

A MEDIAÇÃO ESCOLAR NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Elisabete Pinto da Costa & Teresa Barandela
(Instituto de Mediação da ULP)

Resumo: A mediação escolar apresenta-se como uma ferramenta educativo-pedagógica através da qual se pode ministrar aos jovens competências relacionais promotoras da cooperação e da sã convivialidade, proporcionando, inclusive, oportunidades para enfrentarem os dilemas morais que se lhes colocam nesta fase de desenvolvimento. Torna-se essencial consciencializá-los e, sobretudo, prepará-los para assumirem a co-responsabilidade pela harmonia do seu contexto social. Tendo por base tais pressupostos, promoveu-se uma formação em alunos do ensino secundário de uma escola do norte do país, cujo objectivo principal consistiu em dotá-los de habilidades de mediação de conflitos. Tais alunos foram sendo integrados numa equipa de mediação já em funcionamento na escola. Com este artigo pretende-se apresentar um estudo qualitativo realizado a partir de uma amostra de 10 alunos do ensino secundário, segundo a metodologia da narrativa que permitiu desocultar as representações da mediação de conflitos em torno de três principais temas: a formação em mediação, o processo de mediação e a identidade do jovem mediador. Este trabalho resulta de um processo de investigação e intervenção que obedeceu a um plano sequencial e cujo procedimento básico comum a todos os sujeitos consistiu na realização de sessões de sensibilização, de formação, de mediação e de reuniões de equipa, desenvolvido ao longo de 9 meses.

Introdução

A noção de conflito compreende a percepção de divergências de interesses, desejos, opiniões e a visão dos indivíduos de que as suas aspirações não podem satisfazer-se simultaneamente ou conjuntamente. E, consoante o tipo de abordagem às situações de divergência ou incompatibilidade pode resultar o estancamento ou a escalada do conflito.

Reconhece-se que desde sempre os indivíduos tentaram resolver as suas diferenças e solucionar os seus problemas de acordo com os seus valores, princípios, convicções e costumes. Todavia, os conflitos constituem uma fonte de enriquecimento mútuo, ou seja, podem ser ocasiões positivas de partilha, que são necessárias para aprender e evoluir como seres humanos e seres sociais. Deste modo, o conflito pode ser considerado como um factor motivador para a mudança e para o desenvolvimento. Sendo, para isso, indispensável ter capacidade de transformar o conflito em algo positivo.

Na verdade, na literatura científica o conflito têm pouca expressividade quando comparado com outros conceitos e fenómenos de grande proximidade semântica, como

é o caso da indisciplina e da violência. Mas, na escola os “episódios de conflito fazem parte do quotidiano (...) e a sua frequência é a prova mais significativa da sua inevitabilidade e da sua elevada penetração na vida escolar” (Nascimento, 2003, p 197).

É comumente aceite que a escola para além de instruir deve formar o aluno numa dimensão integral. A escola tem um papel importantíssimo na promoção de sujeitos conscientes, críticos e criativos, participantes e comprometidos no processo do seu próprio desenvolvimento. E, relativamente às competências sociais, saber lidar com o conflito e reconhecer o valor positivo dos conflitos é extremamente enriquecedor. A mediação de conflitos “funciona como um meio de ajuda, proporcionando a cada indivíduo a possibilidade deste se responsabilizar cada vez mais por si, ajudando-o também a descobrir as suas capacidades individuais” (Oliveira & Galego, 2005, p. 23). A mediação não apoia apenas uma maior responsabilização individual, podendo “proporcionar também uma responsabilidade social, a qual é fundamental para o pleno exercício da cidadania” (Idem, p. 24). Posto isto, compreende-se e assume-se o carácter educativo e pedagógico que a mediação promove.

De uma forma genérica, a mediação pode ser definida como uma metodologia aplicável a toda e qualquer situação em que os indivíduos desejem chegar a um acordo e onde a comunicação é deficiente ou se apresentam dificuldades ao nível da resolução de problemas. A mediação é mais do que uma facilitação ou auxílio. É sobretudo uma estratégia reflexiva e catalisadora no sentido de provocar o despertar para o que há de melhor em cada indivíduo.

Neste sentido, a mediação escolar não pode ser reconhecida como uma técnica que facilita a erradicação dos conflitos nos espaços educativos, nem tão pouco um complemento flexibilizador do sistema disciplinador (Torremorell, 2002). A mediação pretende funcionar como uma oportunidade de trabalhar com o outro e não contra o outro, em busca de uma via pacífica e equitativa para afrontar os conflitos inerentes à comunidade escolar, em torno de crescimento, de aceitação e de aprendizagem.

