

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Caetano, Ana Paula

COMPLEXIDADE E MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS ASSEMBLÉIAS DE TURMA

Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 22, septiembre-diciembre, 2007, pp. 67-80

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

COMPLEXIDADE E MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS ASSEMBLÉIAS DE TURMA

*Complexity and socio-educative mediation in
class assemblies*

Ana Paula Caetano¹

Resumo

Neste artigo, situar-nos-emos numa perspectiva de mediação socioeducativa, enquadrada numa perspectiva de educação para a cidadania e de desenvolvimento de escolas mais justas e democráticas. Nesse sentido, considera-se que a mediação não se circunscreve a dispositivos de mediação formal, mas estende-se a dispositivos e processos de desenvolvimento curricular, entrando por dentro das salas de aula, e a processos de gestão e administração das escolas. Daí que se acentue a importância de desenvolver conceptualizações que ajudem a compreender os fenômenos de mediação social que operam dentro das escolas, que possam ser transferidas para outras situações similares. É nesse sentido que o estudo das assembleias de classe, entendidas como dispositivos que têm a mediação como uma das suas principais funções, poderá abrir novas pistas de leitura e de reflexão. Aqui, é particularmente relevante destacar os fenômenos de mediação coletiva onde o grupo, como um todo, funciona como mediador de relações e de conflitos. A leitura destes fenômenos, segundo uma abordagem da complexidade, constitui o principal contributo deste artigo, permitindo o aprofundamento dos fenômenos de mediação, nas assembleias, segundo um ângulo pouco explorado. O artigo estrutura-se precisamente no sentido de conceptualizar, ainda que brevemente, a abordagem da complexidade nos seus princípios gerais, bem como a sua utilização numa visão complexa de mediação. Estes princípios e estas visões são considerados na análise comparativa de três casos de assembleias de turma.

Palavras-chave: Complexidade; Mediação socioeducativa; Conflito; Assembleias de classe.

¹ Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. e-mail:apcaetano@fpce.ul.pt

Abstract

In this article we'll have a perspective of socio-educative mediation, in a framework of citizenship education and of schools as democratic and just communities. In this sense, we consider that mediation don't circumscribe to formal mediation devices, but extends to curricular development processes, inside schools and classes. This is why we emphasize the importance of conceptualizations that help to comprehend the social mediation phenomena that operate inside schools and that may be transferred to other educational mediation devices. In this sense, the study of class assemblies, understood as devices that has mediation as one of its functions, can open new lines of interpretation and reflection. Here, is particularly relevant the collective mediation phenomena where the group, as a whole, functions as a conflict mediator. The use of a complexity approach constitutes the main contribute of this article. This article is structured precisely over the conceptualization of this complexity approach, in its general principles, as well as in a mediation complex vision. These principles and these visions are considered in a comparative analysis of three class assembly cases.

Keywords: Complexity; Sócio-educative mediation; Conflict; Class assemblies.

Alguns traços caracterizadores da complexidade

A perspectiva da complexidade é uma perspectiva transdisciplinar integradora, caracterizada por um conjunto de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos próprios, embora mantenha imprecisas as suas fronteiras conceptuais. A perspectiva da complexidade aponta para uma epistemologia e uma metodologia reflexiva, constituindo-se como metasistema, onde o observador se integra na concepção e observação, é objeto e sujeito – uma epistemologia e uma metodologia que considera o conhecimento como uma construção dialógica e recursiva, no seio de um ecossistema.

Deste modo, não se trata de uma proposta universal de método no sentido de se apresentar com uma fórmula predeterminada para todos os que pretendem produzir conhecimento e, nomeadamente, conhecimento científico.

No entanto, um processo científico que se pretenda animado de uma racionalidade complexa, precisa responder a alguns princípios de inteligibilidade, alguns dos quais ainda estão por clarificar, embora seja possível, desde já, apontar outros. Aqui, a articulação e a interação surgem como palavras-chave, uma articulação recursiva entre a universalidade e a singularidade, entre sujeito e objeto, análise e síntese, reflexão e intuição, entre dimensões e referenciais múltiplos, entre dimensões internas e contextuais, entre reversibilidade e irreversibilidade, entre ordem e desordem.

