

## **Mediação de Conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-acção**

Ana Paula Caetano<sup>1</sup>

Pretende-se com este artigo contribuir para a reflexão sobre a mediação de conflitos em contexto escolar, enquadrada num tempo que se entende de pós-modernidade e por perspectivas da complexidade. Para tal, apresenta-se um estudo de caso relativo a um dispositivo educativo designado de assembleias de turma, que se desenvolveu numa perspectiva de investigação-acção. Os conceitos de pós-modernidade, de culturas colaborativas, de educação para a cidadania e de mediação de conflitos serão problematizados nas suas interdependências, à luz de uma perspectiva da complexidade. Para o aprofundamento das práticas, apresentar-se-ão excertos de diários e de vídeos, para interpretar a dinâmica das assembleias de turma em termos de mediação e de educação para a cidadania e para problematizar as questões da investigação-acção colaborativa. Esta diversidade de eixos de interpretação decorre de uma perspectiva pós-moderna de investigação-acção, segundo a qual se procede à desconstrução do mesmo corpus de dados, à luz de uma multiplicidade de referenciais e de dimensões.

### **Introdução**

Pretende-se com este artigo contribuir para a reflexão sobre a mediação de conflitos em contexto escolar, enquadrada num tempo que se entende de pós-modernidade e por perspectivas da complexidade. Para tal, apresenta-se um estudo de caso relativo a um dispositivo educativo designado de assembleias de turma, que se desenvolveu numa perspectiva de investigação-acção. Os conceitos de pós-modernidade, de culturas colaborativas, de educação para a cidadania e de mediação de conflitos serão problematizados nas suas interdependências, à luz de uma perspectiva da complexidade. Para o aprofundamento das práticas, apresentar-se-ão excertos de diários e de vídeos, para interpretar a dinâmica das assembleias de turma em termos de mediação e de educação para a cidadania e para proble-

---

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: ulfpapvc@fpce.ul.pt

matizar as questões da investigação-acção colaborativa. Esta diversidade de eixos de interpretação decorre de uma perspectiva pós-moderna e multireferencial de investigação-acção, segundo a qual se procede à desconstrução do mesmo corpus de dados, à luz de uma multiplicidade de referenciais e de dimensões.

### **1. A pós-modernidade e o desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas**

O tema da diversidade, da pluralidade, da diferenciação, da heteronomia é central na concretização daquilo a que se chama pós-modernidade. Uma concretização que, para uns, constitui uma continuidade em relação a fases anteriores, não significando uma “mudança fundamental das condições sociais” (Harvey, 1989, citado por Smart, 1993, p.32), e que, para outros, ao invés, corresponde a uma verdadeira ruptura, a uma nova época, pela qual o modo social, económico, cultural e político se transformam (Wright Mills, Toynbee, citados por Smart, 1993, p.29).

A aceitação de modelos múltiplos contém em si o germe de múltiplas tensões, na medida em que a coexistência de modelos assume a coexistência de múltiplas verdades que entre si conflituam. Torna-se, assim, necessário encontrar as regras emergentes da convivência que permitirão e regularão a coexistência. Estas regras tendem a ser definidas por instâncias participativas, a diferentes níveis, pelo que o tema da participação é um outro dos temas caros ao nosso tempo, equacionado, no campo educativo, como uma tendência para a “criação de novos modelos de regulação social, de gestão democrática participada e contratualizada, a partir de novas culturas escolares, de novos modelos de gestão educativa e organizativa, mas também da realização deste conceito alargado de parceria Estado - Comunidade - Cidadão” (Ambrósio, 1999, p.22). Perspectiva-se e idealiza-se, assim, uma cultura colaborativa que não signifique a imposição dos pontos de vista de nenhuma das partes, assegurando a consideração realista das condições presentes e investindo nas suas potencialidades democráticas (Magalhães, 1995, p. 113-114). Nas escolas, qual o papel do professor na construção dessas culturas colaborativas? Caber-lhe-á a tarefa de construir o seu próprio conhecimento e auto-desenvolvimento, empenhado num processo individual e colectivo de reflexão e reconstrução contínua que lhe permite, em cada momento, assegurar-se da sua própria identidade (Edwards, 1997). Este é um caminho, mais uma vez, de tensões - tensões consigo próprio, tensões com os outros e com os contextos onde interage. Tensões que não raras vezes o levam a refugiar-se num círculo fechado de auto-complacência e de indiferença.

A fronteira ténue entre individualidade e individualismo, exige uma constante monitoração e o reequacionar de respostas contingentes, devendo cada um, em interac-

ção com os outros, ser um agente de regulação e emancipação. Daí que se exija, à luz da revisão de princípios gerais universalizáveis, uma construção de posições que contemple o equacionar da especificidade das situações, dentro de quadros de interdependência social. Trata-se, mais uma vez, da construção de um colectivo, onde se impõe uma ética da religação e solidariedade (Morin, 2004). Uma ética que é, ainda, uma auto-ética, construída em autonomia. É nesse sentido que falo, à semelhança de Contreras Domingo (2003), numa autonomia não corporativista, assente na reflexividade crítica dos professores, pela qual estes se conscientizam dos contextos sociais, seus condicionalismos e perversidades, desenvolvendo um posicionamento inclusivo, no seio de uma comunidade plural. Trata-se, assim, de uma ética de conectividade, pela qual ética e complexidade se reforçam e constroem mutuamente.