Para além das vantagens mais instrumentais para a escola, associadas à criação de estruturas reguladoras da vida social escolar, a mediação tem um carácter educativo de enormes potencialidades, tanto na resolução de conflitos como na construção de hábitos de cidadania democrática. Deste modo, existe uma enorme probabilidade da mediação funcionar como uma experiência educativa para toda as partes, incluindo o próprio

mediador. Por exemplo, participar num processo de mediação significa aceitar as normas estabelecidas: ao escutar e reformular o ponto de vista do outro, os alunos estão simultaneamente a praticar a escuta activa e a confrontarem-se com semelhanças e diferenças entre as suas opiniões e as dos outros. Nesse processo, vão descobrindo quem são ao questionarem-se sobre o seu modo de pensar, na procura de um sentido de identidade, o que contribui para o desenvolvimento da definição do eu (Torremorell, 2002). Ao tomar em mãos as relações com os seus colegas e fazendo com que estas sejam construtivas, os alunos podem melhor defender e desenvolver a sua identidade e a sua diferença e “aprender por si próprios a reconhecer as dos outros” (Six, 2001).

Trata-se de “uma metodologia que acentua a ideia de auto-responsabilização e de auto-regulação partindo do pressuposto de que quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento e dos seus pares, mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam” (Nascimento, 2003, p. 228). De acordo com Johnson, Johnson, Bruce e Douglas, os alunos que assimilem competências de negociação adquirem um maior desenvolvimento do que os que não têm oportunidade para aprender a mediar, esses também manifestam uma melhor capacidade para lidar com o stress e a adversidade e maior habilidade para estabelecer e manter relações de qualidade com os pares (idem).

Também na resolução dos conflitos ocorridos nas relações interpessoais colocam-se dilemas morais. Para a análise dos dilemas morais assumimos a perspectiva de Kohlberg (1992) de desenvolvimento da moralidade suportada na ética da justiça, e de Gilligan (1982) que acrescenta a ética do cuidado. Nesse sentido, na óptica da ética da justiça, considera-se que mais do que nos situarmos no domínio dos estágios de desenvolvimento moral, importa considerar os grupos de orientação moral. Estes grupos, presentes em todos os estádios de juízo moral, definem quatro tipos de estratégias de decisão: a orientação normativa (normas prescritas e por papéis de ordem moral ou social); a orientação de consequências utilitárias ou pragmática (orientações pelas boas ou más consequências da acção na situação, para o bem-estar dos outros, do eu ou de ambos), a orientação perfeccionista, de procura de harmonia ou do eu ideal (imagem do actor como um eu bom) e a orientação para a justiça ou equidade (orientação pelas relações de liberdade, igualdade, reciprocidade ou acordo entre as pessoas). A ética do cuidado remete para a noção de pensamento moral baseado na

consideração da relação, da proximidade, na preocupação e cuidado com o outro. Em concreto, nos contextos de relações horizontais (amigos e pares) as soluções de compromisso surgem com mais frequência. Assim, entre amigos e namorados verifica-se uma maior tendência para se evitarem os resultados desiguais e desta forma contornar as possíveis consequências negativas do conflito, tais como a interrupção da relação (Laursen, Hartrup e Koplas, 1996, citado por Carita, 2005).

Com este estudo pretende-se desocultar as representações de alunos do ensino secundário, sobre a mediação de conflitos no que diz respeito a três temas: a formação em mediação, o processo de mediação e a identidade do jovem mediador.

Método

Objectivos

Este estudo cinge-se às três últimas fases do projecto de mediação escolar aplicado nesta escola (sensibilização, formação, constituição da equipa de mediação) nas quais os alunos foram envolvidos activamente. Assim, a fase da sensibilização tem como objectivo a divulgação da mediação de conflitos e o recrutamento de interessados para a acção de formação em mediação. Na fase da formação, os objectivos gerais consistem em desenvolver uma nova abordagem ao conflito, propiciar uma mudança de postura frente às controvérsias, encorajar os alunos a resolver os seus próprios conflitos, incentivar a usar de forma confiante as capacidades relacionais, promover o interesse dos alunos pelas questões da entreajuda, da tolerância, da justiça, do respeito e da não-violência. Como objectivos específicos da formação pretende-se promover uma comunicação mais aberta e melhorar relacionamentos, prevenir e/ou diminuir a incivilidade e a agressividade, promover habilidades para a resolução de dilemas sociais, formar lideranças entre pares e criar um ambiente mais produtivo para o ensino. Na fase da constituição da equipa de mediação há uma preocupação organizativa com finalidade sócio-educativa, na medida em que se quer dar continuidade à formação dos estudantes, agora em contexto real, e sob a orientação dos professores mediadores. O projecto de mediação prossegue então num duplo objectivo: consolidar a aquisição de habilidades, atitudes e valores socio-relacionais apre(e)ndidos na formação e conferir aos alunos um papel pró-activo numa estrutura promotora da convivialidade escolar.

