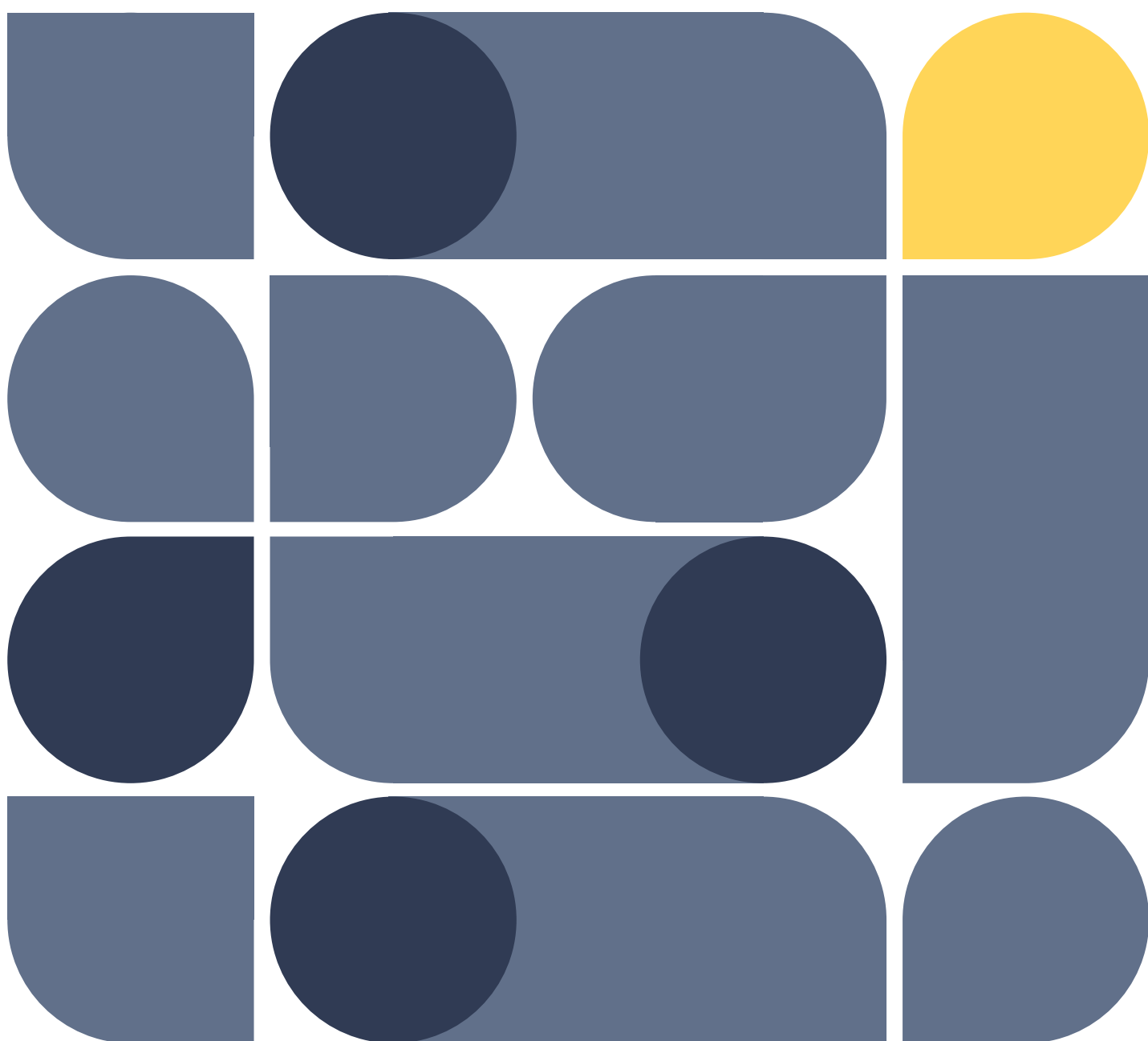


Cadernos de Educação Relacional

Cuidar das relações, transformar os conflitos: Um modelo integrado para as escolas



Título: Cuidar das relações, transformar os conflitos: Um modelo integrado para as escolas

Série: Cadernos de Educação Relacional

Edição: Relational Lab

Coordenação: Rui Marques

Autoria: Mónica Nogueira Soares

Design gráfico: Marília Bruno

INDEX

00 Introdução	6
01 O conflito como fenômeno relacional e espaço de aprendizagem	11
1.1. Conflito, divergência e violência: clarificações conceptuais	11
1.2. Do paradigma da culpabilização à responsabilidade relacional	15
1.3. Comunicação, poder e reconhecimento na escola	19
1.4. O conflito como oportunidade formativa	23
02 Emoção, autorregulação e desenvolvimento no contexto escolar	27
2.1. Emoções, comportamento e processos de regulação	27
2.2. Integração entre sistemas emocionais e funções executivas	31
2.3. Da punição à co-regulação: implicações pedagógicas	35
2.4. Ensinar a gerir conflitos como competência socioemocional	39
03 Modelos de gestão de conflitos na escola: Da disciplina ao diálogo	43
3.1. O modelo disciplinar e a lógica hierárquica	43
3.2. Mediação escolar: princípios e limites	47
3.3. O modelo dialógico e a construção participada de normas	51
3.4. Práticas restaurativas e responsabilização	54
3.5. Articulação crítica entre modelos	57

04 Um modelo integrado de gestão e mediação de conflitos para as Escolas	63
4.1. Pressupostos éticos e pedagógicos	65
4.2. Dimensão sistémica	67
4.3. Dimensão emocional	69
4.4. Dimensão normativa	71
4.5. Dimensão comunicacional	72
4.6. Dimensão cultural	74
4.7. Implicações organizacionais	76
05 Protocolo de Intervenção: Etapas para cuidar e transformar	80
5.1. Garantir segurança e contenção	82
5.2. Promover regulação emocional	84
5.3. Facilitar o diálogo estruturado	85
5.4. Clarificar normas e expectativas	88
5.5. Definir acordos e reparar danos	90
5.6. Acompanhar e consolidar aprendizagens	93
06 A cultura de convivência como projeto educativo	96
6.1. Normas construídas com a comunidade educativa	98
6.2. Assembleias, círculos e espaços regulares de diálogo	100
6.3. Mediação entre pares	102
6.4. Envolvimento das famílias	105
6.5. Monitorização e avaliação da convivência	107
07 Docentes e outros profissionais como mediadores e modelos relacionais	110
7.1. Autorregulação e autoconsciência profissional	112

7.2.	Assertividade e empatia na prática educativa	114
7.3.	Feedback, limites e cuidado relacional	117
7.4.	Trabalho colaborativo e suporte entre pares	119
08	Recursos e dispositivos pedagógicos	123
8.1.	Atividades de nomeação e literacia emocional	125
8.2.	Dinâmicas de perspectiva e reconhecimento do outro	139
8.3.	Exercícios de assertividade e comunicação	148
8.4.	Simulações de mediação	162
8.5.	Guiões para círculos de diálogo	173
8.6.	Propostas por níveis de ensino	181
8.7.	Recursos audiovisuais	186
09	Considerações finais	207
10	Referências Bibliográficas	215

00.

Introdução

A qualidade das relações constitui um dos eixos estruturantes do trabalho educativo. A investigação nas áreas da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento, da sociologia e da educação tem demonstrado que os contextos relacionais influenciam de forma direta os processos de aprendizagem, o bem-estar psicológico dos alunos e a construção de comunidades educativas seguras e participativas. Neste enquadramento surge a proposta da Educação Relacional, entendida como uma abordagem educativa que coloca as relações humanas no centro da experiência escolar e que procura compreender a aprendizagem como um processo situado em vínculos interpessoais, expectativas partilhadas e dinâmicas de reconhecimento.

O presente caderno dedica-se ao estudo dos conflitos escolares e às possibilidades da sua transformação pedagógica. A escolha deste tema resulta da constatação de que a vida escolar é

atravessada por múltiplas situações de divergência, tensão e desacordo. Estas situações podem surgir entre alunos, entre alunos e professores ou entre diferentes atores da comunidade educativa. Em muitos contextos escolares, o conflito continua a ser interpretado sobretudo como um sinal de indisciplina ou de falha comportamental, desencadeando respostas centradas na sanção ou na neutralização do problema.

Contudo, a investigação na área da educação, da psicologia e dos estudos sobre resolução e gestão de conflitos tem vindo a questionar esta leitura. Diversos autores têm defendido que o conflito constitui uma dimensão inevitável das relações humanas e que, quando acompanhado por processos adequados de mediação e de reflexão, pode tornar-se um espaço de aprendizagem social e moral. John Dewey, ao analisar o papel da experiência na educação, argumentava que a aprendizagem ocorre quando os indivíduos são confrontados com situações problemáticas que exigem reflexão e reconstrução de significado (Dewey, 1938). Nesta linha, o conflito pode ser entendido como uma experiência relacional que revela necessidades, expectativas e tensões presentes no contexto educativo.

Também no campo da mediação de conflitos, o modelo da mediação transformativa desenvolvida por Bush e Folger (1994) introduziu uma perspetiva que desloca o foco do acordo para a transformação da relação entre as partes. Segundo estes autores, processos de mediação eficazes promovem duas dinâmicas complementares: o reforço da capacidade de cada pessoa compreender a situação em que se encontra e o reconhecimento da

perspetiva do outro. Esta abordagem aproxima-se da pedagogia do reconhecimento proposta por Honneth (1995), na qual o desenvolvimento da identidade individual depende de experiências de respeito e de validação no espaço social.