A investigação-acção tem potencialidades para constituir um dispositivo facilitador desta conectividade, desta autonomia e desta reflexividade. Trata-se de um processo de investigação onde os práticos se envolvem activamente na construção de um conhecimento local e na transformação das suas práticas e contextos, por via desse conhecimento e por via dos processos participativos e colaborativos que se geram em pequenas comunidades de aprendizagem.

Deste modo, a escola e a sociedade terão potencialidades para serem uma escola e uma sociedade em aberto, uma escola e sociedade que aprendem, uma uma escola e uma sociedade complexas, onde as tensões são germes de resistência e de transformação.

Num contexto de globalização crescente, entendo a necessidade de instituir a interpenetração híbrida de culturas e uma dialógica de coexistência e recursividade, não no sentido único de preservar o diverso ou de impor a unidade, mas no sentido de gerir estas tensões de uma forma criativa e complexa.

Considerando a educação para a cidadania como uma das áreas onde conflui a gestão destas tensões e integrando nesta cidadania mais ampla as questões de educação para a paz e para a resolução de conflitos, irei trabalhar, neste artigo, esta dupla frente, conceptualizando-a sobretudo a partir de um estudo de caso particular, de um dispositivo de mediação de conflitos.

## **2. A mediação de conflitos e a complexidade**

As marcas da pós-modernidade imprimem, na área da mediação, tendências alternativas a visões mais marcadamente racionalistas e tecnocráticas.

Tal é o caso das abordagens da complexidade, nas quais confluem visões do construtivismo e construcionismo social. Estas tendem a encarar o conflito, a mediação e a cidadania como fenómenos inevitáveis de co-construção social, que se desenvolvem pela interacção dialógica e pela acção simbólica. Tendem a aceitar a existência de múltiplas visões, a assumir a contradição e a ambiguidade, a aprofundar e a desconstruir diversos discursos, na procura de alternativas interpretativas e na transformação social dos contextos particulares, atribuindo importância aos contextos sócio-históricos mais amplos onde estão imersos, mas concentrando-se na emergência aqui-e-agora com que estes contextos se actualizam dentro de cada um (Six, 1995, 2003; Schnitman & Littlejohn, 1999; Winslade & Mark, 2000; Tricoire, 2002).

Uma visão complexa de mediação, que privilegia a forma ternária como garantia de diversidade, implica uma ênfase na ligação e no diálogo transformador e não apenas, ou não tanto, no conflito. Trata-se de uma ligação que não significa nem paz a todo o custo, nem neutralidade absoluta, nem imediatismo na resolução de problemas (Six, 1995). Implica gerir tensões entre a ajuda e o desafio perturbador, entre a participação e o uso institucional do poder formal, entre o longo prazo e o curto prazo. Uma visão complexa de mediação enfatiza, assim, a co-construção de um todo, na qual todas as partes saem transformadas.

## **3. Sobre o sentido de considerar as assembleias como dispositivos de mediação de conflitos**

Considerar o colectivo como um mediador, como um terceiro que se envolve e intervém num conflito, pode apresentar várias vantagens para a própria conceptualização da mediação, alargando o conceito para além do que é comumente considerado como tal. A dimensão da cooperação, que opera no sentido da resolução de conflitos, mas que se pode alargar a todo um conjunto de outras áreas que respeitam a vida do grupo (tais como a planificação e a avaliação), facilita a exteriorização do conflito e o seu equacionamento para além dos limites individuais e interpessoais. Ao mesmo tempo, criam-se dinâmicas de discussão e reflexão que alargam as perspectivas segundo as quais o conflito pode ser equacionado e as soluções alternativas encontradas. Criam-se, assim, dinâmicas que favorecem uma

maior fluidez e flexibilidade nas posições das partes conflitantes, como aconteceu no caso agora em estudo. Cria-se, ainda, um espaço onde o tempo se dilata e não é mais possível “correr” para cumprir um programa. Esta dimensão temporal é central numa educação para a cidadania e tal é considerado pela professora. Por outro lado, a aprendizagem da cidadania em contexto escolar passa, nestes grupos, por uma aprendizagem, pelos alunos, da mediação de conflitos e do que isso implica em termos de um conjunto de competências sociais e de comunicação que extravasam a sala de aula. Esta é uma aprendizagem que foi enfatizada pela professora em entrevista de *follow up*. Trata-se de uma aprendizagem alargada a todo o grupo, ao contrário do que acontece em algumas experiências de mediação entre pares, onde só alguns alunos – os futuros mediadores – são formados para desenvolver essa mediação. Esta é, pois, uma outra mais valia deste entendimento e estudo das assembleias de turma como dispositivos de mediação.

