

Agrupamento de Escolas da Boa Água



Bibliografia de apoio à Prova de Conhecimentos a realizar em contexto de concurso para assistente operacional

Ferraz, F. L. (2012). A formação em mediação de conflitos no desenvolvimento profissional dos assistentes operacionais em escola pública. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão em Educação

[...]
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 perceção 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 perspetiva 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 controlo 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 duradoira 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 reactivo* (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, consequentemente, 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* (1.ºCEB) 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 perspetiva dos alunos do 4.º 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 perspetiva dos alunos do 4.º 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 reportório 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).

[...]

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

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 adequa 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.

[...]

2.2.4 Vantagens da mediação

[...]

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

[...]

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.

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 adolescentes 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 peçoal 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 1.ºCEB. 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.