Estas e outras noções mestras são entendidas num quadro de princípios que as integram, ao mesmo tempo em que as definem e de entre os quais se

salientam os princípios dialógico, recursivo, hologramático, de auto-eco-organização, de emergência criativa e de abertura ao indeterminado.

O princípio dialógico caracteriza-se pela possibilidade e necessidade de coexistirem e dialogarem diferentes lógicas e dimensões na organização dos fenômenos complexos. Estas lógicas e dimensões distintas pressupõem a manutenção de dualidades, contrapondo-se à idéia de ser necessário fazer opções entre os pólos em presença.

As lógicas e dimensões relacionam-se entre si por formas que não correspondem a uma mera justaposição dos temas, mas por meio de um diálogo que não suprime as contradições e que acentua as complementariedades. Deste modo, as tensões existentes entre as lógicas, correspondentes a conflitos, a discrepâncias, divergências ou mesmo antagonismos, são geridos sem que nenhum dos pólos suprima o outro. Por vezes, nesse diálogo, estabelecem-se processos de construção mútua, de generatividade entre dimensões distintas.

Esta interação mutuamente interdependente corresponde a um outro princípio da complexidade, que Edgar Morin designa por recursividade. Mas a recursividade pode ocorrer quer com supressão da contradição (ao contrário do que acontece na dialogicidade), quer com a sua manutenção. Quando a recursividade supera a contradição, organizando novas formas que integram as formas anteriores, formas essas consideradas hierarquicamente como válidas, estamos perante processos dialéticos (que distingo da dialógica, por esta não haver supressão dos termos em tensão).

A recursividade corresponde, assim, a um processo de organização, por via de uma causalidade circular. Aqui a circularidade é uma circularidade evolutiva que integra, em simultâneo, a continuidade e a descontinuidade. A recursividade acentua a presença de causalidades múltiplas, de origem interna ao sujeito (exemplo: finalidades, interesses) e de origem externa (exemplo: mudanças curriculares), gerando processos de interatividade (como é o caso dos processos de colaboração reflexiva). Nos processos de causalidade retroativa, ao contrário, acentua-se a causalidade interna (onde o próprio antecipa ou gera processos cujos efeitos revertem para si). Por outro lado, nos processos de causalidade linear, acentuam-se as dimensões de origem externa. Num processo complexo, estes diversos tipos de causalidades tendem a coexistir, sendo múltiplas as causalidades, gerando-se, assim, processos de eco-auto-organização.

Morin destaca, ainda, o princípio hologramático, segundo o qual:

O todo está de certo modo incluído (engramado) na parte que está incluída no todo. A organização complexa do todo (holos) necessita de inscrição (engrama) do todo (holograma) em cada uma das suas partes todavia singulares; assim a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade organizacional das partes, a qual necessita recorrentemente da complexidade organizacional do todo. (MORIN, 1996, p. 98).

Pressupõe a hologramaticidade que em cada situação as dimensões não só coexistem e se alimentam mutuamente, mas também se contêm umas às outras de um modo implicado, de tal modo que representam, ainda que de forma approximativa, a organização do todo de que fazem parte. Significa isto que a informação do todo se encontra em cada uma das suas partes.

Desdobrando o conceito de hologramaticidade, é possível ligá-lo com todos os outros princípios de complexidade que ajuda a desenvolver.

Nesta relação entre o todo e as partes, decorrente deste princípio hologramático, é possível entender a importância da autonomia e da diferenciação, a par da colaboração e interação. A autodeterminação, a auto-organização e a reflexividade, por um lado, a participatividade, interconectividade e contextualidade (ou abertura aos contextos) (CHU, 2003; SMITHERMAN, 2005; REYNOLDS, 2005; WANG, 2005), por outro lado, são princípios que se associam para a construção da hologramaticidade, sendo, também eles, importantes na caracterização da complexidade.