#### **4. Apresentação de um caso de investigação-acção**

O estudo que agora se apresenta constitui um sub-estudo de um projecto de investigação mais amplo, cujo foco é a mediação em educação e no qual se utiliza o estudo multicase, como principal estratégia metodológica<sup>2</sup>.

Centrarei, neste artigo, a atenção sobre uma situação de investigação-acção que acompanhei em contexto de formação, na qual se trabalhou com assembleias de turma, consideradas como dispositivo de mediação de conflitos.

Assim, a problemática da mediação de conflitos foi central para compreender e fazer evoluir as assembleias de turma organizadas por uma professora de primeiro ciclo, enquadrada esta num grupo colaborativo de investigação-acção<sup>3</sup>. Este caso reporta-se a uma situação ocorrida numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, da zona da grande Lisboa, numa turma de 3º ano de escolaridade.

O trabalho de investigação-acção desenvolveu-se em quatro etapas. A primeira fase, de concepção do projecto, teve lugar quando o processo das assembleias de turma já tinha sido iniciado pela professora, membro do grupo de investigação-acção do qual fazia parte. Numa segunda fase de investigação-acção delimitou-se um primeiro ciclo de investigação-acção, onde a par da elaboração de diários pela professora, se fez um vídeo de uma sessão de assembleia de turma, se construiu

---

<sup>2</sup> Projecto coordenado por Ana Paula Caetano e Isabel Freire

<sup>3</sup> Esta equipe era constituída por Ana Marina Santos, Elza Vilarinho e Maria Lucília Castelo Branco

e aplicou um questionário aos alunos da turma e se fez a recolha e análise dos registos dos alunos e nos quais estes, dia-a-dia, escreviam sucintamente as situações que gostariam de ver tratadas na assembleia da semana correspondente. O tratamento dos dados desta fase foi feito em paralelo com leituras teóricas sobre assembleias de turma, que davam pistas para a análise de conteúdo (do vídeo, das respostas aos questionários e dos registos diários dos alunos) e para a reflexão sobre o trabalho em curso. Estas leituras, reflexões e análises permitiram que o grupo de investigação-acção, e a professora individualmente, perspectivassem continuidades e transformações a introduzir nas assembleias, que, como se verá adiante, passaram por uma maior descentralização de poderes no grupo e alargamento das lideranças e aprofundamento da cooperação e da auto-regulação do grupo. Iniciou-se, deste modo, um novo ciclo de investigação-acção, que se concluiu com uma nova recolha de dados, três meses após a anterior recolha, onde se voltaram a aplicar novos questionários, a analisar nova sessão de assembleia e correspondentes registos dos alunos. A elaboração de diários, pela professora, bem entendido, acompanhou todo o processo, permitindo um registo descritivo e reflexivo do trabalho que se ia desenvolvendo nas assembleias. Procedeu-se de seguida ao tratamento dos dados e à apresentação do projecto, pelo núcleo de investigadores no terreno, através de um relatório de investigação. Este relatório foi sujeito de uma nova análise, dando origem a uma nova fase de investigação onde o estudo de caso se completou. As análises permitiram construir um guião de entrevista à professora, de *follow up*, realizada seis meses após a conclusão do trabalho de investigação-acção. Esta entrevista permitiu a exploração e aprofundamento do pensamento e da acção da professora, para despistar mudanças operadas por influência da investigação-acção, segundo o ponto de vista da professora. Nesta entrevista, após um primeiro momento de exploração geral, estes aspectos foram aprofundados, apresentando à professora sínteses comparativas e interpretativas dos dados. Os comentários da professora permitiram, ainda, validar e rever essas mesmas interpretações, integradas no presente artigo.

De notar, ainda, que este texto foi parcialmente discutido por um grupo de Mestrado de Ciências da Educação, tendo alguns dos seus contributos sido considerados na sua revisão.

## 5. O professor e os alunos como mediadores das relações interpessoais na turma

Neste caso a professora é parte integrante do grupo, com um papel activo na análise dos conflitos e na tomada de decisão, embora a sua posição no grupo tenha mudado ao longo do projecto de investigação-acção. Numa segunda fase ela transfere alguns dos seus poderes, descentralizando nos alunos as funções de presidência das assembleias, de leitura dos registos dos registos e de registo das decisões do grupo. Escolhi, no âmbito deste artigo, tratar um pequeno excerto do diário da professora, onde esta relata e reflecte sobre esta mudança na organização do poder das assembleias e onde desenvolve algumas reflexões a propósito do desempenho do cargo de presidente, pelo aluno escolhido (um aluno africano e de religião muçulmana), reflecte sobre o comportamento dos restantes colegas e reflecte sobre si própria. Estas mudanças ocorrem no decurso do trabalho de reflexão colaborativo no seio da equipe de investigação-acção e com base quer na análise dos dados recolhidos no primeiro ciclo de investigação-acção, quer em leituras sobre assembleias de turma e sobre mediação de conflitos.

