tinha feito, não é?, eu acho que tem mais qualquer coisa... acrescentava aquilo que eu já dei. De qualquer das maneiras foi bom porque deu para recordar, deu para melhorar, ver certos aspetos, mas teve muito a ver com o outro curso que eu já tinha. Mas é assim... é sempre bom a gente fazer de novo, passar outra vez pela experiência que é para não esquecer. Quanto mais nós... é como um livro, quanto mais lermos mais sabemos, mais aprendemos. E os cursos é a mesma coisa, não é?, as formações, quanto mais debatermos sobre o tema e estudarmos o tema, mais a gente fica a aprender. É bom, para mim é bom, eu gosto.

I – Olhe, quando tem que intervir nos conflitos dos alunos, como é que eles reagem? Acha que eles a respeitam?

AO – Sim... na maioria. Há um ou outro que... enfim... primeiro começa a gritar, depois eu digo-lhe a ele para não gritar porque eu também não estou a gritar com ele; para falar mais baixo, porque eu também estou a falar baixo, e depois ele acaba por acalmar e... pronto, e chegamos a uma conclusão, o que é ótimo.

I – Sim senhor. Nas atividades... no serviço que lhe está distribuído, se tivesse que optar entre fazer vigilância aos meninos e fazer limpezas, o que é que optaria?

AO – É difícil. Gosto de fazer as duas coisas... uma coisa ou outra eu gosto de fazer as duas coisas, por isso... não sei, mas a vigilância acho que é mais importante neste caso. As

limpezas, acho que haviam de ser destacadas a umas outras pessoas que não tivesse nada a ver com vigilância. Acho que haviam de ser duas coisas distintas, separadas: limpeza é limpeza e vigilância é vigilância. Uma vez que nós somos auxiliares de educação, AO agora, não é?, atualmente, e a nossa função é vigilância, tem a ver com a vigilância, acho que o serviço de limpezas não tínhamos que ser nós a fazer, acho que havia de haver outras pessoas destacadas para fazer esse tipo de serviço. Mas se não há outra alternativa temos que fazer, não é?... e pronto, fazemos. Cá estamos para isso.

I – Olhe, voltando ainda ao assunto da valorização do vosso trabalho, como é que tem sido o hábito aqui nesta escola? De um modo geral costuma haver reuniões ou momentos em comum, auxiliares e professores, para combinarem atividades... por exemplo no princípio do ano, costuma haver apresentação das auxiliares aos novos professores? Como é que tem sido essa parte, a sua opinião?

AO – Nada, estaca zero. Não há apresentações quando vêm novos professores, nem auxiliares aos professores, nem professores às auxiliares... Acabamos por travar conhecimento ao longo do tempo, do serviço. E reuniões entre professores e auxiliares... nada, não é?, porque isso então nem se fala. Acho que há uma separação total entre professores e auxiliares nesse aspeto... e pronto, não há, não há troca de informação a esse nível, não há informação, nada. Inclusive ontem nem sequer se sabia que havia festa do dia do pai e não sei quê... eu estava por fora mesmo, zerinho. Ninguém passou informação nenhuma, nós não sabíamos de nada. É mesmo falta de informação.

I – Certo. Olhe com a sua experiência, com os seus conhecimentos, ocorrer-lhe-ia alguma sugestão ou alguma ideia, alguma mudança a fazer aqui na escola com vista a melhorar o comportamento dos meninos em especial assim... nos recreios?

AO – Nos recreios... é complicado nos recreios... nos recreios é muito complicado, porque não há, não há maneira de... além de sermos poucas, não é?, não há ninguém que tenha uma iniciativa de arranjar maneira de eles se ocuparem, de se entreterem a fazer qualquer coisa, a não ser... umas atividades para eles fazerem em grupo nas horas de recreio, por exemplo naquele... não há, eu diria que, por exemplo no campo de futebol, há ali uma desorganização total porque há bolas a mais na escola. Fizeram aquela reunião de tabelas de um dia para cada grupo, para cada turma, mas não há, não há aquela regra de não deixar ir bolas a mais para o campo. Só deveriam de estar em campo as bolas das turmas que estão em jogo, não é?, há ali uma desorganização. Acho que aquilo devia de ser melhorado a longo prazo. Haver atividades para eles se entreterem, alguém que os entretete, mesmo, que houvesse esse tempo disponível para fazer com que eles se entretecem, para não se tornarem tão agressivos uns com os outros. Acho que era o ideal. Mas não há, não há, professor, há falta de pessoal, há falta de organização, há falta de muita coisa junta, não há hipótese. Não há, não há... temos que passar sem elas, como se diz... temos que viver com aquilo que temos. Então há as crianças, uma pessoa sozinha com tanta gente, por exemplo, há aquelas oportunidades, aquelas horinhas, em que está uma pessoa no recreio, está uma pessoa só no recreio. Como é que uma pessoa sozinha, o que é que uma pessoa consegue fazer com tantas crianças? Absolutamente nada, não é?, pronto... é mesmo estaca zero. Não há. Sem recursos, como se diz, sem ovos não há omeletes, não é?, então... pronto, é assim.

I – Muito bem. Então fico-lhe agradecido pela sua disponibilidade.

AO – Nada.

I – E muito obrigado.

AO – À vontade, disponha sempre.