Estes princípios conferem direção e sentido aos processos de transformação. Não significa isto, no entanto, que o sentido das partes e/ou do todo esteja predefinido e que a mudança se faça de forma linear, por modelagem simples de um sobre o outro. A complexidade supõe a emergência criativa, um sentido que se renova imprevistamente, num salto qualitativo que integra a diversidade e diversificação interna do todo e das partes, e a contradição, pela abertura a causalidades externas e internas, num jogo de eco-co-auto-organização.

Assim, consideramos um agregado de princípios de complexidade que se poderá designar sob o termo geral de abertura ao indeterminado, onde confluem princípios dinâmicos de flexibilidade, infinidade limitada, imprevisibilidade, criticalidade, continuada aprendizagem e orientações múltiplas e interdependentes, para o curto e para o longo prazo. A flexibilidade é produtora e produto de incertezas, imprecisões, irregularidades, abrindo caminho aos desvios e à desordem “na complexidade muito alta a desordem torna-se liberdade e a ordem muito mais regulação do que imposição” (MORIN, 1995, p. 158). A desordem é, pois, importante para que a mudança se faça e se faça no sentido da complexificação. Desordem e contradição são, então, palavras-chave na compreensão de um tipo de mudança mais profundo, que se desenvolve de um modo não linear. Sem elas, só a estagnação, a regressão, ou pequenas mudanças auto-reguladoras ocorreriam.

O valor da contradição percebe-se no contexto de uma atitude ativa do sujeito para a integrar de um modo produtivo no seu processo de auto-organização e de ordem, portanto, para encontrar os meta-pontos de vista, por via da lógica e da reflexividade, que lhe permitirão relativizar as contradições e fazê-las coexistir de um modo não apenas seqüencial ou

cumulativo, mas integrado e/ou hierarquizado, ao mesmo tempo que geram procuras de novos pontos de vista (ver exemplo de processos de lidar com dilemas em CAETANO, 1997).

Neste artigo, procurarei utilizar estes princípios da complexidade para construir uma modelização das assembleias de turma e problematizar três casos de assembleias de turma à luz dos referenciais de uma mediação complexa.

A mediação de conflitos e a complexidade

As abordagens da complexidade, nas quais confluem visões do construtivismo e construção social, tendem a encarar o conflito, a mediação e a cidadania como fenômenos inevitáveis de co-construção social, que se desenvolvem pela interação dialógica e pela ação simbólica, privilegiando a forma ternária como garantia de diversidade e enfatizando a ligação e o diálogo transformador e não apenas, ou não tanto, o conflito. Assim, a mediação não significa nem paz a todo o custo, nem neutralidade absoluta, nem imediatismo na resolução de problemas (SIX, 1995).

Uma visão complexa de mediação de conflitos implica uma ênfase simultânea na coesão social e na potenciação da diversidade e das diferenças. Poderá valorizar-se, assim, a emergência de diferentes discursos no mesmo discurso e a emergência de ambigüidades, contradições e conflitos internos que podem ser usados num contexto de inclusão (e...e...), em vez de dicotomia (ou...ou...), pelo qual o mesmo fenômeno pode ser visto de diferentes perspectivas, a fim de “celebrar a natureza complexa e contraditória da vida, mais do que uma quimera de coerência” (WINSLADE; MONK, 2000, p. 47).

Numa perspectiva dialógica, tende-se a aceitar a existência de múltiplas visões e subjetividades, a assumir a contradição e a ambigüidade, a aprofundar e a desconstruir diversos discursos, na procura de alternativas interpretativas e na transformação social dos contextos particulares. Trata-se de desconstruir as assunções tomadas como certas, revelando inconsistências e padrões, dando oportunidade de resistir a verdades inquestionadas (crenças e valores não apenas relativos ao conflito mas associados a todas as dimensões presente no problema). Assim, privilegia-se o diálogo e um processo cooperado-colaborativo, onde cada parte tem uma experiência própria e um ponto de vista a considerar e é influenciada por diferentes discursos e sistemas ao mesmo tempo. Tende-se a aceitar que os problemas estão assentes em padrões de relação, pelo que é necessário desconstruí-los e encontrar alternativas, devendo isso passar por desenvolver relações mais igualitárias.