“Hoje deixei de ser presidente da assembleia e nomeei para a função o Suleiman, que me pareceu sempre distante dos problemas da turma e mais preocupado em fazer distúrbio do que em encontrar soluções (...)

Também nomeei para a leitura dos papelinhos um aluno, que desta vez foi a Ana, e um secretário para dar a palavra aos colegas (o João).

O Suleiman revelou-se muito compreensivo com os colegas e extremamente tolerante (mais do que eu!) sendo que a palavra final na tomada de decisões da assembleia foi sempre dada por si.

Os alunos mostraram-se bastante interessados nesta assembleia (...) esperavam também com muito interesse pelas palavras do Suleiman intervindo várias vezes no sentido de o ajudar.

Apenas um elemento da turma se recusou a participar na assembleia ao ser confrontado com uma situação na qual tinha participado. O Suleiman deixou que a colega ficasse de fora respeitando as suas dificuldades em encarar a turma. Fiquei admirada pela capacidade que o aluno teve em encontrar as palavras certas para a altura correcta: ‘vamos deixar passar algum tempo para ela poder pensar sobre o que fez. Quando ela quiser falar vamos ouvi-la’. Foi realmente incrível pois este aluno há bem pouco tempo não apresentava qualquer espécie de interesse naquilo que se fazia, no ano anterior não dominava a Língua Portuguesa pois tinha acabado de chegar a Portugal e agora utilizava com correcção competências que lhe eram exigidas. Fiquei deveras encantada” (15-04-2005).

Este episódio pode ser analisado à luz de diversas problemáticas. Para além do que se possa dizer acerca dos objectos sobre os quais a escrita se debruça (centrados por um lado nas assembleias e alunos, mas também no próprio processo investigativo colaborativo) e sobre os processos activados na própria escrita (nomeadamente de reflexão) são comunicados importantes critérios da professora, usados nos julgamentos e nas decisões que toma. Os termos “compreensivo”, “tolerante”, “ajudar”, “respeitando as suas dificuldades”, “capacidade de encontrar as palavras certas para a altura correcta”, dão conta de competências desenvolvidas quer pelo aluno-presidente, quer pelos restantes colegas (a que o comportamento da professora como modelo construtivo poderá não ser alheio), no sentido da construção de um colectivo colaborativo e mediador dos conflitos, onde a autonomia do grupo-turma e de cada um dentro do grupo se vai desenvolvendo. Aqui, as questões éticas, mas também as questões políticas, de gestão do poder dentro do grupo-turma são centrais para a compreensão da situação. Uma ética de religação, solidariedade e compreensão, que parece estar a ser desenvolvida por estes dispositivos. Um poder que se pretende gerir descentralizadamente de forma cada vez mais generalizada, numa perspectiva de democracia directa. Trata-se de um processo que se vai reconceptualizando e refazendo, pela discussão no seio da equipe de investigação-acção.

## **6. As assembleias de turma como um dispositivo de educação para a cidadania**

As assembleias de turma poderão, ainda, ser reanalisadas à luz da problemática da educação para a cidadania. Este caso concreto é ensejo para uma reflexão sobre este tema já que se trata de uma situação onde, num contexto de formação cívica, se procura dar voz e poder a todos os alunos. No episódio anteriormente apresentado testemunha-se uma redistribuição de poderes, pela qual a liderança é desempenhada por um aluno proveniente de uma cultura minoritária, num contexto multicultural onde predominam alunos de origem lusa e africana. Esta é uma forma de interculturalidade que, mais do que acentuar as diferenças e as culturas de origem, promove a integração e a construção de uma sub-cultura local de, e por, um grupo particular (Diaz Aguado, 2000). Este tipo de práticas parece-me particularmente interessante para ajudar a problematizar a questão da igualdade/desigualdade num contexto de globalização e multiculturalidade como é aquele em que vivemos. Num mundo acirrado por conflitos étnicos e religiosos é fundamental que se promova a convivialidade entre pessoas e grupos de origens éticas e religiosas diferentes. O

respeito pela diversidade passa pelo conhecimento e compreensão das diferenças, mas também por perceber que elas não impedem a conectividade e a construção de colectividades híbridas.