Quando transpostas para o contexto escolar, estas perspetivas permitem compreender o conflito como uma oportunidade educativa. Em vez de ser tratado apenas como uma infração normativa, o conflito pode tornar-se um momento de reflexão sobre normas de convivência, emoções envolvidas e consequências das ações individuais no coletivo. A escola, enquanto instituição responsável pela socialização das novas gerações, desempenha um papel determinante neste processo. Ao ensinar os alunos a lidar com divergências, a escutar posições diferentes e a reparar danos relacionais, a escola contribui para a formação de competências essenciais à vida democrática.

Esta abordagem implica uma mudança de enquadramento na forma como os conflitos são interpretados e geridos. A tradição disciplinar, demarcada por modelos hierárquicos de autoridade, tende a centrar-se na identificação da infração e na aplicação de sanções. Embora a existência de normas claras seja indispensável para garantir segurança e previsibilidade, respostas exclusivamente punitivas revelam limites quando os conflitos envolvem emoções intensas, interpretações divergentes ou padrões relacionais repetitivos. Estudos demonstram que situações de elevada ativação emocional podem comprometer a capacidade de reflexão e de tomada de decisão, exigindo estratégias de regulação e de diálogo antes da deliberação normativa (Siegel, 2012).

Neste contexto, diferentes correntes teóricas têm procurado desenvolver abordagens alternativas à lógica punitiva. As práticas restaurativas, sistematizadas por Zehr (2002), propõem que a resposta a uma transgressão deve centrar-se na reparação do dano e na reconstrução das relações afetadas. Em vez de perguntar apenas que regra foi violada, esta abordagem tenta compreender quem foi afetado, quais foram as consequências do comportamento e de que forma é possível restaurar a confiança entre as partes envolvidas. A investigação indica que processos restaurativos podem contribuir para a redução de conflitos repetitivos e para o fortalecimento do sentido de pertença na comunidade escolar (Morrison, 2007).

A Educação Relacional insere-se neste movimento mais amplo de transformação das práticas educativas. Ao valorizar a qualidade das interações e a corresponsabilidade entre os diferentes membros da comunidade educativa, esta abordagem propõe uma leitura do conflito que integra dimensões emocionais, comunicacionais e culturais. O conflito deixa de ser compreendido apenas como uma falha comportamental e passa a ser interpretado como expressão de necessidades relacionais, expectativas não satisfeitas ou dificuldades de regulação emocional.

É neste quadro que se desenvolve o modelo apresentado neste caderno. O objetivo consiste em propor um enquadramento conceptual e operativo que permita às escolas compreender os conflitos de forma mais abrangente e desenvolver estratégias de intervenção que promovam aprendizagem relacional. Para tal, este caderno articula contributos provenientes da psicologia do

desenvolvimento, das teorias da comunicação, da mediação de conflitos e das práticas restaurativas, tentando traduzir estes referenciais em orientações aplicáveis no quotidiano escolar.

A estrutura do caderno segue esta intenção. Nos primeiros capítulos é apresentado o enquadramento conceptual que permite compreender o conflito enquanto fenómeno relacional. De seguida é desenvolvido um modelo integrado de gestão e mediação de conflitos que articula diferentes dimensões da convivência escolar. Nos capítulos finais são apresentados protocolos de intervenção e recursos pedagógicos destinados a apoiar professores e outros profissionais na aplicação prática destas abordagens.

Ao longo deste percurso, procura-se sustentar uma ideia central. **A qualidade das relações educativas não depende apenas da ausência de conflito. Pelo contrário, depende da forma como os conflitos são reconhecidos, compreendidos e trabalhados no interior da comunidade escolar. Uma escola que aprende a cuidar das relações não elimina as divergências que surgem no encontro entre pessoas diferentes, mas aprende a transformá-las em oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo.** ●



01.

O conflito como fenômeno relacional e espaço de aprendizagem

1.1. Conflito, divergência e violência: clarificações conceituais

Qualquer proposta de gestão e mediação de conflitos em contextos educativos exige um trabalho prévio de clarificação conceptual. Quando os conceitos são usados como equivalentes, a leitura das situações torna-se imprecisa e a resposta tende a oscilar entre a dramatização e a minimização. Se toda a divergência for tratada como conflito, aumenta-se artificialmente a gravidade do episódio. Se a violência for lida como um simples desacordo, reduz-se a percepção do dano e fragiliza-se a proteção de quem foi atingido. A precisão conceptual, neste domínio, não tem uma função meramente terminológica, pois também orienta a interpretação dos acontecimentos e condiciona a qualidade pedagógica, relacional e institucional da intervenção.

No campo dos estudos sobre conflito, é habitual definir conflito como uma situação em que duas ou mais partes percebem incompatibilidade de interesses, necessidades, objetivos ou valores (Deutsch, 1973; Rahim, 2011). O elemento central desta definição não é a agressão, mas a percepção de incompatibilidade. Em termos escolares, isto permite compreender como conflito situações muito distintas entre si, desde a disputa entre alunos por um lugar no recreio até ao desacordo entre docentes sobre critérios de avaliação, ou ainda a tensão entre a escola e a família quanto à interpretação de um comportamento. Em todos estes casos pode existir tensão, frustração e disputa, sem que exista, por isso, violência.

A divergência, por sua vez, designa um nível mais elementar da vida social e intelectual. Divergir significa interpretar de forma diferente, atribuir sentidos distintos a uma situação, valorar de outro modo uma decisão ou propor caminhos alternativos. Em contextos educativos, a divergência é inerente à pluralidade e, em muitos casos, desejável. Uma escola que pretende formar para a cidadania democrática não pode confundir diferença de opinião com perturbação da ordem. Pelo contrário, precisa de criar condições para que a divergência seja expressa, argumentada e trabalhada sem humilhação nem silenciamento. A literatura sobre educação democrática e deliberação pública tem mostrado que a aprendizagem da convivência passa pela experiência de discordar com regras de respeito e reciprocidade (Dewey, 1916; Habermas, 1996). O conflito surge quando essa divergência passa a ser vivida como ameaça a interesses, pertença, estatuto ou identidade, produzindo escalada emocional e relacional.

A violência deve ser distinguida deste plano, pois embora possa emergir em situações de conflito, não se confunde com o mesmo. A violência implica dano, imposição, intimidação ou destruição, por ação direta ou por mecanismos que reproduzem desigualdades e exclusões. A tipologia proposta por Galtung (1969, 1990) continua a ser útil para esta distinção ao identificar formas diretas, estruturais e culturais de violência. A violência direta refere-se a agressões visíveis, físicas ou verbais. A violência estrutural remete para formas de organização social e institucional que produzem desigualdade sistemática de acesso, proteção ou reconhecimento. A violência cultural designa narrativas, símbolos e crenças que legitimam ou naturalizam práticas de desvalorização e domínio. Em contexto escolar, estas formas podem coexistir. Uma agressão física no recreio constitui violência direta; práticas reiteradas de marginalização de determinados alunos podem configurar violência estrutural; a normalização de insultos discriminatórios, ainda que banalizados no grupo, remete para violência cultural.

Esta distinção tem consequências práticas. Nem todo o conflito é violento e nem toda a violência se esgota num conflito isolado. Dois alunos podem discutir de forma intensa sobre a distribuição de tarefas num trabalho de grupo, elevando o tom de voz e interrompendo-se mutuamente. Trata-se de um conflito que pode ser objeto de intervenção pedagógica, com foco na comunicação, na regulação e na negociação. Diferente é a situação em que um aluno é alvo de humilhação reiterada, intencional e marcada por desequilíbrio de poder, quadro que se aproxima das definições

de bullying (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010). Nestes casos, a resposta não pode limitar-se a uma mediação entre partes formalmente equivalentes, porque estão em causa proteção, segurança e cessação do dano.

Conceito	Definição Central	Exemplo da escola
Divergência	Nível elementar da vida social; interpretação ou valoração distinta de uma situação sem que haja ameaça aos interesses das partes.	Alunos com opiniões diferentes sobre a melhor forma de apresentar um trabalho de grupo.
Conflito	Perceção de incompatibilidade de interesses, necessidades ou valores entre duas ou mais partes, gerando tensão relacional (Deutsch).	Disputa acesa entre dois alunos por um lugar específico no recreio que gera escalada emocional.
Violência	Implicação de dano ou imposição. Divide-se em Direta (física/verbal), Estrutural (desigualdade sistémica) e Cultural (narrativas que legitimam o domínio) (Galtung).	Normalização de insultos discriminatórios (violência cultural) ou humilhação reiterada de um aluno (bullying).

A clarificação entre conflito, divergência e violência permite, assim, deslocar a leitura escolar do campo da reação automática para o da análise situada. O conflito deixa de ser imediatamente equiparado à indisciplina e pode ser compreendido como uma expressão de necessidades não satisfeitas, expectativas

frustradas, interpretações divergentes ou limites pouco claros. Esta leitura não elimina a responsabilidade pelos comportamentos adotados, nem relativiza o dever institucional de proteção. Contudo recusa a redução do episódio à infração isolada, desligada da relação, do contexto e dos processos que a antecederam.