Em coerência com o princípio da recursividade, o discurso e a ação são entendidos como processos e como produtos e geram-se em padrões recursivos. Processo e produto, processo e conteúdos constroem-se mutuamente pelo que a mediação deverá trabalhar sem negligenciar nenhum deles. Para tal, terá de gerir diversas tensões de forma criativa, de modo a constituir-se simultaneamente como ajuda e desafio perturbador, perspectivando tanto o longo como o curto prazo, tanto as relações como os acordos momentâneos. Posicionando-se num processo de co-autoria e co-responsabilidade, terá de, por vezes, conciliar princípios de participação e o uso institucional do poder formal (quando tal lhe é conferido pelos sistemas). Trata-se, também, de fortalecer o terceiro incluído que é o sistema de relações entre as partes e o sistema de mediação – mediador-partes

Estando esses sistemas imersos em outros mais amplos e abertos aos seus contextos, atribui-se importância às suas dimensões culturais, sociais, políticas, históricas, acreditando-se que as necessidades são socialmente construídas e podem-se rever. Por isso, porque elas se podem rever, concentra-se a atenção nas formas emergentes, aqui-e-agora, com que estes contextos e sistemas se actualizam dentro de cada um (SIX, 1995, 2003; FRIED SCHNITMAN; LITTLEJOHN, 1999; WINSLADE; MONK, 2000; TRICÔIRE, 2002).

Neste sentido, uma compreensão global e multidimensional das situações de mediação pode passar pela modelização de um problema e das relações, considerando as dimensões subjectivas dos intervenientes (sua emocionalidade, suas cognições, seus valores), mas também as dimensões socioculturais dos sistemas mais amplos onde estes se inserem – inquirindo sobre as finalidades e transformações, perspectivando não apenas os conteúdos, mas também os processos de comunicação, percebendo os modos de auto-organização e de auto-regulação, mas também os de adaptatividade aos contextos, analisando as interacções entre as partes, mas também entre os sistemas.

As modelizações e os modelos que se vão reconfigurando podem ser concomitantes e convergentes com uma linguagem narrativa que lhes seja complementar e que procure aproximar-se o mais possível do tecido significante com que cada um individualmente, e em conjunto, constrói a realidade. Aqui se juntam processos de análise e de compreensão holística, de racionalidade e de intuição, de descrição e metaforização, que exigem que o mediador se implique inteiro no processo. O mediador é um terceiro que está fora e dentro ao mesmo tempo, num jogo de implicação e distância que lhe confere alguma independência, sem perder a conectividade. Esta dupla posição e atitude é por vezes conseguida por uma alternância, mas muitas vezes significa colocar-se numa metaposição da qual tem uma visão mais ampla dos padrões e dos seus movimentos no tempo, uma visão em simultâneo comprensiva e

crítica para a qual pode conduzir os outros, tornando-a a ela própria, objeto de revisão crítica. Deste modo, todos se envolvem reflexiva e colaborativamente numa co-construção de visões, embora seja imprevisível o grau de coesão com que conseguirão construir uma visão comum. Há um grau de indeterminação que é próprio da flexibilidade dos processos dinâmicos, criativos, fluidos e abertos e que permitem a emergência de novos significados e novos padrões. Abre-se, assim, uma infinidade de possibilidades, dentro de uma finitude que é a delimitação dos sistemas, da sua identidade e da sua sobrevivência, embora possam conduzir a grandes mudanças, longe do ponto de partida, numa cadeia de causalidades múltiplas. Num conflito não estão apenas as partes do conflito, mas também os sistemas (com regras, crenças, rituais próprios) em que todos estão inseridos e os sistemas em que cada um por si está inserido. Quanto mais os intervenientes e as interconexões que se estabelecerem e estenderem, potencialmente mais complexo e imprevisível é o rumo que se segue. Abrir-se a esta indeterminação passa, ainda, por confiar na capacidade do sistema encontrar os seus processos e finalidades, de se auto-regular e auto-regenerar e transformar. Uma visão complexa de mediação de conflitos enfatiza, assim, a co-construção de um todo, na qual todas as partes, incluindo os mediadores, saem transformados.