Para a professora esta dimensão da cidadania está presente e ultrapassa as suas expectativas iniciais de usar as assembleias apenas com o sentido da resolução de conflitos, considerando-as como oportunidades de intervenção crítica por parte dos alunos – “Quando viam qualquer coisa boa gostavam de explicar. Diziam: Eu vi isto noutra escola, gostava que cá na escola também se fizesse (...) Isto mostrava que eles se interessavam pela escola, já tinham a ideia de querer melhorar e saber que, se juntarem esforços em conjunto, se consegue melhorar”. Esta perspectiva mantém-se e aprofunda-se no ano seguinte, num contexto de uma turma onde o próprio conflito perde centralidade e outras dimensões se tornam as mais relevantes – “As AT servem primeiro que tudo para se consciencializarem sobre o que os rodeia, o poder comunicar à turma qualquer coisa de importante, darmos tanta importância tanto a um como a outro, todos terem a oportunidade de participar, querer ajudar, tentarmos estabelecer projectos a partir de tudo o que aparece”. Prevaecem, assim, aspectos de participação, onde os alunos encontram um espaço de debate e decisão: “Foi uma aluna que disse – o nosso colega que não sabe português é que devia estar a ler os papelinhos, porque assim ele ia aprendendo mais a nossa língua. Tentavam sempre ajudar o colega”. Não são só os cargos de poder que são descentralizados e as decisões sobre o processo educativo que vão sendo progressivamente partilhadas. Mas é também uma atitude interventiva que extravasa a sala de aula, pela qual os alunos criticam e propõem transformações na sua realidade envolvente. As assembleias são, assim, espaços de cidadania activa, onde as questões e problemas reais da turma, da escola e da comunidade são tratados no sentido da sua superação e prevenção.

## **7. As assembleias como um dispositivo de mediação de conflitos**

Na questão da cidadania, entende-se também o exercício da resolução de conflitos e a construção da paz. E aqui entramos na problemática específica da mediação de conflitos. Também a professora, na entrevista de “follow-up”, realça alguns traços que, a seu ver, fazem das assembleias de turma um dispositivo de mediação de conflitos, embora não se circunscrevam apenas a essa mediação, alargando-se a uma perspectiva mais ampla. Assim, enquanto dispositivos de mediação de conflitos, considera que as assembleias de turma são “uma forma de pôr em prática muitos princípios que a mediação tem de utilizar. A imparcialidade, não fazer julgamentos

precipitados, tentar negociar, encontrar um ponto de encontro, uma solução que não inflija, que possam chegar a um consenso. São tudo coisas que aparecem na assembleia”

Com base num registo vídeo, transcrevo parcialmente uma sequência da 2ª assembleia observada, que nos permite uma reflexão sobre esta problemática da mediação:

Ana - A Joana chamou-me macaca.

Joana - Eu não estava a chamar macaca, estava a (lenga-lenga, a cantar).

Manuel - Ela não estava a tratar mal, estava a cantar.

Ana - Eu sei muito bem o que ouvi.

Prof- Se a Ana e a Joana não chegam a nenhum acordo, o que é que a Joana pode fazer?

Ana - Tu estavas na outra ponta da sala. Eu ouvi e estava sentada ao lado.

Ana - Se eu me enganei também tenho de pedir desculpas à Joana, senão a Joana devia-me pedir desculpa.

José - À turma inteira por estar a perturbar a aula

Presidente - Joana, o que tens a dizer sobre isto?

(Silêncio)

Professora - O que se pode fazer sobre isto? Vamos ajudar nisto...

Profª - Joana, podes explicar outra vez à Ana.

Joana - Eu estava a brincar.

Profª - Então diz-lhe.

José - Pede desculpa, não.

Prof- Ela pediu desculpa, também não tinha fundamento. Mais pessoas querem falar?

Este episódio, relativo a uma segunda assembleia feita nos finais do ano lectivo, é interessante na medida em que nos ajuda a reflectir no sentido que as assembleias foram adquirindo com a investigação-acção. Destaca-se, mais uma vez, a descentralização de papéis e as funções, comportamentos e competências que os alunos parecem assumir. Assim, verifica-se que o grupo-turma está activo na análise do processo de conflito e na procura de soluções, pondo o próprio conflito em ques-

tão, ajudando a rever sentidos atribuídos aos comportamentos e envolvendo-se na decisão. Os colegas participam, mas os próprios têm um papel importante na resolução. Verifica-se um confronto de narrativas entre as duas alunas, que apresentam duas versões distintas da situação e parece-me particularmente interessante a flexibilidade da aluna queixosa, manifestada na sua abertura para rever a sua própria interpretação do conflito. Surge assim a possibilidade de uma revisão da interpretação da situação, reforçada pela professora. A professora tem um papel activo em todo o processo, no sentido da orientação e regulação do grupo. Assim, actua no sentido da resolução do conflito, estimulando a reconstrução das narrativas iniciais pelas alunas directamente implicadas no conflito. Orienta toda a turma para a cooperação nessa resolução e ainda para a autonomia dos próprios, através do diálogo directo. Regula, ainda, o grupo para assegurar que este relativize a situação e opere com justiça e ponderação nas decisões.

Trata-se, assim, de um processo onde a tensão entre o colectivo e o individual se equacionam de uma forma recursiva, onde a mediação do grupo, e do professor dentro do grupo, funciona com um sentido cooperativo que ultrapassa a mera resolução de conflitos, e onde se vai construindo a autonomia dos alunos para a resolução dos seus próprios problemas.