Neste ponto, a escola assume uma responsabilidade formativa própria, pois enquanto espaço de socialização secundária, esta participa na aprendizagem de modos de lidar com desacordo, frustração e diferença sem recurso à violência. Esta aprendizagem não se produz apenas por via normativa, através de regulamentos e sanções. Exige experiências concretas de escuta, negociação, reparação e reconstrução de confiança, mediadas por adultos capazes de distinguir aquilo que deve ser regulado, aquilo que deve ser ensinado e aquilo que deve ser interrompido de imediato. Ao distinguir conflito de violência, a escola cria base conceptual para legitimar o conflito como matéria educativa e para enfrentar a violência com critérios de proteção, justiça e responsabilidade.

1.2. Do paradigma da culpabilização à responsabilidade relacional

A forma como uma instituição interpreta o conflito condiciona a forma como intervém. Em muitos contextos escolares, persiste um paradigma centrado na culpabilização, no qual a pergunta inicial é “Quem começou?” ou “Quem fez?”. Esta pergunta não é, em si mesma, ilegítima. Em determinadas situações, sobretudo

quando há dano objetivo, é necessário apurar a autoria e definir responsabilidades individuais. O problema surge quando essa lógica se torna exclusiva e antecede qualquer análise da dinâmica relacional, do contexto de interação e da escalada que conduziu ao episódio. Nesses casos, a resposta tende a reproduzir uma racionalidade retributiva de imputação de culpa e aplicação de sanção, sem produzir aprendizagem sobre o processo que sustentou o conflito.

Apesar de antiga, a teoria da comunicação humana desenvolvida por Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) continua a oferecer um enquadramento útil para problematizar esta leitura. Ao defenderem que a comunicação humana se organiza em termos de circularidade, estes autores mostraram que, nas interações, cada comportamento funciona simultaneamente como resposta ao comportamento anterior e como estímulo para o comportamento seguinte. Tal formulação não elimina a agência individual, nem dissolve a autoria dos atos. O que esta impede é a simplificação causal que reduz a situação a um único ato final, como se este surgisse desligado da sequência relacional que o tornou possível. Em contexto escolar, isso significa reconhecer que uma agressão verbal, por exemplo, pode ser precedida por provocações subtis, exclusões reiteradas, mal-entendidos acumulados ou leituras de desrespeito que se foram consolidando ao longo do tempo.

A passagem de um paradigma de culpabilização para um paradigma de responsabilidade relacional não implica substituição da responsabilidade individual por uma abstração coletiva, mas implica antes uma ampliação do campo de análise e de intervenção.

Em vez de se perguntar apenas quem errou, torna-se necessário perguntar como é que a interação se construiu, que posições cada parte ocupou, que mensagens circularam, que interpretações foram feitas e que alternativas de ação existiram em cada momento. Esta mudança aproxima-se de perspectivas transformativas da mediação, nas quais a atenção se desloca da mera obtenção de acordo para a capacidade das partes compreenderem o conflito, reconhecerem o seu papel na dinâmica e reorientarem a relação (Bush & Folger, 1994).

No plano pedagógico, esta deslocação tem uma exigência ética própria. Convidar uma criança, um jovem ou um adulto a responder à pergunta “Como contribuí para este conflito?” não equivale a atribuir culpa simétrica entre envolvidos, nem a ignorar assimetrias de poder. Significa criar condições para a autorreflexão sobre a própria participação no processo relacional. Este passo é exigente porque contraria uma tendência defensiva frequente em situações de tensão: a de fixar a atenção exclusivamente no erro do outro. Em ambiente escolar, onde a proteção da imagem e a necessidade de justificação pública são recorrentes, esse exercício requer mediação cuidadosa. Ainda assim, é nesse movimento de autorresponsabilização que se abre uma possibilidade de mudança que não depende apenas da correção externa.

A responsabilidade relacional parte de uma ideia simples e exigente: as ações individuais têm efeitos no sistema de relações e o sistema de relações influencia as ações individuais. Esta reciprocidade não absolve comportamentos inadequados, mas torna

mais visível o impacto de cada escolha no coletivo. Um professor que responde com ironia a um erro pode não ter intenção de humilhar, mas pode produzir retraimento, resistência ou desinvestimento. Um aluno que interrompe de forma reiterada pode estar a procurar reconhecimento perante o grupo, mas produz perturbação do trabalho comum e erosão da confiança. Em ambos os casos, a análise relacional não substitui a avaliação normativa, contudo acrescenta-lhe uma dimensão de compreensão do efeito produzido e das condições que favorecem a repetição do padrão.

Este deslocamento tem também consequências institucionais. Uma escola que adota um enfoque de responsabilidade relacional deixa de usar os registos de ocorrências apenas como arquivo disciplinar e pode passar a lê-los como indicadores de padrões. A análise pode então colocar questões que escapam à lógica da imputação individual, em que turmas os conflitos se repetem com maior frequência, em que momentos do dia surgem, que espaços físicos funcionam como focos de tensão, que regras geram interpretações divergentes por falta de clareza, que rotinas adultas intensificam ou reduzem a escalada, entre outros. Esta leitura aproxima-se de abordagens ecológicas e sistémicas da vida escolar, nas quais o conflito é compreendido como um fenómeno inserido num contexto relacional e organizacional mais amplo (Bronfenbrenner, 1979; Johnson & Johnson, 1996).

Importa reforçar que ao deslocar-se de uma lógica centrada na culpabilização para uma lógica de responsabilidade relacional, a escola não elimina o conflito, nem abandona a necessidade

de decisão e limite. O que altera é a forma de construir sentido sobre o que aconteceu e, por consequência, a forma de intervir. Em vez de uma resposta centrada apenas na identificação do transgressor, torna-se possível uma resposta que articula proteção, responsabilização, análise de padrões e aprendizagem relacional. Esta mudança é coerente com uma concepção da escola como comunidade educativa e não apenas como instância de controlo. Nessa comunidade, cada agente educativo é chamado a interrogar o seu contributo para a cultura de convivência, para a escalada de tensões e para a reconstrução de vínculos após o conflito. A consequência desta mudança não é uma harmonia permanente, mas antes uma maior capacidade institucional para tornar os conflitos inteligíveis, tratáveis e pedagogicamente úteis.

1.3. Comunicação, poder e reconhecimento na escola

O conflito escolar não deve ser compreendido como um episódio isolado, desligado das relações em que surge, pois este surge em contextos demarcados por assimetrias de poder, disputas de sentido, expectativas de reconhecimento e formas diferenciadas de participação na vida escolar. A escola é, simultaneamente, uma instituição com normas e um espaço relacional. Nela cruzam-se autoridade pedagógica, socialização, avaliação, pertença e afirmação identitária. Por essa razão, uma leitura do conflito centrada apenas no comportamento observável é claramente insuficiente, tornando-se

necessário considerar as condições comunicacionais e simbólicas em que esse comportamento adquire significado.

A teoria do reconhecimento de Honneth oferece um enquadramento útil para esta análise, em que a formação da identidade depende de experiências sociais de reconhecimento, que se organizam em diferentes esferas e sustentam a possibilidade de autorrelação positiva (Honneth, 1995). Quando estas experiências falham, emergem formas de desrespeito que afetam a autoestima, a autoconfiança e a percepção de valor social. Em contexto escolar, esta formulação permite compreender que determinados comportamentos disruptivos podem estar associados, em certos casos, a experiências reiteradas de invisibilidade, desqualificação ou exclusão. Isto não significa converter toda a indisciplina em pedidos de reconhecimento, nem suspender a avaliação segundo as normas dessas mesmas condutas, significa, sim, reconhecer que a forma como a escola distribui atenção, palavra, legitimidade e valor social interfere na produção e na escalada dos conflitos.

A comunicação ocupa, neste quadro, um lugar central. Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) mostraram que, nas interações humanas, é impossível não comunicar. O silêncio, a omissão, a interrupção, o tom de voz e a postura corporal produzem efeitos de sentido e significado. Isto é particularmente relevante porque muitas situações de conflito estruturam-se à volta de mensagens implícitas sobre pertença, estatuto e autoridade. Quando um aluno tenta explicar a sua versão e é interrompido de forma reiterada, a mensagem recebida pode ser a de que a sua palavra não tem lugar

legítimo no espaço escolar. Inversamente, quando um aluno interrompe continuamente o discurso do professor, esse comportamento pode funcionar como um desafio à autoridade, mas pode também traduzir uma tentativa de visibilidade, contestação de uma decisão ou dificuldade em autorregular a sua participação. A análise pedagógica do conflito exige, por isso, atenção ao conteúdo da mensagem e à relação que esta institui.

A dimensão do poder aprofunda este problema. O poder na escola não se reduz à autoridade formal da direção, dos docentes ou dos regulamentos. O poder faz-se notar e sentir através de formas simbólicas, relacionais e institucionais. O desempenho académico, a popularidade entre pares, o domínio da linguagem escolar, a pertença a determinados grupos e o reconhecimento por parte dos adultos constituem formas de poder que produzem diferenças reais de posição no espaço escolar. A análise de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução escolar permite perceber como a instituição tende a valorizar certos códigos culturais e modos de expressão, contribuindo para a legitimação de desigualdades sob a aparência de neutralidade (Bourdieu & Passeron, 1970/1990). Esta dimensão estrutural não elimina a singularidade dos episódios de conflito, mas ajuda a compreender por que razão alguns alunos são mais facilmente interpretados como “problemáticos”, enquanto outros beneficiam de maior crédito simbólico perante comportamentos semelhantes.