Participantes

O grupo de sujeitos (N=10), dos dois sexos (M=8, F=2), entre os 16 e os 17 anos, frequentam uma escola de ensino secundário, da zona metropolitana do Porto, numa área semi-urbana. Sete frequentam o ensino científico-humanístico e três o ensino profissional, sendo que a totalidade dos entrevistados frequentam o 10º ano de escolaridade. Os alunos são provenientes de seis turmas diferentes, embora quatro pertençam à mesma turma. Não têm quaisquer registos de participação ou de processos disciplinares. Na generalidade, estes jovens apresentam bons e excelentes resultados escolares. Apenas dois deles apresentam retenções no seu percurso escolar. A acção de formação em mediação de conflitos foi frequentada por 15 alunos. No momento deste estudo, dos 10 alunos escolhidos para entrevistar, apenas cinco tinham formação em mediação e os restantes cinco já tinham realizado sessões de mediação.

Instrumentos e procedimentos

Este processo de investigação e intervenção obedeceu a um plano sequencial, tendo-se acompanhado ao longo de nove meses, Setembro a Maio, este grupo de jovens do ensino secundário. O procedimento básico comum a todos os sujeitos consistiu em vários momentos e estratégias: i) sessões de sensibilização; ii) acção de formação; iii) constituição da equipa de mediação; iv) encontros semanais de reflexão; e v) avaliação. As sessões de sensibilização foram realizadas por professores mediadores, em horário lectivo, com a duração de 45 minutos, em todas as turmas do 10º ano de escolaridade, das quais resultou a divulgação da existência do gabinete e da equipa de mediação, bem como a inscrição voluntária dos alunos na acção de formação. A acção de formação, intitulada “Mediação para a Convivência entre Pares”, foi dinamizada por um formador especialista. O programa teve a duração de 18 horas, repartidas por cinco sessões e compreendeu os seguintes módulos: A convivência na escola; O conflito; Abordagens e estratégias de resolução dos conflitos; Aproximação à mediação; Comunicação interpessoal; Espírito crítico e criativo; A mediação em acção e O funcionamento do gabinete de mediação. Em trabalhos anteriores apresentou-se uma estrutura de programas de formação em mediação, referindo os módulos, os objectivos de cada unidade e a sua duração (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009).

A formação consistiu numa intervenção teórico-prática, activa e participativa, de cariz “extracurricular” (Bjerstedt, 1993). Aplicaram-se técnicas como a instrução, a modelagem, a aprendizagem cooperativa, o role-play, o debate e o reforço positivo. O aspecto mais importante da formação reside na possibilidade que cada um tem em descobrir o seu potencial para a mediação, essencialmente percebido através da participação nos trabalhos práticos. Não se trata de depreciar ou desvalorizar a componente teórica, porquanto os exercícios práticos tornam-na mais compreensível e permitem acomodar melhor os conhecimentos (Villaoslada & Palmeiro, 2006).

Formada a equipa de mediação, esta assume como principal função a realização de sessões de mediação, compostas de pré-mediação, mediação e *follow-up*. Embora a mediação possa ser feita por equipas mistas (professor e aluno mediadores), os casos aqui apresentados incluem apenas a participação dos alunos mediadores, no exercício de diversos papéis: mediadores, co-mediadores ou observadores da pré-mediação, da mediação e do follow up. A equipa de mediação realizou ainda encontros semanais de reflexão sobre a prática da mediação formal (procedimentos agilizados no gabinete de mediação) ou mediação informal (habilidades aplicadas fora do gabinete).