Ainda no sentido de aprofundar este caso, analisa-se uma nova ocorrência, onde um aluno entra em conflito com outro colega, por este brincar frequentemente com um terceiro. Aqui, a professora reformula a narrativa da situação, depois de vários alunos terem apresentado a sua perspectiva:

Profª - Já que todos falaram... A queixa do Manuel só dizia que eles costumam brincar muito. Brincar é bom, é bom quando nós somos amigos, mas há certas alturas...(muito ruído, vozes que se sobrepõem)

Há certos sítios para se poder brincar. Penso que a aula pode ser mais um sítio para se ajudarem uns aos outros e trabalhar, do que de brincadeira. Para mim, como professora, penso que os dois estão bem, juntos. Em relação ao Américo penso que devia perceber que por vezes distrai mais do que ajuda.

Serve este episódio para ilustrar como a professora parece intervir de acordo com uma abordagem construtivista (Caetano, 2005 a), depois de verificar o impasse e a dificuldade dos alunos em encontrar uma solução que não seja a de alteração das condições externas que favorecem o comportamento (a mudança de lugar do aluno, para que não fique junto do outro com quem brinca frequentemente). Assim, intervém aproveitando a situação para clarificar a sua própria perspectiva e para

instituir uma regra que distingue os comportamentos consoante os contextos, relativizando os seus sentidos e regulando o espaço da sala de aula. Ao mesmo tempo que procura entender as perspectivas dos próprios implicados, valorizando a amizade, apela a uma mudança de comportamento e de auto-controle, por mudança de consciência dos próprios acerca dos efeitos desse mesmo comportamento.

A professora não se mantém neutra, os seus próprios valores e concepções são jogados e explicitados, o que parece ter determinado uma tomada de decisão. Há, no entanto, um jogo de imparcialidade ao valorizar e integrar os diferentes pontos de vista em conflito. Embora procure que os alunos se pronunciem após a apresentação da sua posição, estes não o fazem, aceitando implicitamente a posição de quem detém mais poder. Assim, apesar de ser possível falar em descentralização de poderes, a professora ainda reserva para si muita da supremacia que o seu papel institucional lhe confere. Esta é uma tensão gerida de uma forma complexa ao longo de toda a assembleia, já que a professora procura integrar a descentralização e uma intervenção activa (nem sempre satisfatoriamente para ela), equacionando o seu modo de actuar caso a caso e no sentido de regular o grupo, sem prescindir de favorecer a autonomia e a cooperação entre os alunos.

Esta actuação poderá, assim, ser entendida como uma intervenção activa e orientadora não só no sentido da resolução do conflito, mas também na regulação do grupo e de auto-regulação de cada aluno.

No caso estudado, a assembleia tem assim, entre outras funções, a de apoiar as partes em conflito na compreensão dos problemas e na procura de soluções. O conflito é considerado como um fenómeno interpessoal, dependente das perspectivas pessoais dos implicados e constitui uma oportunidade para a expressão de divergências e afinamento de soluções negociadas, com conseqüente transformação e melhoria das relações. Evidencia-se, assim, uma perspectiva interpretativa do conflito (Jarez, 2002) e uma visão construtivista de mediação de conflitos (Schitman & Littlejohn, 1999).

Esta perspectiva das assembleias também pode favorecer uma outra dimensão da mediação – a de que o conflito pode gerar dinâmicas colectivas de conscientização e transformação social. Tal é sugerido, neste caso, quando a professora afirma que nas assembleias os alunos são instados a aprofundar as suas posições críticas em relação aos contextos escolares e sociais mais amplos e a procurarem agir no sentido de as alterar.

Trata-se, no entanto, de um dispositivo a complementar com outros, já que, ainda segundo as palavras da professora, “muitos conflitos que existem na escola merecem um acompanhamento, não só das assembleias. A assembleia é uma das formas. Não temos uma formação adequada. A mediação está muito pouco explorada nas nossas escolas”.

### **8. A investigação-acção colaborativa**

Esta dimensão colaborativa, atravessa o grupo-turma e o grupo de investigação, pelo que constitui um outro importante eixo de análise. Na sequência do registo anterior a professora escreve: “Depois de discutir com o grupo de investigação ficou combinado que todos os alunos deveriam experienciar pelo menos um cargo ao longo das assembleias, por forma a serem presentes e activos na realização das mesmas”. Nesta equipa de investigação-acção, a colaboração não se circunscreve às paredes de uma única instituição (já que nem todos eram professores na escola onde se desenvolveu o estudo). Este facto pode ser um óbice a uma transformação mais alargada dentro da escola e ao desenvolvimento, aí, de uma cultura colaborativa, mas que também pode ser um modo de impulsionar uma conscientização (Estrela, 2001) e impulsionar uma dinâmica empreendedora que muitas vezes não se consegue encontrar entre os pares mais próximos (muitos dos colegas, segundo a professora, desmotivados nesse ano com a introdução do sistema de agrupamento vertical, que perturbou uma dinâmica interna na escola, de trabalho em torno dos seus problemas específicos). Esta conscientização é acentuada pelo facto do contexto de investigação ser um contexto formativo, incentivador da pesquisa teórica e da reflexão crítica, onde se acentuam as dimensões ética e política subjacentes às decisões e acções consideradas. De notar, neste caso, que não houve grande impacto deste trabalho sobre os colegas da escola. Segundo a professora foi difícil mobilizar pessoas na escola, havendo muitos constrangimentos situacionais que dificultavam dinâmicas mais colaborativas, mas também constangimentos decorrentes do tempo limitado da professora e do projecto de investigação-acção. No ano em curso a professora equaciona novamente dificuldades decorrentes, mais uma vez, de constrangimentos pessoais e situacionais. Embora considere a partilha como um aspecto positivo, verifica na escola alguma resistência por parte dos colegas, sendo por isso difícil uma mobilização interna.