Quando se reconhece a presença destas assimetrias, a gestão de conflitos deixa de poder assentar apenas numa lógica de correção comportamental. Não se trata de relativizar a necessidade

de limites, mas de compreender que o conflito envolve também disputa por interpretação, posição e legitimidade. A mediação, quando integrada numa perspetiva educativa, pode desempenhar aqui um papel relevante, precisamente porque cria um espaço em que as partes são convidadas a explicitar o que viveram, como interpretaram o episódio e o que consideram necessário para restabelecer condições mínimas de relação. Este tipo de respostas não elimina as assimetrias existentes, mas permite torná-las visíveis e trabalháveis, contrariando respostas unilaterais que encerram o conflito sem produzir compreensão.

Neste processo, a comunicação assertiva assume uma função pedagógica e ética. A assertividade distingue-se da agressividade porque não procura impor a vontade pela intimidação, e distingue-se da passividade porque não reduz a participação ao silêncio ou à acomodação. Trata-se da capacidade de expressar posições, emoções, necessidades e limites com clareza e respeito, reconhecendo a legitimidade do outro sem abdicar da própria voz (Alberti & Emmons, 2017). Esta competência deve ser tratada como um atributo espontâneo e como uma competência aprendida. Ensinar a formular pedidos, a discordar sem insultar, a sustentar uma posição sem humilhar e a escutar sem ceder à interrupção contínua integra o trabalho educativo sobre convivência e cidadania. Nessa medida, a comunicação deixa de ser apenas forma de transmissão de instruções e passa a constituir objeto de formação e educação.

A intervenção escolar enfrenta, contudo, um equilíbrio exigente, pois quando a comunicação se centra exclusivamente na correção

imediate do comportamento, tende a perder a dimensão relacional e interpretativa do conflito. Quando, no sentido inverso, se centra apenas na validação emocional, sem clarificar expectativas e limites, produz ambiguidade de normas e insegurança relacional. O desafio pedagógico está em articular reconhecimento e exigência, escuta e direção, validação emocional e referência normativa. Esta articulação não se resolve por fórmula única, mas constitui um princípio orientador para práticas de mediação, gestão da sala de aula e construção de convivência escolar.

1.4. O conflito como oportunidade formativa

Assumir o conflito como oportunidade formativa não implica valorizá-lo em si mesmo, nem ignorar o sofrimento que pode produzir. Implica reconhecer que, principalmente em contextos educativos, muitos conflitos contêm matéria de aprendizagem, desde que sejam trabalhados com enquadramento, tempo e mediação adequados. Cada episódio de tensão pode revelar dificuldades de autorregulação, falhas de comunicação, regras pouco compreendidas, necessidades não verbalizadas ou padrões relacionais repetitivos. Neste sentido, o conflito pode ser lido como um acontecimento que expõe processos em curso e que, por isso, pode ser pedagogicamente elaborado.

A tradição pragmatista de Dewey fornece um fundamento para esta perspetiva. Para o autor, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas organiza-se em torno da experiência e da reflexão sobre a experiência (Dewey, 1916, 1938). Situações

problemáticas têm valor educativo quando se tornam objeto de reconstrução reflexiva, permitindo ao sujeito rever interpretações, testar alternativas e reorganizar a ação futura. O conflito escolar, enquanto experiência relacional intensa, pode cumprir precisamente esta função, desde que não seja tratado apenas como um problema a eliminar. Quando dois alunos, após uma situação de escalada, são convidados a reconstruir a sequência do episódio, a nomear as emoções envolvidas, a identificar interpretações precipitadas e a pensar em respostas alternativas, não estão apenas a “resolver um problema disciplinar”, estão também a desenvolver competências de autorreflexão, tomada de perspectiva, regulação emocional e deliberação prática.

Esta abordagem exige intencionalidade pedagógica que não passa por improvisar conversas morais depois de cada incidente, nem de converter todos os conflitos em longos processos formais, mas sim, de integrar a gestão de conflitos numa estratégia educativa mais intencional, em que existam dispositivos prévios de construção relacional e de aprendizagem comunicacional. Assembleias de turma, círculos de diálogo, rotinas de escuta e práticas de educação emocional funcionam, neste quadro, como condições de possibilidade para que a intervenção em situações de tensão não dependa apenas da reação momentânea do adulto. A investigação sobre aprendizagem socioemocional e sobre programas de resolução de conflitos em meio escolar sugere que intervenções consistentes e integradas no quotidiano têm melhores resultados do que respostas pontuais e desarticuladas (Durlak et al., 2011; Johnson & Johnson, 1996).

A dimensão formativa do conflito não diz respeito apenas aos alunos, mas também os adultos da escola aprendem no modo como enfrentam tensões, erros e escaladas. Professores, técnicos e assistentes operacionais ampliam a sua competência relacional quando analisam as suas próprias reações, reconhecem padrões de resposta e ajustam as suas práticas em função disso. A autorregulação adulta, neste contexto, tem valor pedagógico direto, porque funciona como modelo implícito de gestão de frustração, desacordo e autoridade. Quando um professor reconhece que reagiu de forma precipitada, retoma a conversa e reconstrói o enquadramento com a turma, produzindo uma aprendizagem relacional que ultrapassa o episódio em causa. Por outro lado, também demonstra que a autoridade pode coexistir com revisão crítica da própria ação e que a responsabilidade no espaço escolar não é exigida apenas aos alunos.

Nesta perspetiva, o conflito pode ser entendido como um laboratório de aprendizagem democrática. É neste que se exercitam práticas de escuta, negociação, argumentação, reparação e convivência com limites. É neste, igualmente, que se aprende a suportar frustração, a reconhecer que o próprio ponto de vista não esgota a realidade e que a vida coletiva exige coordenação entre interesses por vezes incompatíveis. Esta aprendizagem tem valor escolar imediato, porque melhora o clima da turma e a qualidade das relações, mas tem igualmente valor cívico, na medida em que prepara crianças e jovens para contextos sociais em que a diferença, o desacordo e a interdependência são permanentes.

A alternativa a esta abordagem não é a ausência de conflito, ate porque em contextos humanos, essa hipótese é irrealista. A alternativa é a repetição de ciclos de hostilidade, silenciamento, humilhação ou punição sem elaboração, nos quais os episódios se encerram formalmente, mas os padrões de comportamento se mantêm. Ao escolher trabalhar o conflito como um espaço de aprendizagem, a escola não abandona a sua função, nem reduz a exigência acadêmica, mas assume, antes, a complexidade da sua função educativa. Ensinar conteúdos curriculares e ensinar formas de convivência não são tarefas concorrentes sendo que ambas exigem método, consistência, mediação e compromisso institucional. É a partir desta conceção que os próximos capítulos aprofundam as dimensões emocionais, normativas e operacionais de um modelo integrado de gestão e mediação de conflitos. ●



02.

Emoção, autorregulação e desenvolvimento no contexto escolar

2.1. Emoções, comportamento e processos de regulação

A compreensão dos conflitos em contexto escolar torna-se incompleta quando a dimensão emocional é tratada como elemento secundário. Em muitas situações que chegam à direção, à coordenação, aos serviços de psicologia e orientação, aos gabinetes de apoio ao aluno a à família, aos gabinetes de mediação ou à sala de aula, o comportamento visível aparece no fim de uma sequência interna que começou antes, com ativação emocional, interpretação da situação e resposta comportamental. Frustração, vergonha, ciúme, medo de exclusão, sensação de injustiça ou ameaça ao estatuto no grupo podem funcionar como precipitadores da ação. Quando estas experiências não são reconhecidas, nomeadas e reguladas, tendem a ser expressas por via do comportamento, sendo depois lidas apenas como indisciplina.

A consequência é uma intervenção centrada no ato final, com pouca atenção ao processo que o produziu.

Durante longos períodos, a cultura escolar privilegiou uma imagem da aprendizagem centrada na cognição, remetendo a emoção para a esfera privada ou para o domínio da “personalidade” do aluno. Esta separação revelou-se insuficiente à luz da psicologia do desenvolvimento, da neuropsicologia e das ciências da educação. A literatura tem demonstrado que emoção e cognição não operam como sistemas independentes, mas como dimensões interdependentes do funcionamento humano. Os trabalhos de Damásio sobre os marcadores somáticos mostraram que a tomada de decisão depende de processos de integração entre experiência emocional e avaliação racional; quando essa integração é afetada, a deliberação prática fica comprometida, mesmo na presença de capacidades lógicas preservadas (Damásio, 1994). Esta linha de investigação contribuiu para deslocar a ideia de que a racionalidade se define pela exclusão da emoção. Ou seja, o que está em causa não é escolher entre emoção e razão, mas compreender como se articulam na ação, no comportamento.