Três casos de assembléias de turma

As assembléias de turma são dispositivos de gestão da sala de aula, onde o grupo-turma funciona como um coletivo de gestão dos seus próprios assuntos, podendo ser entendido, entre outras dimensões, como um mediador de conflitos, contribuindo para a resolução e regulação de problemas interpessoais que os alunos não conseguem, à partida, gerir de forma autônoma. Trata-se de um dispositivo que não serve apenas à mediação, pois em muitas situações de conflito o grupo opera como árbitro, com poder de decisão, e noutras gerem-se questões que não têm a ver com conflitos propriamente ditos. Muitas vezes tratam-se, nas assembléias, assuntos relativos à gestão curricular, podendo haver lugar à planificação do trabalho coletivo e à avaliação. Esta prática pedagógica é baseada no modelo pedagógico de Freinet, segundo o qual as relações interpessoais são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem e os grupos pedagógicos são lugar de uma aprendizagem de cidadania democrática.

Com base em três casos de assembléias de turma estudados anteriormente (CAETANO; FREIRE, 2004; FREIRE; CAETANO, 2005, CAETANO, 2005; VIANA CAETANO, 2006), procurarei fazer uma modelização e refletir sobre a sua complexidade.

De seguida, apresento um quadro que sintetiza os dados analisados relativos aos três casos (os dados foram recolhidos por meio de questionários aos alunos, diários dos professores, entrevistas aos professores, observação de assembléias, diários de turma e registos de atas das assembléias).

| | Caso A | Caso B | Caso C |
|---|---|--|--|
| Nível de ensino/ inserção curricular | 1º ciclo do ensino básico. | 2º ciclo do ensino básico Formação cívica. | 1º ciclo do ensino básico. |
| Finalidades | Analisar e gerir conflitos, com vista a resolvê-los, preveni-los. Regular as relações interpessoais e o bom funcionamento da turma. | Resolver conflitos. Desenvolver o grupo- autonomia e auto-regulação, cooperação e solidariedade, participação e co-construção de regras coletivas. Desenvolver alunos, no nível sociomoral, de autocompreensão e de autocontrole de emoções. | Resolver conflitos. Apoiar as partes em conflito na compreensão dos problemas, na procura de soluções e na auto-regulação. Regular o grupo. Desenvolver os alunos. |
| Inserção institucional e na comunidade | O professor isola-se na sua sala de aula e não há cooperação com colegas, a não ser para resolver situações pontuais. | Inserção do professor como Diretor de turma, no Conselho de turma. Trabalho articulado com professores, encarregados de educação e psicólogo. | A professora isola-se na sua sala de aula. Ausência de redes de colaboração na escola. A professora considera necessário explorar mediação na escola, pela formação dos professores e complementando-a com outras medidas. Há um grupo colaborativo de investigação-ação exterior à escola e que facilita o desenvolvimento do trabalho. |