Por outro lado, a mediação de conflitos parece constituir, segundo a professora, uma via a ser instituída de forma conjugada e concertada, extravasando a sala de aula e as assembleias, através da instituição de novas formas organizativas. Mas

para tal é preciso mobilizar os professores. Aí, tanto ou mais do que a investigação-acção, preconiza processos colaborativos de partilha e de reflexão, nomeadamente em pequenos grupos constituídos pelos professores mais activos e mais interessados no seu próprio desenvolvimento - "Os professores mais novos e que estão a estudar, a fazer mestrados...". A investigação-acção é, de facto, um processo que exige dos professores um esforço acrescido, para o qual não estão preparados e para o qual não se dispõem facilmente. É necessário criar uma dinâmica colaborativa que, ao mesmo tempo, a promova. Este é um esforço que cabe não apenas, nem prioritariamente, a cada professor individualmente. Este é um esforço que exige uma participação mais alargada da comunidade escolar, a ser reforçado por dinâmicas formativas que contém com apoios externos às escolas, mas que se conduzam primeiramente por lideranças alargadas, dentro das escolas, mobilizadoras dos saberes que já aí existem. Muitos professores já foram procurando o aprofundamento dos seus conhecimentos, quer em pós-graduações e mestrados, quer na formação contínua oferecida por múltiplas instituições formativas. Muito se tem feito, mas muito é ainda preciso fazer. Vivem-se tempos difíceis, onde a autonomia e dignidade dos professores parece ser frequentemente posta em causa. Cabe aos professores insurgir-se contra os abusos que dia-a-dia lhe são feitos. Para isso precisam clarificar e fortalecer a sua voz e a sua visão, juntamente com os seus colegas. A autonomia das escolas tem de significar uma autonomia colaborativa de construção conjunta, onde as questões locais são consideradas e as decisões são tomadas de modos fundamentados e críticos.

## **Reflexão Final**

### **- A complexidade dos processos de mediação**

Apresentámos neste artigo um dispositivo de assembleias de turma no 1º ciclo do Ensino Básico, que, ao ser acompanhado por um processo de investigação-acção, foi sujeito a transformações diversas. Estas transformações foram analisadas com base nos dados recolhidos nesse período, mas também em dados recolhidos seis meses após a conclusão do relatório de investigação-acção, através de uma entrevista à professora responsável pelo grupo-turma. Em síntese, e à luz de um conjunto diversificado de referenciais, salienta-se, neste caso:

- o papel das assembleias de turma como um dispositivo colaborativo e democrático, pela descentralização e alargamento das lideranças aos alunos, que assim

parece favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais pautadas por uma ética de religação, solidariedade e compreensão;

- o entendimento das assembleias como um dispositivo de educação para a cidadania, que extravasa as questões relacionais e a gestão de conflitos, permite enfatizar e favorecer a diversidade, a conectividade e participação crítica dos alunos e leva-os a transferir questões e problemas entre os diversos contextos em que se movem: a turma, a escola, a família e a comunidade;
- nos processos de mediação de conflitos observados, o grupo turma intervém apoiando as partes no sentido de aprofundar a compreensão do processo de conflito e de procurar alternativas de solução. As diversas tensões identificadas - entre o colectivo-turma e as partes em conflito, entre a descentralização e a intervenção activa da professora, entre a imparcialidade desta e a explicitação das suas posições - parecem ser geridas de uma forma complexa e recursiva, tendo por base uma visão construtivista de mediação de conflitos;

Retomando a imagem do fole (Viana Caetano, 2005a e 2005b), a professora, neste caso concreto, surge como alguém que, dentro do fole, lhe imprime diferentes ritmos, regulando o fole-grupo em diferentes etapas do processo, incentivando o grupo para o aprofundamento dos conflitos e mantendo-se numa posição de distanciamento que lhe permite analisar o fole e os seus efeitos. No entanto, afrouxa a função de espelho, ao considerar que a autonomia do grupo se desenvolve a ponto deste ser capaz de se auto-organizar e auto-regular. O seu poder, simbolizado pelo ar que circula, tão necessário para a compreensão e resolução dos conflitos, é partilhado com o grupo. Um grupo de que ela faz parte. Ao integrar-se no grupo, na fase de compreensão dos problemas e de procura de alternativas de solução, estimulando o grupo e os indivíduos em conflito para o aprofundamento e desdobramento quer dessa compreensão, quer dessa procura de alternativas de solução, quer ainda de uma reorganização do próprio grupo poderá favorecer uma maior interdependência e auto-determinação. Esta é também uma perspectiva de maior complexidade, pela qual o jogo tensional entre as dimensões colectivas e individuais se reforçam e alimentam recursivamente e onde as dimensões dialógicas se aprofundam (Morin, 1995, 1996, 1997)".