Para a avaliação da intervenção foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados. Neste artigo dá-se apenas conhecimento das entrevistas narrativas realizadas com alguns dos alunos participantes no projecto. As entrevistas tiveram uma duração média de 1 hora e foram efectuadas no gabinete do serviço de psicologia e orientação do estabelecimento de ensino frequentado pelos sujeitos, em horário adaptado às suas obrigações lectivas. A grelha da entrevista narrativa foi elaborada segundo um conjunto de categorias sobre as quais se pretende recolher as representações dos alunos, quanto a i) implantação da mediação na escola, ii) formação em mediação, iii) aquisição e promoção de habilidades de mediação, iv) importância e utilidade da mediação para a escola em prol da construção de um contexto social mais harmonioso, v) impacto do processo de mediação enquanto protagonistas de um conflito, vi) tomada de decisões e orientação moral, e vii) construção da identidade de mediador. As entrevistas foram sujeitas a gravação áudio integral, subsequente transcrição completa e análise qualitativa de conteúdo pelas investigadoras.

A opção pela abordagem narrativa prende-se com o seu papel privilegiado no acesso à realidade dos indivíduos e pela sua natureza eminentemente significadora.

Nesta perspectiva, a realidade só fará sentido depois de ser construída pelo próprio indivíduo. Deixamos de considerar o aluno como um processador de informação, passando a ser visto como um construtor activo de significados. Acedemos a esta realidade através da linguagem (Gonçalves, 1997), cujo carácter significador é resultante do modo como as palavras se vão relacionando umas com as outras no estabelecimento de uma matriz narrativa. Atribuir um significado à experiência implica um processo de construção, isto é, construí-la através da linguagem, tornando-a inteligível para o próprio e para os outros (Bruner, 1990, citado por Gonçalves, 2002).

Resultados

Os resultados obtidos estão ordenados pelas categorias apresentadas anteriormente.

Implantação da mediação na escola:

tratando-se de projectos de intervenção dinâmicos, colectivos e de longa duração, a sua sustentabilidade e êxito dependem da adesão dos elementos da comunidade educativa. Nesse sentido, cabe à equipa de mediadores levar a cabo campanhas de divulgação que os sensibilizem para a mediação, sendo comum afixar posters na escola, “foi, no ano passado, pelos cartazes.” (Sara), “já tinha visto aí alguns panfletos.” (José). Da generalidade das narrativas dos alunos percebe-se que nem sempre essa modalidade de divulgação é a mais eficaz, “o meu primeiro encontro com a mediação foi muito leviano. Eu não sabia bem o que era (...) vi afixado. O que na altura senti foi, pronto, mais uma! (...). Mais um projecto! (Paulo). Por outro lado, o contacto directo na divulgação pode ser mais bem sucedido, “foi durante uma aula, veio lá (...) foi mesmo o primeiro contacto com a mediação” (Hugo), “não foi pelos papéis” (Ivo). “Ninguém sabia o que [a mediação] era (...) foram lá à turma (...) aí fizemos uma relação lógica do nome” (Pedro).

A inscrição dos alunos para a formação é um acto voluntário. Por várias razões os alunos podem não estar predispostos para integrar este projecto, pelo que o incentivo do professor pode constituir um aspecto positivo, “ficamos assim, vamos não vamos? E ele [o professor] insistiu um bocadinho para nós irmos (...) não há nada a perder e depois inscrevemo-nos” (Rita). Eventualmente, o desinteresse ou atitude negativa não serão um estado definitivo, podendo oscilar consoante a predisposição, como nos revela esta

auto-interpretação, *“mal sabia que iria mais tarde ser eu um dos elementos a integrá-lo [o projecto] (...) eu acho que essa minha reacção foi por não estar ainda suficientemente maduro para esta realidade”* (Paulo).

Formação em mediação:

As motivações para os jovens participarem na acção de formação são diversas, dividindo-se em motivações individuais e motivações colectivas. Aqueles que salientam a motivação individual afirmam que *“achei útil para qualquer situação (...) foi mais a nível pessoal”* (Paulo), *“achei que ia ser uma ferramenta muito útil para mim, tanto na turma, como delegada, nos escuteiros e até como em casa e amigos”* (Sara), *“para fazer mudar um pouco a minha personalidade, porque era muito impulsivo”* (Pedro). Outros referem uma motivação colectiva, *“a mim, foi o poder ajudar os outros”* (Rui), *“para compreender mais os outros”* (José), *“entrei para isto para tentar resolver os conflitos entre as outras pessoas”* (Diogo). Entre as razões individuais destaca-se a necessidade formativa, *“seria importante também para a minha formação”* (Hugo), *“também por ficar com aquelas técnicas guardadas para mais tarde se precisar de aplicar”* (Rui). Contudo, por ser uma proposta de formação diferente e nova, existem alunos que também aderem pela descoberta, *“um pouco por curiosidade”* (Ivo), *“vamos lá ver o que é?”* (Rita), *“para descobrir”* (José).