| | Caso A | Caso B | Caso C |
|---------------------------|--|---|--|
| Papel do professor | <p>Professora descentraliza o seu poder no grupo.</p> <p>Funciona mais como um mediador entre o grupo e o queixoso do que um mediador entre as partes em conflito.</p> <p>Remete para o consenso do grupo, para soluções anteriores e para terceiros.</p> <p>Regula os processos do grupo - sobre os conflitos a considerar, apela para o aprofundamento das análises, solicita argumentos, e remete algumas decisões para soluções já encontradas anteriormente.</p> <p>Papel de metareflexão - leva o grupo a tomar consciência dos seus próprios processos, das suas decisões e da recorrência dos conflitos.</p> | <p>As AT são orientadas pelo professor, que aí exerce funções de presidente.</p> <p>Este tem sobretudo um papel de orientação dos alunos para o aprofundamento das questões e para a clarificação- aprofundamento das regras da turma.</p> <p>Freqüentemente apela à cooperação do coletivo e à tomada de decisão pelos alunos.</p> <p>Aprofunda problemas e conflitos, toma posições, propõe alternativas de resolução, nomeadamente no sentido do compromisso e da cooperação.</p> <p>Freqüentemente remete para as regras já instituídas, a fim de se resolverem os novos problemas, mas também extrapola regras a partir da discussão.</p> <p>Por vezes questiona a revisão de regras já existentes, dando aos alunos a oportunidade de participar ativamente na auto-regulação do grupo. Ainda a respeito das regras, tem um papel de regulação, monitorando o seu cumprimento após as assembleias.</p> <p>Não neutralidade.</p> | <p>Orientação.</p> <p>Regulação.</p> <p>Metareflexividade.</p> <p>A professora tem um papel ativo de orientação e regulação do grupo.</p> <p>Atua no sentido da resolução do conflito, estimulando a reconstrução das narrativas iniciais.</p> <p>Orienta toda a turma para a cooperação nessa resolução e ainda para a autonomia dos próprios, por meio do diálogo direto.</p> <p>Regula o grupo para assegurar que este opere com justiça.</p> <p>Ao mesmo tempo que procura entender as perspectivas dos próprios implicados, apela a mudanças de comportamento e de autocontrole, por mudança de consciência dos próprios acerca dos efeitos desse mesmo comportamento.</p> <p>Não se mantém neutra mas procura a imparcialidade ao valorizar e integrar os diferentes pontos de vista em conflito.</p> <p>Procura conciliar a descentralização e uma intervenção ativa, caso a caso. Ainda reserva para si muita da supremacia que o seu papel institucional lhe confere.</p> <p>Diminui o papel de metareflexividade, com diminuição de processos de análise do grupo.</p> |

| | Caso A | Caso B | Caso C |
|-----------------------|--|--|--|
| Papel de grupo | <p>Descentralização de cargos.</p> <p>Predominam processos de não mediação, funcionando o grupo mais como um árbitro que toma decisões e sanciona comportamentos, sem se manter neutral.</p> <p>Muitas decisões remetem para o castigo, a aplicar em situação individual ou a funcionarem como regras a aplicar em situações similares. Poucas são as situações que remetem para a prescrição de um comportamento considerado mais adequado, sem a presença de um castigo.</p> <p>Trabalho coletivo, no seio do grupo, de análise do conflito nas suas várias dimensões contextuais, emocionais e processuais.</p> <p>Procura conjunta de soluções alternativas.</p> <p>Por vezes, remetem-se as soluções para os próprios, noutro tempo e noutro lugar.</p> | <p>Professor coadjuvado por dois alunos, rotativamente, responsáveis por preparar os cartazes da semana, colocá-los na sala e guardá-los diariamente e, durante a assembléia, ler os registos, registar as inscrições e registar as decisões.</p> <p>O grupo envolve-se na análise dos conflitos, considerando os seus antecedentes, contextos e causas, aprofundando os processos de conflito e emoções aí presentes, bem como as regras do grupo e consequências. Em termos de resolução dos problemas, é frequente considerarem mais do que uma alternativa de solução, dominando aqui alternativas de acomodação mas ocorrendo também alternativas de cooperação e de compromisso. As alternativas são objeto de aprofundamento com vista a integrarem dimensões diversas do problema.</p> | <p>Evolução – descentralização de cargos.</p> <p>O grupo-turma está ativo na análise do processo de conflito e na procura de soluções, pondo o próprio conflito em questão, ajudando a rever sentidos atribuídos aos comportamentos e envolvendo-se na decisão. Os colegas participam, mas os próprios têm um papel importante na resolução.</p> |