Em contexto escolar, esta articulação é observável em episódios frequentes. Um aluno que reage de forma hostil a uma correção pública pode estar a responder, no plano imediato, a uma experiência de vergonha ou exposição perante os pares. Se a análise institucional se limitar ao comportamento exterior, a intervenção tende a incidir exclusivamente na infração. Se, pelo contrário, se considerar a sequência emocional e relacional que antecede a

resposta, torna-se possível intervir de forma mais ajustada, distinguindo emoção legítima de conduta inadequada. Esta distinção é pedagogicamente relevante porque evita dois erros: por um lado, reduzir todo o problema ao comportamento; por outro, usar a emoção como justificação que anula qualquer responsabilidade.

A noção de regulação emocional permite precisar este ponto. Gross (1998, 2015) define regulação emocional como o conjunto de processos pelos quais as pessoas influenciam as emoções que têm, quando as têm e o modo como as experienciam e expressam. Esta definição tem implicações diretas para a escola, pois, em primeiro lugar, esclarece que a emoção, em si mesma, não constitui o problema a eliminar. Em segundo lugar, mostra que a dificuldade surge quando os modos de expressão, interpretação e gestão da emoção produzem dano para si, para os outros ou para a convivência. Em termos educativos, isto significa que ensinar a gerir conflitos envolve ensinar processos de regulação, e não apenas exigir autocontrolo de um modo mais abstrato.

A dimensão desenvolvimental é decisiva neste debate, já que crianças e adolescentes encontram-se em processo de aquisição e consolidação de competências de autorregulação. A maturação cerebral, em particular das redes associadas ao controlo inibitório, à planificação e à monitorização da ação, prolonga-se para além da infância e da adolescência (Casey et al., 2008; Steinberg, 2014). Exigir formas de autorregulação comparáveis às de um adulto, sem mediação pedagógica e sem apoio

contextual, pode traduzir desconhecimento do próprio processo de desenvolvimento. Isto não implica relativizar limites nem abdicar de regras, mas antes, ajustar expectativas, tempos e estratégias, reconhecendo que a aprendizagem da regulação depende de prática, do acompanhamento e da repetição.

É neste ponto que a escola surge como contexto formativo de primeira ordem. Cada interação entre alunos, professores e outros profissionais pode funcionar como ocasião de aprendizagem emocional. Quando um docente ajuda um aluno a identificar o que está a sentir, a distinguir facto de interpretação e a pensar alternativas de resposta, está a promover literacia emocional e competências de regulação. Quando valida a emoção sem validar o comportamento agressivo, introduz uma mediação que articula reconhecimento e limite. Esta prática não substitui o currículo escolar, nem se opõe a ele. Integra-se na própria condição de possibilidade da aprendizagem, dado que estados de ativação intensa, humilhação ou ameaça social tendem a reduzir a disponibilidade para a atenção, a memória de trabalho e a participação em tarefas cognitivas (Immordino-Yang, 2016).

Quando este trabalho não ocorre, instala-se um ciclo de repetição. Uma emoção intensa gera resposta impulsiva; a resposta é sancionada sem exploração do estado interno e sem trabalho de regulação; a experiência de humilhação ou injustiça intensifica a ativação emocional; em episódios posteriores, a reação surge mais depressa e com menor capacidade de reflexão. Em linguagem institucional, o conflito “repete-se”. Em termos pedagógicos,

o que se observa é a ausência de intervenção sobre o processo que sustenta a repetição. Romper este ciclo exige que a gestão de conflitos ultrapasse a superfície do comportamento e passe a incluir práticas de nomeação emocional, co-regulação e responsabilização progressiva.

2.2. Integração entre sistemas emocionais e funções executivas

A relação entre emoção e comportamento torna-se mais inteligível quando se considera a articulação entre sistemas emocionais e funções executivas. Em termos neuropsicológicos, o comportamento em situação de conflito não resulta de um único centro de comando, mas da coordenação, por vezes instável, entre processos de deteção de ameaça, ativação emocional, memória, atenção e controlo inibitório. Esta coordenação ajuda a explicar por que razão alunos capazes de responder adequadamente em contextos calmos, podem reagir de forma desorganizada em momentos de tensão relacional.

No campo da neurobiologia interpessoal, Siegel propõe a noção de integração para descrever um funcionamento mental em que diferentes sistemas se mantêm diferenciados e conectados, permitindo respostas flexíveis, contextualizadas e ajustadas (Siegel, 2012). Quando esta integração é perturbada, sobretudo em situações de stress, a pessoa pode passar a responder de forma rígida, impulsiva ou defensiva. A utilidade desta formulação, em

contexto educativo, reside em deslocar a leitura do conflito da oposição simplificada entre “querer” e “não querer” comportar-se para uma análise mais fina da capacidade momentânea de integração emocional e cognitiva.

Em situações de ameaça percebida ou elevada ativação, estruturas associadas à resposta rápida ao perigo, como a amígdala, podem assumir um maior protagonismo. Esta ativação desencadeia respostas de luta, fuga ou imobilização, biologicamente adaptativas em contextos de risco. O problema, em ambiente escolar, é que muitas ameaças são de natureza simbólica e relacional: humilhação pública, provocação entre pares, medo de exclusão, percepção de injustiça, perda de estatuto. Ainda assim, estas situações podem ser vividas pelo aluno como ameaça relevante, desencadeando respostas fisiológicas e comportamentais intensas (Porges, 2011). O comentário de um colega, a correção feita em público ou a interpretação de um gesto podem ativar o sistema de alarme de forma desproporcional, quando comparada com o risco objetivo da situação.

As funções executivas incluem processos como controlo inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, planeamento e monitorização da ação (Diamond, 2013). São estas funções que permitem interromper uma resposta impulsiva, considerar consequências, reinterpretar uma situação e ajustar o comportamento a normas sociais e objetivos de longo prazo. Em contexto de conflito, a qualidade da resposta depende, em larga medida, da capacidade de manter algum grau de acesso a estas funções sob

ativação emocional. Quando a integração entre ativação emocional e funções executivas se rompe, a emoção deixa de ser informação e passa a comandar a ação de modo mais direto.

Esta compreensão tem consequências pedagógicas e práticas. Uma intervenção exclusivamente centrada em ordem, repressão ou exigência imediata de explicação racional, em momentos de elevada ativação, pode falhar porque pressupõe uma disponibilidade cognitiva que ainda não foi recuperada. É neste sentido que Siegel e Bryson (2012) defendem a sequência “conectar e redirecionar”, sublinhando que a validação inicial da experiência emocional cria condições para posterior orientação comportamental. Conectar, neste quadro, não significa concordar com a conduta, mas reconhecer o estado em que a criança ou o jovem se encontra. Redirecionar significa reintroduzir limite, regra, alternativa de ação e responsabilização, num momento em que a ativação permite alguma reflexão. Quando o adulto tenta redirecionar sem se conectar, a intervenção pode ser recebida como ameaça adicional, agravando resistência e escalada.

No cotidiano das escolas, esta lógica pode ser observada em situações simples. Se um aluno atira um objeto após perder um jogo, a reação do professor pode centrar-se de imediato na censura do ato. O limite é necessário, mas a sua eficácia aumenta quando o adulto consegue, antes ou em simultâneo, reconhecer a frustração, interromper a escalada e criar um intervalo de regulação. Esse intervalo pode incluir um afastamento temporário, orientação para a respiração, silêncio acompanhado ou uma

breve conversa individual. Só depois desse momento, há espaço para a exploração do que aconteceu, a clarificação da regra e a construção de alternativas de resposta. **A responsabilização não é adiada indefinidamente; é organizada de forma compatível com o estado neuropsicológico da criança ou do adolescente.**

A regulação, contudo, não é apenas um processo intrapsíquico. A literatura sobre vinculação demonstrou, de forma consistente, que a capacidade de autorregulação se desenvolve em relações de co-regulação com figuras disponíveis, sensíveis e previsíveis (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988). Embora estas teorias tenham sido formuladas inicialmente no quadro das relações precoces, as suas implicações estendem-se ao contexto escolar com professores e outros adultos da escola a poderem funcionar, em muitos momentos, como figuras de referência reguladora, sobretudo quando respondem com consistência, previsibilidade e contenção. A previsibilidade das regras, a estabilidade da presença e a clareza na comunicação reduzem a ativação defensiva desnecessária e aumentam a percepção de segurança relacional, condição importante para o exercício de funções executivas em contexto de aprendizagem.

Importa ainda sublinhar que a integração entre sistemas emocionais e funções executivas não se produz por instrução verbal isolada. **Dizer a um aluno “acalma-te” ou “pensa antes de agir” tem utilidade limitada se não houver experiências repetidas de apoio à regulação em situações concretas.** A aprendizagem da

autorregulação é processual, situada e cumulativa. Cada episódio em que o adulto ajuda a criança ou o jovem a atravessar uma situação de desorganização emocional sem humilhação, mantendo limite e orientação, constitui um treino implícito de competências futuras. É nesse sentido que a escola pode ser entendida como um espaço de desenvolvimento da regulação emocional: não por eliminar a tensão, mas por transformar episódios de tensão em oportunidades de integração entre experiência emocional, reflexão e ação responsável.