Poderá valorizar-se, assim, a emergência de diferentes discursos no mesmo discurso e a emergência de ambiguidades, contradições e conflitos internos que podem ser usados para rever num contexto de inclusão (e...e...), em vez de dicotomia (ou...ou...), pelo qual o mesmo fenómeno pode ser visto de diferentes perspec-

tivas, a fim de “celebrar a natureza complexa e contraditória da vida, mais do que uma quimera de coerência (Winsdale & Monk, 2000, p. 47). Pluralidade e complexidade são qualidades em continuada reelaboração e os episódios trabalhados indicam o muito que ainda poderá ser feito para que se manifestem e desenvolvam.

## Bibliografia

- Ambrósio, T. (1999). Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na educação, *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol.1, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Brown, T. & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism*. Buckingham: Open University Press.
- Caetano, A-P. (2005). Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 41-63.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Berkshire: Open University Press.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Contreras Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Corbo Zabatel, E. (1999). Mediación: cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (Ed.). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict. Complexity and chaos*. London: Routledge Falmer.
- Díaz Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, R. (1997). *Changing places*, London: Routledge.
- Estrela, M. T. (2003). Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, 4.
- Freire, I. & Caetano, A. P. (2005). Mediation devices in school - from the class assemblies to the whole school. A multi-case study., ECER.DUBLIN 2005, European Conference on Educational Research online. Retrieved January, 20, 2006 from the World Wide Web: [www.leeds.acção.uk/educol/documents/144133.htm](http://www.leeds.acção.uk/educol/documents/144133.htm)
- Jarez, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2004). *Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage*. Berkshire: Open University Press.
- Magalhães, A.M. (1995). A escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 97-123.
- Morin, E. (2004). *La méthode. 6. Éthique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1997). *O Método I. A natureza da natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tricoire, B. (2002). *La médiation sociale: le génie du "tiers"*. Paris: L'Harmattan.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice. o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Schnitman, F. D. & Littlejohn, S. (1999). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre : Artmed.
- Six, J-F. (2003). *Les médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Six, J-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Viana Caetano, A. P. (2005a). La métaphore et l'implication du chercheur dans la construction de la connaissance. In E. Morin; M. Roux.Rouquie; J-L Le Moigne (Orgs.). *Actas do Colloque "Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique"*. Cerisy. retrieved October, 20, 2006, from the World Wide Web: <http://www.mcxapc.org/docs/cerisy/a12-4.htm>
- Viana Caetano, A. P. (2005b). Pour la construction du sens sur la mediation des conflits - le rôle de la métaphore. *Journal des Chercheurs*. retrieved January, 20, 2006 from the World Wide Web: [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id\\_article=510](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=510)
- Winslade. J. & Monk, G. (2000). *Narrative mediation. A new approach to conflict resolution*. New York : Jossey-Bass.

### Résumé

Cet article vise à contribuer à la réflexion sur la médiation de conflits dans un contexte scolaire, encadrée des perspectives de la complexité, dans un temps de post-modernité. Pour ce faire, une étude de cas sur un dispositif éducatif - les assemblées de classe - est présentée. Cette étude s'est développée sous la perspective de la recherche-action. Les concepts de la post-modernité, de cultures collaboratives, d'éducation à la citoyenneté et de la médiation de conflits seront problématisés dans leurs interdépendances, à la lumière d'une perspective de la complexité. Des extraits de journaux quotidiens et de vidéos seront présentés pour interpréter la dynamique des assemblées de classe en termes de médiation et d'éducation à la citoyenneté et pour problématiser les questions de recherche-action collaborative. Cette diversité d'axes d'interprétation advient d'une perspective post-moderne de la recherche-action, suivant laquelle la déconstruction du même corpus de données se réalise à la lumière d'une multiplicité de référentiels et de dimensions.

### Abstract

The goal of this paper is to contribute to a reflection about conflict mediation in a school context. For that purpose, we present a case study about an educative device named class assemblies, evolved as an action research. The concepts of post modernity, of collaborative cultures, of citizenship

education and of conflict mediation are treated in their interdependencies, in the light of a complexity perspective.

To the deepening of practices we'll present transcripts of teacher' diaries and videos. This enables us to interpret the class assemblies dynamics in what concerns mediation and citizenship education and to problematize questions about the collaborative action research. This diversity of axes of interpretation is related to a post modern perspective of action research, according to what we proceed by the deconstruction of the same corpus of data, with a multiplicity of referentials and of dimensions.