| | Caso A | Caso B | Caso C |
|-------------------------------|---|--|---|
| Efeitos transformações | <p>Conflito: resolução e incremento do conflito.</p> <p>Definição de regras que apóiam o funcionamento do grupo-turma. Por vezes, remetem-se as soluções para os próprios, noutro tempo e noutro lugar.</p> | <p>Alunos: maior autoregulação.</p> <p>Grupo: maior autonomia, maior respeito pelas regras, melhoria das relações interpessoais.</p> <p>Dificuldades de descentralização do poder do professor.</p> <p>Problemas de descentração e entreajuda.</p> | <p>Maior autonomia dos alunos e autoregulação do grupo.</p> <p>Alunos: aprendizagem de sentido crítico em relação a si e aos contextos,</p> <p>desenvolvimento de competências interpessoais,</p> <p>nomeadamente de comunicação e de resolução de conflitos;</p> <p>atitudes de tolerância, flexibilidade e imparcialidade.</p> <p>Mudanças transferidas no espaço e no tempo.</p> <p>Grupo: maior cooperação e solidariedade,</p> <p>interiorização de regras.</p> <p>Conflito – diminuição de freqüência e maior pacificação do grupo.</p> |

Contributos para a modelização das assembleias de turma como dispositivos de mediação - leituras interpretativas dos três casos

Nas assembleias de turma até agora estudadas, podemos considerar as dimensões estruturantes de qualquer dispositivo, entendido como um sistema aberto e complexo, relativas a finalidades, processos e transformações.

Verificam-se algumas diferenças entre os casos no que respeita às suas finalidades. Surge, assim, um alargamento das finalidades das assembleias, mais claramente identificadas como dispositivos de educação para a cidadania nos casos B e C, embora em todos eles a resolução de conflitos seja apenas um dos focos, na medida em que as relações, a cooperação no grupo e a orientação para a clarificação de regras é comum aos três casos. Este alargamento é ainda maior no caso B, onde a centração no ensino e na aprendizagem é mais evidente, embora este aspecto seja, também para o professor deste caso, uma dimensão pouco aprofundada.

A menor complexidade do caso A, a este nível, parece estar associada a uma menor complexidade quer de processos, quer de resultados. Uma talvez menor consciencialização da professora acerca das questões da cidadania e acerca do seu papel como elemento ativo na construção dessa cidadania poderá ajudar a compreender a sua visão essencialmente interpretativa do conflito, levando-a a descentralizar os seus poderes no grupo, mantendo-se distante, neutra, externa ao grupo, incentivando a sua autonomia. Tem, sobretudo, um papel de regulação e de reflexividade do grupo, centrada nos processos (enquanto os alunos se centram nos resultados). Este posicionamento da professora e o fechamento e centração na classe, em detrimento de um maior alargamento à escola e à comunidade, poderá ajudar a compreender alguns efeitos perversos, tais como um aparente incremento de conflitos e uma dificuldade do grupo em operar como um verdadeiro mediador no aprofundamento das questões e reconstrução de significados, no restabelecimento de relações e na reconciliação entre alunos em conflito. Funcionando mais como um árbitro que apela ao castigo, o grupo não consegue desenvolver-se no sentido de uma maior cooperação e solidariedade.

Nos dois outros casos, sobretudo no caso C, parece haver um desenvolvimento dessa solidariedade e cooperação (embora ambos os professores se manifestem insatisfeitos com os resultados). A melhoria das relações interpessoais, associado ao desenvolvimento da interdependência e ao desenvolvimento das competências interpessoais, mas também ao aprofundamento das análises dos problemas e à reconstrução das significações, parecem constituir marcas dos casos B e C, estando em consonância com as finalidades de ambos.

A estas transformações não serão alheios os processos complexos de centração quer nos indivíduos, quer no grupo, de simultâneo distanciamento e implicação do professor, de centralização, associada a uma descentralização progressiva. A procura da imparcialidade não anula a explicitação de valores e a procura de reconciliação e acordo não é feita à custa nem do trabalho sobre os processos e os conteúdos, nem da reconstrução dos significados.

É também de realçar o papel da colaboração entre o professor e outros agentes educativos, uma cooperação que o professor do caso C procura estender para fora da sala de aula, à escola e às famílias, e uma colaboração que a professora do caso C consegue pela participação num grupo de investigação-ação exterior à escola. Estas situações colaborativas facilitarão, provavelmente, uma maior complexidade no interior das assembléias de turma, facilitando o seu desenvolvimento.