2.3. Da punição à co-regulação: implicações pedagógicas

A tradição disciplinar nas escolas foi historicamente centrada na punição como uma resposta central ao comportamento considerado inadequado. A sua lógica é conhecida: se um comportamento é seguido de uma consequência aversiva, a probabilidade da sua repetição tende a diminuir. Esta racionalidade foi sistematizada no quadro da psicologia comportamental e marcou, de forma duradoura, práticas de controlo da conduta, gestão da sala de aula e administração disciplinar (Skinner, 1953). Em muitos contextos, esta matriz continua presente, quer em regulamentos, quer em rotinas informais de resposta ao conflito. O problema não está em reconhecer que as consequências influenciam o comportamento. O problema surge quando a punição é usada como resposta principal, independentemente da natureza da situação, do estado emocional do aluno e da finalidade educativa da intervenção.

Em episódios de conflito marcados por desregulação emocional, a punição isolada apresenta limites pedagógicos, pois pode interromper a ação naquele momento, sobretudo quando existe autoridade clara e assimetria de poder. Contudo, a interrupção imediata do comportamento não equivale, por si só, a aprendizagem sobre o que aconteceu, sobre o impacto causado e sobre como agir de outro modo em situações futuras. Em alguns casos, a punição produz conformidade exterior e, simultaneamente, intensifica ressentimento, medo, retraimento ou desafio. Quando a intervenção se esgota na sanção e não inclui um espaço para a reconstrução da situação, o foco desloca-se para a obediência imediata, deixando em segundo plano a compreensão do conflito e a responsabilização relacional. Esta limitação torna-se mais visível quando o aluno percebe a resposta como injusta, parcial ou desligada da sua experiência do episódio.

A crítica à punição isolada não implica defesa da ausência de consequências, nem desvalorização da autoridade escolar. O que se propõe é uma mudança de enquadramento: da lógica exclusivamente punitiva para uma lógica que articule co-regulação, limite e responsabilização. Nesta perspectiva, a consequência mantém lugar, mas deixa de ser automática e descontextualizada. Passa a integrar um processo pedagógico em que o adulto ajuda o aluno a recuperar condições mínimas de regulação emocional, a compreender o que aconteceu, a reconhecer o efeito do seu comportamento e a participar na definição de formas de reparação. A assimetria entre o adulto e o aluno continua presente, mas é usada como função educativa e reguladora, e não apenas como um instrumento de imposição.

A noção de co-regulação é central neste deslocamento. No plano desenvolvimental, a autorregulação não é uma competência plenamente disponível desde cedo; constrói-se em relações nas quais figuras adultas ajudam a criança ou o jovem a organizar estados internos, a nomear emoções e a modular respostas (Morris et al., 2007; Siegel, 2012). Em contexto escolar, isto significa que o adulto não intervém apenas para “corrigir” uma conduta, mas para criar condições em que a responsabilização se torne possível. Em situações de elevada ativação, a ordem seca ou a reprimenda pública podem agravar a escalada. Em contrapartida, uma intervenção que combine contenção, reconhecimento do estado emocional e posterior clarificação de limites tende a aumentar a probabilidade de aprendizagem. Co-regular não é desculpar. É intervir sobre as condições que permitem ao aluno passar da reação impulsiva à reflexão sobre o seu ato.

As práticas restaurativas oferecem contributos relevantes para esta transição porque deslocam o eixo da resposta da sanção abstrata para o dano concreto e para as relações afetadas. Em vez de se perguntar apenas que regra foi violada e qual a penalização aplicável, as abordagens restaurativas introduzem questões como: quem foi afetado, de que modo, o que é necessário para reparar, como prevenir repetição e que responsabilidades cabem a cada envolvido (Zehr, 2002; Morrison, 2007). Em contexto escolar, esta mudança tem efeitos pedagógicos. Quando um aluno que insultou um colega participa numa conversa estruturada, escuta o impacto das suas palavras, é confrontado com a dimensão relacional do ato e é chamado a

propor formas de reparação, a consequência deixa de ser apenas privação, passando a incluir reconstrução de sentido, responsabilização perante o outro e reintegração no grupo sob novos termos.

Isso exige revisão de crenças profissionais enraizadas. Uma das mais frequentes é a ideia de que a redução da visibilidade punitiva equivale a perda de autoridade. Tal preocupação merece ser levada a sério, sobretudo em contextos escolares marcados por instabilidade relacional e desgaste profissional. No entanto, a evidência produzida em experiências de implementação de práticas restaurativas e de modelos relacionais de gestão de conflitos mostra que diálogo e limite não são termos opostos. O que muda é a sequência, o propósito e a qualidade do processo. A autoridade não desaparece; torna-se mais exigente, porque deixa de depender apenas da capacidade de sancionar e passa a incluir capacidade de conter, escutar, interpretar e decidir de forma coerente e contextualizada (Gregory et al., 2016; Morrison & Vaandering, 2012).

Do ponto de vista pedagógico, esta mudança aumenta a exigência colocada aos adultos. A co-regulação requer competências que não se reduzem ao domínio do regulamento escolar. Requer capacidade de manter estabilidade emocional em situações de provocação, de evitar escalada por confronto simétrico, de formular perguntas que favoreçam reflexão e de distinguir validação emocional de permissividade. Requer, ainda, consistência institucional, porque nenhuma prática de co-regulação se

sustenta quando o discurso pedagógico valoriza diálogo, mas as rotinas organizacionais recompensam respostas rápidas e exclusivamente sancionatórias. Por esta razão, a transição da punição isolada para uma lógica de co-regulação e responsabilização não pode ser tratada como mera mudança de técnica. Trata-se de uma reorganização da cultura disciplinar da escola, com implicações na formação de profissionais, nos dispositivos de apoio e na forma como a instituição define o que entende por autoridade educativa.

2.4. Ensinar a gerir conflitos como competência socioemocional

Se o conflito é uma dimensão previsível da vida escolar e se a forma como se desenvolve depende, em larga medida, de processos emocionais, comunicacionais e relacionais, então a sua gestão não pode ficar dependente apenas de intervenções reativas. Ensinar a gerir conflitos deve integrar o projeto educativo da escola, tanto no plano explícito, através de práticas e dispositivos intencionais, como no plano implícito, através das rotinas, linguagens e modos de exercício da autoridade. Nesta perspetiva, a gestão de conflitos deixa de ser assunto periférico ou reservado a situações de crise e passa a constituir objeto de aprendizagem.

A literatura sobre aprendizagem socioemocional oferece uma base consistente para este argumento. Modelos de competências socioemocionais, como os desenvolvidos no âmbito da Col-

laborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), incluem dimensões como autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável, todas diretamente implicadas na gestão de conflitos (CASEL, 2020). Meta-análises de programas escolares nesta área indicam efeitos positivos na redução de problemas de comportamento, na melhoria de competências sociais e no clima da sala de aula, com repercussões académicas observáveis (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Estes resultados não autorizam soluções simplistas, mas mostram que competências relacionais e emocionais podem ser ensinadas e aprendidas em contexto escolar quando existe desenho pedagógico consistente.

Ensinar a gerir conflitos, neste quadro, implica criar oportunidades regulares de prática. Não basta esperar que o conflito aconteça para então exigir que os alunos mobilizem competências que nunca foram trabalhadas de forma intencional. Assembleias de turma, círculos de diálogo, dramatizações, análise de casos e rotinas de comunicação estruturada oferecem contextos em que os alunos podem exercitar escuta, formulação de pedidos, reconhecimento emocional, tomada de perspetiva e negociação. A utilidade destes dispositivos reside, em parte, na sua função preventiva: ao criar linguagem comum e procedimentos partilhados para lidar com desacordo, reduzem a probabilidade de escalada em momentos de tensão. Além disso, tornam visível que a convivência se aprende pela prática guiada, e não apenas pela invocação de regras gerais.

A mediação entre pares constitui, neste domínio, uma estratégia formativa com valor pedagógico próprio. Quando a escola forma alunos para funções de mediação em conflitos adequados a esse dispositivo, transmite uma mensagem institucional de participação e corresponsabilidade. Os alunos deixam de ser vistos apenas como destinatários de gestão disciplinar e passam a ser reconhecidos como agentes capazes de contribuir para a qualidade das relações. Este processo pode favorecer o desenvolvimento de escuta ativa, empatia, análise de perspetivas, formulação de perguntas e gestão de interação sob tensão. A literatura sobre mediação escolar entre pares sugere benefícios na melhoria do clima relacional e na capacitação dos alunos, desde que a prática seja enquadrada por formação adequada, supervisão adulta e critérios claros de encaminhamento (Johnson & Johnson, 1996; Burrell et al., 2003). Sem estas condições, o risco é transformar a mediação em dispositivo simbólico, sem consistência pedagógica nem proteção suficiente para os envolvidos.

A aprendizagem de competências de gestão de conflitos não elimina a existência futura de desacordos, frustrações ou comportamentos inadequados. O seu objetivo é outro: aumentar o repertório de respostas disponíveis e reduzir a probabilidade de recurso imediato à agressão, ao silêncio hostil ou à escalada. Quando um aluno, em situação de provocação, consegue nomear o que sentiu e formular um limite sem insultar, está a mobilizar uma competência aprendida. Quando um professor reconhece sinais de ativação na turma e ajusta o enquadramento da atividade antes que a desorganização se instale, está igualmente a

mobilizar competência socioemocional, neste caso em exercício profissional. A gestão de conflitos, portanto, não é uma aptidão exclusiva dos alunos; envolve uma ecologia de competências distribuídas entre adultos, pares e organização escolar.