Como pontos altos da formação, os estudantes apontam os conceitos aí trabalhados, nomeadamente, *“o conflito (...) um iceberg só está visível a parte superficial (...) só se vê mesmo o que é possível observar, embora dentro da água, dentro do ser humano, haja outros pensamentos a que nós não temos acesso”* (Paulo), *“eu não imaginava que um conflito podia ter tantas vertentes”* (Rita), *“a escalada do conflito”* (Sara). A proposta de conseguir encaixar o papel do mediador, não do árbitro ou do conciliador, assume-se também como um dos momentos mais relevantes para os formandos, *“o mais complicado, mas o momento mais alto, foi não dar resposta [solução]”* (José). Porém, nem todos os alunos se entusiasmam da mesma forma com os temas abordados, *“uma pessoa tem um objectivo, é formar-se em algo, o que não quer dizer necessariamente que houve ali um momento alto”* (Ivo).

A mediação é arte e também técnica, como referiu Six (2001). Só dominando essa técnica se pode fazer arte. Nesse contexto, a metodologia de exercícios práticos, com

role-play, foi considerada uma mais-valia desta acção de formação, *“as simulações que fizemos foram particularmente interessantes, porque há uma diferença entre o conhecimento teórico e depois pôr em prática”* (Hugo); *“então gostei mais dessas partes porque foi quando (...) experimentamos”* (Rui). As simulações têm essencialmente dois tipos de objectivos: criar momentos para que os indivíduos contrastem as suas ideias em relação aos assuntos estudados, agora numa perspectiva prática, e prepará-los para a realização de mediações, *“aquela simulação era mesmo o passo para estar apto para fazer a mediação”* (Paulo). *”Prepararam-me para o futuro, para depois aqui no gabinete aplicar os conhecimentos”* (Hugo).

Aquisição e promoção de habilidades de mediação:

os alunos consideram que a formação pode ser útil, tanto a título pessoal, como na gestão das relações entre colegas, *“achei que seria uma mais-valia para mim, mas sendo benéfico para terceiras pessoas”* (Paulo), e não só para exercer no gabinete de mediação, *“pude aplicar fora do gabinete, em situações da vida real”* (Hugo). Ou, ainda para conseguirem alguma melhoria pessoal, *“de certo modo [esperava] ser mais calmo com determinadas situações”* (Ivo) *“[Havia] aqueles momentos em que (...) tinha que superar a minha personalidade”* (Rita).

Dado que essa formação decorreu 6 meses antes das entrevistas narrativas, interessa saber qual a evolução destes alunos, considerando que uns só tinham formação, outros tinham uma breve experiência de processo de mediação e os restantes tinham realizado sessões de mediação. Os jovens que ainda não tinham feito mediações focalizam a sua narrativa no desafio que esse momento constitui. Uns manifestam receio, conjugado com uma atitude ousada e de responsabilidade, e ainda realçam a importância do suporte adulto, *“estaria um pouco nervoso, ansioso, podia às vezes não correr alguma coisa muito bem, mas para isso é que nós temos o professor que nos tenta orientar (...) caso corra alguma coisa mal, tentar dar a volta por cima”* (Rui), *“temos a companhia dos professores e é melhor (...) estamos mais seguros”* (Eva), *“ia ser um grande desafio, abrímo-nos [para a escuta] e dizer que não vamos contar nada a ninguém”* (Pedro). Outros estão conscientes das dificuldades, mas optimistas, *”acho que vai ser um bocadinho difícil porque é preciso ter uma postura de confiança e não podemos estar nervosos, mas é só a primeira, depois começa-se a treinar e vai-se melhorando”* (Rita).

Nem todos os alunos que realizam a formação têm no final expectativa de realizar mediações. Contudo, para aqueles que desejam experimentar, uma longa espera pela oportunidade pode causar ansiedade, *“até porque depois acabamos por esquecer um bocado as coisas que aprendemos, apesar de termos o suporte escrito/manual da formação”* (Eva). Já entre os alunos que experimentaram, mas não completaram um processo de mediação, denota-se confiança, *“fiz uma pré-mediação e estive como observador, sinto-me mais preparado para lidar com os mediados, do que no início. Há uma evolução muito boa, até porque estamos no gabinete”* (Hugo). E, entre os alunos, que realizaram processos de mediação completos, a evolução parece mais evidente, *“depois de 6 meses, eu podia falar que houve alteração (...) para melhor, porque (...) acho que cresci, mesmo a nível sentimental”* (Paulo).