Reflexão final – a complexidade das assembleias de turma como dispositivos coletivos de mediação

Guardei uma palavra final para enfatizar a especificidade das assembleias de turma como dispositivos coletivos de mediação. Considerando os princípios da complexidade, estes dispositivos coletivos serão tanto mais complexos quanto maior for a interconectividade e interdependência entre os seus membros (todos eles, incluindo os professores). Trata-se de uma interconectividade que se organiza num todo auto-regulado, com finalidades próprias, e com capacidade auto-reflexiva para se transformar, mas também com capacidade de se abrir aos contextos e de integrar os seus desafios para, criativa e flexivelmente, prosseguir no seu caminho de desenvolvimento. Este processo de eco-co-auto-organização é tanto mais complexo quanto melhor se fizer a mobilização de processos dialógicos e recursivos de desconstrução e reconstrução de perspectivas e soluções, onde se procura uma compreensão multidimensional dos problemas que não anula as diferenças e que se desenvolve num clima de cooperação e solidariedade. O professor é, neste coletivo, um terceiro que se implica no coletivo, mas que também se saberá distanciar, para devolver reflexiva e colaborativamente, ao grupo, uma análise e uma crítica de si próprio (do qual ele não está fora), abrindo assim oportunidades de renovação, quer para o grupo, quer para aqueles que mais diretamente estão envolvidos em situações de conflito e em problemas de comunicação. Mas o professor deverá, ainda, ser capaz de descentralizar, nos alunos, o poder sobre a organização e sobre o desenvolvimento dos processos e de facilitar processos em que as partes, dentro do grupo, autonomizam-se nas suas decisões particulares. É importante confiar na capacidade de todos, em conjunto, como um coletivo, mas também de cada parte, em diádes e individualmente, de se auto-regular, auto-regenerar e transformar.

Referências

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

_____. Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 3, n. 1, p. 41-63, 2005.

CAETANO, A. P.; FREIRE, I. **Mediation in education: A collaborative study between the university and practitioner-researchers in the field of education**. European Conference on Educational Research online. 2004. Disponível em: <www.leeds.ac.uk/edocol/documents/00003798.htm>. Acesso em: 17 jan. 2007.

- CHU, D. Theories of complexity, **Complexity**, v. 8, n. 3, p.19-30. 2003.
- FRIED SCHNITMAN, D. F.; LITTLEJOHN, S. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, I.; CAETANO, A. P. **Mediation devices in school - from the class assemblies to the whole school. A multi-case study**. European Conference on Educational Research online. 2005. Disponível em: <www.leeds.ac.uk/edocol/documents/144133.htm>. Acesso em: 20 jan. 2007.
- MORIN, E. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- REYNOLDS, S. Patterns that connect: A recursive epistemology. In: DOLL, W. and col. (Ed.). **Chaos, complexity, curriculum and culture**. New York: Peter Lang Publishing, 2005.
- SIX, J-F. **Dynamique de la médiation**. Paris: Desclée de Brouwer, 1995.
- _____. **Les médiateurs**. Paris: Le Cavalier Bleu, 2003.
- SMITHERMAN, . Chaos and complexity theories. Wholes and holes in curriculum. In: DOLL, W. and col. (Ed.). **Chaos, complexity, curriculum and culture**. New York: Peter Lang Publishing, 2005.
- VIANA CAETANO, A. P. Recherche-action et changement aux dispositifs de médiation de conflits – pour une modélisation de leur complexité. 2006. **Journal des Chercheurs**. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=669>. Acesso em: 17 jan. 2007.
- WANG, H. Chinese aesthetics, fractals and the tao of curriculum. In: DOLL, W. and col. (Ed.). **Chaos, complexity, curriculum and culture**. New York: Peter Lang, 2005
- WINSLADE, J; MONK, G. **Narrative mediation**: A new approach to conflict resolution. New York: Jossey-Bass, 2000.

Recebido: 03 de abril de 2007
Aceito: 17 de agosto de 2007