Do ponto de vista formativo, esta aprendizagem tem alcance que ultrapassa o episódio disciplinar e o espaço escolar. Ensinar a gerir conflitos é ensinar formas de participação em vida comum. Significa trabalhar capacidades de convivência com diferença, argumentação sem desqualificação, exercício de limites, reconhecimento do outro e reparação após dano. Estas capacidades integram o núcleo das práticas democráticas, sobretudo em sociedades marcadas por pluralismo, desigualdade e exposição constante a interações conflituais em ambientes presenciais e digitais. A escola que assume esta tarefa não acrescenta uma função externa ao currículo; concretiza uma dimensão constitutiva da sua missão educativa.

Este capítulo procurou mostrar que emoção, desenvolvimento e regulação constituem dimensões inseparáveis da gestão de conflitos em contexto escolar. A partir desta base, torna-se possível avançar para a análise dos modelos de intervenção que estruturam as respostas institucionais ao conflito. O capítulo seguinte examinará essas matrizes, da tradição disciplinar às abordagens dialógicas e restaurativas, com o objetivo de identificar contributos, limites e possibilidades de articulação num modelo integrado de gestão e mediação de conflitos para as escolas. ●

03.

Modelos de gestão de conflitos na escola: Da disciplina ao diálogo

3.1. O modelo disciplinar e a lógica hierárquica

A escola moderna consolidou-se, em larga medida, a partir de uma matriz disciplinar que articula autoridade, hierarquia e controlo do comportamento. Esta configuração institucional não resulta de uma escolha contingente, mas de processos históricos de organização da escolarização de massas, em que a regulação do tempo, do espaço, dos corpos e das condutas passou a integrar a própria tecnologia de governo escolar. A análise de Foucault sobre as instituições disciplinares mostrou como a escola, a par de outras instituições modernas, se estruturou em torno de mecanismos de vigilância, classificação, exame e normalização, orientados para a produção de sujeitos ajustados a determinadas exigências sociais e institucionais (Foucault, 1975/2014). Neste

quadro, o desvio não é apenas um comportamento inadequado; é uma perturbação da ordem que convoca correção.

Quando esta racionalidade organiza a leitura do conflito, o foco da intervenção desloca-se para a relação entre norma e infração. O conflito tende a ser interpretado como falha de adesão às regras escolares, e a resposta institucional centra-se na identificação da conduta, na imputação de responsabilidade e na aplicação de uma consequência considerada proporcional. Advertências, participações disciplinares, suspensões e outras medidas inserem-se nesta lógica de restabelecimento da ordem. A autoridade adulta funciona como referência principal de legitimação da decisão, e a hierarquia delimita quem interpreta, quem decide e quem cumpre. Esta estrutura pode oferecer previsibilidade, sobretudo em contextos em que a escola enfrenta níveis elevados de tensão e desorganização.

Convém reconhecer este ponto sem ambiguidade. O modelo disciplinar desempenha funções institucionais que não podem ser ignoradas. Regras explícitas, expectativas claras e consequências previsíveis podem contribuir para segurança, estabilidade e redução da incerteza no cotidiano escolar. Em comunidades educativas marcadas por conflito recorrente, incoerência institucional ou fragilidade de liderança, a ausência de limites tende a aumentar ansiedade coletiva e desproteção relacional. A crítica ao modelo disciplinar perde consistência quando ignora esta função estruturante da norma. O problema não reside, portanto, na existência de disciplina, mas na sua absolutização como único princípio de leitura e intervenção.

É nesse ponto que emergem os limites do paradigma disciplinar quando aplicado de forma exclusiva. Ao concentrar-se na infração formalmente observável, tende a reduzir o conflito à sua expressão final, isto é, ao comportamento que chega ao registo institucional. A sequência relacional e emocional que antecede esse comportamento pode permanecer invisível ou ser tratada como irrelevante para a decisão. O que se sanciona é o ato, mas pouco se aprende sobre os processos que o tornaram provável. A consequência disciplinar reafirma autoridade e delimita fronteiras normativas, mas nem sempre produz compreensão, mudança relacional ou prevenção de repetição. Em termos pedagógicos, pode haver encerramento administrativo do caso sem elaboração educativa do conflito.

A crítica sociológica da escola permite ainda observar que a aplicação de normas nunca ocorre em terreno neutro. Bourdieu e Passeron mostraram como a instituição escolar tende a valorizar determinados modos de linguagem, disposições culturais e formas de apresentação de si, convertendo-os em critérios de legitimidade frequentemente naturalizados (Bourdieu & Passeron, 1970/1990). Esta análise é relevante para a gestão disciplinar porque sugere que alunos com maior domínio dos códigos escolares podem explicar-se, justificar-se ou defender-se com mais eficácia em situações de conflito, ao passo que outros, com menor capital cultural reconhecido pela escola, podem ser lidos mais rapidamente como desafiadores ou desinteressados. A norma é a mesma, mas a capacidade de circular dentro dos seus códigos de interpretação não é distribuída de forma igual. Sem

atenção a esta dimensão, a disciplina pode reforçar assimetrias que a escola, em princípio, deveria reduzir.

A centralidade da autoridade no modelo disciplinar coloca ainda os profissionais, em especial os docentes, numa posição de julgamento quase permanente. Em contextos de elevada conflitualidade, esta posição pode produzir desgaste, saturação e empobrecimento da relação pedagógica. Quando o professor é percecionado sobretudo como agente de controlo, o vínculo tende a organizar-se em torno de vigilância e resistência, e o conflito pode assumir a forma de confronto de força e de teste de autoridade. Esta dinâmica não elimina a necessidade de decisão por parte do adulto, mas mostra que a função disciplinar, quando desligada de mediação relacional, pode contribuir para deteriorar as condições de ensino e de aprendizagem.

Reconhecer estes limites não implica rejeitar integralmente o modelo disciplinar. Implica situá-lo. A disciplina pode e deve ser compreendida como componente de uma organização institucional, em que a norma mantém função organizadora, mas deixa de operar sozinha. Integrada numa abordagem que inclua escuta, contextualização, regulação emocional e reflexão sobre o conflito, a disciplina deixa de ser apenas mecanismo de correção e passa a constituir também condição de justiça e previsibilidade. O desafio, neste caso, não é substituir norma por diálogo, mas articular ambos de forma pedagogicamente consistente.

3.2. Mediação escolar: princípios e limites

A mediação escolar surgiu, em muitos sistemas educativos, como resposta às insuficiências de modelos centrados exclusivamente na sanção disciplinar. Influenciada por práticas comunitárias, familiares e judiciais de resolução de conflitos, a mediação introduziu na escola uma premissa distinta: conflitos interpessoais podem ser trabalhados através de um processo estruturado de diálogo, com apoio de um terceiro que não decide pelas partes, mas facilita a comunicação entre elas (Moore, 2014). Esta mudança não elimina a presença da norma escolar, mas desloca o centro da intervenção da infração para a interação, da decisão unilateral para a construção dialogada de entendimento e acordo.

No plano dos princípios, a mediação escolar assenta, em geral, em três elementos de base: voluntariedade, participação ativa das partes e imparcialidade do mediador. A voluntariedade significa que as partes aceitam participar no processo e mantêm margem para decidir sobre o acordo. A participação ativa implica que o conflito não é resolvido por substituição, isto é, o mediador não impõe solução, mas apoia as partes na clarificação de perspetivas, necessidades e possibilidades. A imparcialidade refere-se à posição processual do mediador, que não se confunde com neutralidade ética perante violência, humilhação ou desigualdade, mas exige cuidado para não capturar o processo em favor de uma das narrativas (Cunha & Monteiro, 2018; Torrego, 2006). Em muitos contextos escolares, acrescenta-se ainda a confidencialidade, com os limites próprios do contexto educativo e dos deveres de proteção.

Em termos operacionais, a mediação pode ser conduzida por adultos da escola com formação específica ou por alunos mediadores, no caso da mediação entre pares, sempre sob supervisão institucional. Embora existam variações de modelo, o processo costuma incluir momentos de escuta inicial, clarificação da situação, encontro conjunto, identificação de interesses ou necessidades e formulação de compromissos. O elemento distintivo não está apenas na sequência técnica, mas na qualidade do enquadramento comunicacional: cada parte é convidada a falar sem interrupção, a escutar a perspectiva do outro e a participar na construção de uma saída possível. Esta experiência pode ter valor pedagógico próprio, na medida em que desloca o conflito de um registo de acusação e defesa para um registo de elaboração relacional.

A introdução da mediação na escola representou, por isso, uma mudança importante em muitas culturas institucionais. Ao reduzir a centralidade da resposta sancionatória imediata e ao criar espaço para a palavra, a mediação reconhece nos alunos capacidade de participação, responsabilidade e reconstrução de acordos. Este reconhecimento tem efeitos que vão além do caso concreto. A experiência de ser escutado e de escutar pode diminuir hostilidade, alterar interpretações e ampliar repertórios de resposta em situações futuras. A mediação, neste sentido, não funciona apenas como técnica de resolução de conflitos, mas como dispositivo de aprendizagem da comunicação, da autorresponsabilização e da convivência sob regra.