As habilidades aprendidas e aplicadas pelo mediador estão patentes nos discursos, *“mostrar aos dois envolvidos os dois lados da questão, como é que se sentiria o outro (...) de uma maneira (...) menos formal (...). Eu procurei que eles percebessem o que é que se passava. Porque é que entraram naquela situação, e (...) deixando-os resolver o problema entre si”* (Hugo), *“eu falei ali com eles”* (Rui), *“comecei a fazer perguntas (...) fui claro”* (Pedro). Sendo uma aprendizagem pessoal, espera-se que quando um desses jovens, formados em mediação, é um dos envolvidos no conflito, também aplique tais habilidades, *“eu nessas zangas, depois da formação, tentei perceber mais o lado das outras pessoas e não só olhar para o meu”* (Rita), *“[se tivesse um conflito] tentaria pôr-me nos pés da outra pessoa, tentaria falar em vez de a ignorar”* (Hugo), *“nós temos que ser assertivos (...) pronto, eu tentei aplicar isso”* (Rui).

Seja na mediação formal ou informal há um elemento comum ao papel do mediador, e que se refere ao respeito pela autonomia dos sujeitos e pela sua autodeterminação. Estas características da acção do mediador são um dos seus principais desafios, como aliás se percebe das entrevistas, *“o mais difícil para mim foi quando nós não podemos dar a resposta, temos que fazer os outros dar a sua própria resposta. Isso para mim foi complicado porque eu queria logo dar tudo”* (Pedro).

iii. Importância e utilidade da mediação para a escola em prol da construção de um contexto social mais harmonioso: a mediação tem como finalidade última influir no clima de convivência na escola. Esta ideia foi encontrada no discurso dos alunos sobre como eles encaram a acção mediadora, *“se resolvi um conflito entre dois alunos, são*

menos aqueles dois inimigos” (Diogo), “se os outros também não andarem em conflitos, isso assim também era muito melhor” (Rui).

Nos projectos de mediação há um apelo directo aos alunos para se tornarem construtores desses climas de sã convivência, *“foi mais por causa de os ajudar mesmo: porque pensei que havia mais conflitos na escola (...) foi também para ajudar um pouco aos professores a resolver esses conflitos” (Rui)*, nomeadamente pela adopção de novas posturas nos grupos de amizade e nas turmas: *“[a formação] ajudou-me mesmo na convivência de amigos, (...) a partir daí convivi mais com eles, integrei-me bem” (Rui)*, *“mesmo lá na turma quando há algum conflito, eu nunca vou por um ou por outro (...) tento ser mais imparcial” (José)*. Os alunos reconhecem ter sentido uma evolução e por isso apoiam uma continuação da formação, *“porque esses jovens que têm os conflitos, se depois fizerem a formação, também já começam a perceber as coisas e, em futuros conflitos, vão saber orientar melhor” (Rita)*. A mediação pode, então, desenvolver um sentido de responsabilidade para com a escola, *“é vantajoso para os colegas, que haja essas pessoas [os mediadores] que façam haver concordância entre eles” (José)*, *“[é importante que] eles realizassem uma formação futura, porque a gente não fica nesta escola para sempre (Rui).*

Contudo, podem verificar-se obstáculos à implementação de um projecto de mediação (Torrego & Gonzalez, 2008), destacando-se o receio de perder a autoridade ou de colocar em causa a privacidade, *“muita gente pensa que se, por exemplo, trazer para aqui o problema, ainda vai criar um problema maior (Ivo).*

Impacto do processo de mediação enquanto protagonistas de um conflito:

“caso tenha um conflito, sei o que usar, o conhecimento que posso usar para o resolver” (Hugo). Na verdade, o envolvimento pessoal nos conflitos diminui a objectividade e a racionalidade, mesmo sabendo que o diálogo é uma das estratégias mais positivas, tem-se dificuldade em lidar com as próprias convicções, emoções e sentimentos, *“uma pessoa quando está no conflito é muito difícil (...) dizer assim, vamos conversar” (Ivo)*. Por isso, a intervenção de um mediador pode ser uma vantagem, *“se houver um terceiro, que pronto, que faça a gestão desse conflito criado, é mais fácil” (Ivo)*. E, mesmo havendo consciência dos condicionalismos aos princípios da mediação nos conflitos pessoais, verifica-se a preocupação em aplicar as habilidades

de mediação, *“adquiri a competência de ter mais disponibilidade, de estar mais atento ao que as pessoas dizem (...), de saber perceber o que as pessoas sentem. (...) agora no que toca ao ser imparcial, nesse caso é difícil porque eu puxo a brasa para a minha sardinha”* (Paulo). Tais condicionalismos podem estar também presentes na dinâmica da mediação informal, *“[a actuação] não foi tão isenta como seria aqui no gabinete de mediação, mas penso que ajudou a resolver o problema”* (Hugo).

Em síntese, como protagonistas de um conflito estes alunos manifestam uma mudança de perspectiva positiva, *“caso tenha um conflito, sei o conhecimento que posso usar para o resolver”* (Hugo), e conquistam confiança em si mesmos, *“[uma situação] mostrou-me que posso utilizar os conhecimentos no quotidiano”* (Hugo).

Tomada de decisão e orientação moral:

a análise temática da argumentação quanto à tomada de decisão numa situação hipotética, aponta para a prevalência de uma orientação moral para as consequências utilitárias ou pragmáticas, no sentido de uma consequência negativa. A maioria dos alunos entrevistados, perante um conflito de valores hipotético, tomaria decisões que iriam no sentido de se sentirem responsabilizados ou culpados pelos outros, pelo possível mau desfecho da sua decisão, *“será que não ia ficar com peso na consciência”* (Paulo), *“porque isso iria trazer consequências más (...) ia-mos ficar a pensar naquilo toda a vida”* (Eva). Nesse sentido, buscam argumentos que lhes permitam retirar-se da situação sem sentimento de culpa ou responsabilidade para com os outros, não procurando soluções alternativas ou criativas para o problema com que se deparam. Alguns, orientam a tomada de decisão no sentido da consequência positiva, quer para si como para os outros, *“não cortaria a corda, ela podia aguentar com os três”* (José), *“tentaria salvar os três”* (Rui). E ainda outros abordam a sua tomada de decisão no sentido da orientação para o eu ideal, remetendo para a imagem do bom protagonista, que sobrepõe os interesses dos outros aos seus, a exemplo do que relata um aluno, *“não conseguia enviar outra pessoa para a sua morte”* (Hugo).

Construção da identidade de mediador:

tornar-se mediador implica transformações nos sujeitos, *“agora procuro sempre ir falar com a outra pessoa (...) coisa que antes de ser mediador não tinha o hábito*

(Paulo), *"a partir da formação tenho um pensamento diferente (José)."* ao controlar-me notei que havia ali algo de diferente. A minha personalidade conseguiu manter-se e melhorar um bocado" (Pedro). Da leitura das narrativas percebe-se que os alunos tendem a gostar deste novo papel e a considerá-lo uma espécie de novo estatuto social na escola, *"é sempre bom saber que os ajudámos"* (Rui), *"eu acho que consegui levar isto de ser mediador mesmo a sério"* (Pedro), sentindo-se uma referência para os seus pares, *"saber que somos poucos com esta formação e que temos a responsabilidade de transmitir esta ideia"* (Paulo). Aliás, a mediação de conflitos insere-se numa lógica de relação de entreajuda que, em consequência, pode gerar sentimentos de satisfação pessoal, *"na altura fiquei contente porque consegui resolver este problema."* (Rui).

A mediação escolar funda-se numa relação educativa com os alunos, esperando-se que a aquisição destes conhecimentos e habilidades sejam interiorizados neste estágio de desenvolvimento e perdurem pelos próximos. Alguns jovens reconhecem que as habilidades de mediador integram, actualmente e no futuro, a sua personalidade *"vou ser um mediador, vou cumprir o meu contrato de mediador em situações futuras"* (Paulo), *"penso que conseguirei aplicar o que aprendi, durante o meu futuro, em situações diversas em que seja necessário actuar (...) ou seja, a mediação não só vai fazer parte da minha vida, como já faz"* (Hugo), *"para onde eu vá trabalhar, a formação deve ser útil, porque as pessoas têm conflitos e muitas vezes não sabem lidar com eles"* (Rita).

Aliás, dada a diversidade dos alunos deve-se equacionar a hipótese de nem todos atingirem o mesmo nível de aprendizagem e interiorização, *"uma coisa é ser mediador e outra é estar a participar numa mediação (...) pode sair daí um conflito ainda pior. Por isso, muitas das vezes opto por ignorar"* (Ivo). Outro exemplo: a organização das táticas dos mediadores é feita numa óptica reflexiva, podendo ser uma actuação directiva ou não directiva, privilegia-se, porém, a óptica não directiva na medida em que esta permite a capacitação dos mediados. Contudo, nem sempre os indivíduos formados atingiram este nível, *"tentei não o defender, mas expliquei ao outro que ele era assim mesmo (...). Não fui nem por um nem por outro, mas dizendo àquele que estava errado, que estava errado (...) tentei meter-lhes alguma coisa na cabeça"* (José).

Conclusões

A análise das produções narrativas dos jovens proporcionaram o acesso a auto-representações expressivas sobre como a mediação e o papel do mediador foram imbuídos de significado pelos sujeitos. Deste modo, observaram-se configurações distintas na narração da experiência, nomeadamente no que diz respeito ao impacto da formação e praxis de habilidades e competências de mediação. E, se para a maioria dos sujeitos, as técnicas de escuta activa, de questionamento, de espírito criativo e crítico e de promoção do diálogo cooperativo, bem como os princípios da imparcialidade, da neutralidade, da autonomia e auto-composição, se encontram interiorizados a nível cognitivo e até integrados a nível identitário, para outros, leia-se a minoria dos entrevistados, constata-se ainda a presença de narrativas desconexas, sem encadeamento lógico e temporalmente desorganizadas.

Considerando que a mediação escolar é uma aprendizagem global e se desenvolve numa temporalidade extensa e subjectiva, esta metodologia tende a originar efeitos a médio prazo e em contextos diferentes do espaço e do tempo da própria formação. Não obstante, toda esta nova dinâmica de abordagem do conflito ser ainda muito recente na escola, verificamos que os alunos evidenciam já no seu discurso grande sensibilidade para a percepção positiva do conflito e da utilidade e importância das habilidades e competências de mediação como potenciadores de transformação para a comunidade escolar. Encontramos, aliás, nestes alunos um registo de confiança, de satisfação e valorização positiva da sua participação no projecto de mediação. Surgem também das narrativas anseios e inseguranças sobre o impacto da mediação na sua formação pessoal, actual e futura, e na organização escola como espaço social. Tais sentimentos foram mais visíveis nos alunos que apenas fizeram formação e não realizaram qualquer intervenção no processo de mediação, e nem assistiram a nenhum encontro de reflexão. Contudo, podemos inferir, a exemplo dos próprios discursos, que as eventuais transformações pessoais e colectivas, que a mediação de conflitos pode causar, necessitam de uma intervenção a médio e longo prazo, na qual mais alunos tenham conhecimento dos objectivos do gabinete de mediação, aderindo ao mesmo, assim como às acções de formação.

Por fim, a abordagem narrativa contribuiu ainda para perceber de que forma as novas vivências, em particular na narração dos episódios dos encontros de mediação,

trazem à superfície estruturas narrativas prévias, e do mesmo modo, como as focalizações narrativas, induzidas e co-construídas na situação de entrevista, transformaram a própria realidade do sujeito. Isto é, constatámos a re-construção de significados sobre a mediação, o seu impacto na comunidade educativa e na identidade do aluno, potenciando assim mais uma forma de reconhecimento e desenvolvimento pessoal.

Referências bibliográficas

- Bjerstedt, A. (1993). Didactic locus of peace education: extra-curricular, mono-curricular, crosscurricular or trans-curricular. *DiaKometry*, 74, 1-48.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Csikszentmihali, M & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Women's conception of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gonçalves, O. (1997). Cognição, narrativa e psicoterapia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 255-264.
- Gonçalves, O. (2002). *Viver narrativamente: a Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Kohlberg, L. (Ed.) (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Laursen, B., Hartup, W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 76-102.
- Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *As perspectivas da mediação sócio-cultural. A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Porto: ACIME.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola In E. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto da Costa, E., Almeida, L., & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho e Universidade da Corunha, 165-178.
- Torrego, J. C., & Gonzalez, A. G. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torremorell, M. C. B. (2002). *Guía de mediación escolar: Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Six, J-F. (2001). *Dinâmica da Mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Villaoslada, E., & Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos In J. C. Torrego (Ed.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.