Importa, contudo, evitar uma leitura idealizada da mediação. A sua aplicação apresenta limites claros, sobretudo quando é usada

de forma indiferenciada ou descontextualizada. Em situações de violência reiterada, intimidação persistente ou desequilíbrio acentuado de poder, como em muitos casos de bullying, a mediação pode ser inadequada se não existirem condições efetivas de segurança e liberdade de participação. Nestes cenários, a voluntariedade pode ser apenas formal, porque uma das partes pode sentir-se pressionada, intimidada ou incapaz de contradizer o agressor em contexto de encontro mediado. A literatura sobre bullying e intervenção escolar tem alertado para este risco, sublinhando a necessidade de distinguir conflitos entre partes relativamente simétricas de situações de vitimização marcada por assimetria e dano continuado (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010). Nesses casos, a prioridade institucional é proteção e interrupção da violência, e não mediação prematura.

Há ainda um segundo limite, de natureza institucional. A mediação de casos individuais não transforma, por si só, os padrões relacionais e normativos da escola. Quando a cultura institucional permanece centrada na punição automática, na escassa participação dos alunos na definição de regras ou na ausência de dispositivos regulares de convivência, a mediação tende a ficar confinada a um espaço marginal. Resolve-se um conflito específico, mas mantêm-se as condições que favorecem repetição de episódios semelhantes. A mediação, nestas circunstâncias, pode ser valorizada simbolicamente e, ao mesmo tempo, ter baixo impacto estrutural. Para que produza efeitos mais consistentes, precisa de estar integrada num projeto de convivência escolar que articule normas, participação, regulação emocional e formação de profissionais.

A própria figura do mediador exige atenção. Escuta ativa, reformulação, gestão de turnos de fala, contenção emocional, leitura de assimetrias e condução processual não são competências espontâneas. A formação inicial de mediadores, sejam adultos ou alunos, é necessária, mas insuficiente quando não existe supervisão, acompanhamento e reflexão sobre a prática. Sem este investimento, o processo pode tornar-se formalista, com reprodução de perguntas padronizadas, fragilidade na gestão de emoções intensas e risco de acordos pouco consistentes ou pouco monitorizados. Em contexto escolar, este problema agrava-se quando a mediação é adicionada às funções dos profissionais sem condições organizacionais, tempo e apoio.

Apesar destes limites, a mediação escolar mantém relevância quando situada de forma adequada. O seu contributo principal reside em oferecer um modelo de intervenção que valoriza diálogo estruturado, participação das partes e responsabilização construída no processo. Integrada numa política escolar de convivência, a mediação pode funcionar como ponte entre a necessidade de norma e a exigência de elaboração relacional do conflito. Não substitui outras respostas institucionais, nem se aplica a todas as situações, mas amplia o repertório da escola e introduz um princípio pedagógico importante: conflitos podem ser trabalhados como processos de comunicação e aprendizagem, e não apenas como infrações a sancionar.

3.3. O modelo dialógico e a construção participada de normas

O modelo dialógico de gestão de conflitos introduz uma mudança de maior alcance do que a mera adoção de técnicas de mediação em casos pontuais. O seu ponto de partida é institucional e não apenas procedimental: a convivência escolar não deve assentar exclusivamente em regras definidas de forma vertical, mas em normas construídas, discutidas e continuamente interpretadas pela comunidade educativa. Nesta perspetiva, a legitimidade das regras depende, em larga medida, da qualidade do processo através do qual são formuladas, justificadas e apropriadas pelos participantes.

Este enquadramento encontra afinidades com a teoria da ação comunicativa e com a ética do discurso, nas quais Habermas sustenta que a validade de normas sociais requer possibilidade de justificação pública entre participantes capazes de argumentar e contestar razões em condições de reciprocidade (Habermas, 1984, 1990, 1996). Evidentemente, a escola não reproduz as condições ideais de fala postuladas em termos filosóficos, porque é uma instituição marcada por assimetrias de idade, função, responsabilidade e poder. Ainda assim, a referência habermasiana é útil porque permite deslocar a discussão da norma como imposição para a norma como construção justificável. Em contexto escolar, isto significa criar espaços em que alunos, docentes, técnicos, assistentes e famílias possam discutir critérios de convivência, clarificar expectativas e participar, em graus diferenciados, na elaboração de acordos comuns.

A construção participada de normas não suprime a autoridade formal da escola. O que se altera é a forma de exercício dessa autoridade. O adulto deixa de atuar apenas como emissor e fiscal de regras previamente dadas e assume também funções de enquadramento, facilitação, tradução normativa e garantia de justiça processual. Esta mudança pode gerar receios legítimos, sobretudo em contextos onde existe pressão institucional por controlo rápido de comportamentos e manutenção da ordem. Uma objeção recorrente consiste na ideia de que a participação discente enfraquece a autoridade e abre espaço à indisciplina. No entanto, a literatura sobre convivência escolar, clima institucional e participação estudantil sugere que processos participativos, quando bem estruturados, tendem a aumentar adesão às normas e percepção de justiça, precisamente porque tornam mais visíveis as razões que sustentam as regras e os compromissos assumidos (Mager & Nowak, 2012; Thornberg, 2008).

Quando os alunos participam na definição do que conta como respeito, interrupção indevida, uso adequado de dispositivos digitais, cuidado com espaços comuns ou formas legítimas de discordância, a norma deixa de ser vivida apenas como comando exterior e passa a ter estatuto de compromisso coletivo. Este deslocamento é pedagogicamente relevante por duas razões. Em primeiro lugar, favorece sentido de pertença, uma vez que os participantes se reconhecem como coautores, em algum grau, do quadro de convivência. Em segundo lugar, aumenta a responsabilização, porque o incumprimento deixa de ser apenas desobediência a uma autoridade externa e passa a configurar quebra

de um acordo discutido e assumido. Este processo, porém, não se produz de forma imediata. Exige continuidade, revisitação e prática institucional. Uma reunião ocasional de turma ou uma consulta simbólica não bastam para consolidar cultura dialógica de construção normativa.

O modelo dialógico implica, ainda, uma relação reflexiva com as próprias práticas escolares. Regras de convivência não são apenas textos normativos; são dispositivos vivos que produzem efeitos concretos no cotidiano. Se determinadas regras geram conflito recorrente, interpretações contraditórias ou aplicação desigual, isso pode indicar necessidade de clarificação, revisão ou recontextualização. A possibilidade de rever normas à luz da experiência não significa relativismo normativo nem instabilidade institucional. Significa reconhecer que a escola, enquanto organização educativa, aprende com os efeitos das suas próprias decisões. Neste sentido, a construção participada de normas aproxima-se de uma concepção de governança escolar reflexiva, em que a autoridade mantém capacidade de decisão, mas incorpora escuta e avaliação institucional (Fielding, 2011).

Importa, contudo, evitar idealizações. A participação ocorre sempre em condições de assimetria. A igualdade formal de palavra não elimina diferenças de capital linguístico, confiança, estatuto entre pares, reconhecimento pelos adultos ou capacidade de argumentação. Alunos mais populares, verbalmente mais fluentes ou socialmente mais legitimados podem ocupar o espaço deliberativo com maior facilidade. Famílias com maior disponibilidade e familiaridade com a linguagem escolar tendem a participar mais.

Docentes e direção mantêm poder de enquadramento e decisão final em matérias institucionais. Por esta razão, a construção participada de normas exige cuidado metodológico e ético por parte dos adultos, que devem criar condições para participação real e não apenas simbólica. Isso inclui gestão de turnos de fala, diversidade de formatos de expressão, explicitação de critérios de decisão e atenção a vozes menos audíveis. Sem estas salvaguardas, o discurso participativo pode reproduzir, sob nova linguagem, hierarquias já existentes.

3.4. Práticas restaurativas e responsabilização

As práticas restaurativas introduzem no debate sobre gestão de conflitos uma inflexão ética e pedagógica específica. A sua contribuição principal não reside apenas na criação de técnicas alternativas de intervenção, mas na reformulação da pergunta que orienta a resposta institucional ao dano. Em vez de centrar a atenção exclusivamente na infração à norma e na penalização do autor, as abordagens restaurativas deslocam o foco para as pessoas afetadas, para as consequências do ato e para as possibilidades de reparação das relações (Zehr, 2002). Este deslocamento não elimina a norma, mas altera o eixo da intervenção: a questão deixa de ser apenas “que regra foi violada?” para incluir “quem foi afetado, de que modo, e o que é necessário para reparar?”.

Em contexto escolar, esta perspectiva tem particular relevância porque muitos conflitos produzem danos que excedem a dimensão formal da infração disciplinar. Uma ofensa pública, uma humilhação entre pares, uma exclusão reiterada ou um confronto agressivo em sala de aula afetam não só a regra transgredida, mas a confiança, a pertença e o clima relacional. Círculos restaurativos, conferências restaurativas e outras práticas afins procuram criar condições para que estas dimensões sejam nomeadas e trabalhadas. Nesses dispositivos, as partes envolvidas são convidadas a reconstruir o que aconteceu, a descrever impactos, a expressar necessidades e a participar na definição de compromissos de reparação. O objetivo não é produzir confissão ritual ou reconciliação forçada, mas organizar um processo em que a responsabilização se torne relacionalmente situada.

É neste ponto que a noção de responsabilização assume contornos distintos dos modelos estritamente punitivos. Na lógica restaurativa, responsabilizar não significa apenas impor uma consequência externa, mas convocar o autor do dano a reconhecer o efeito da sua ação e a assumir participação ativa na reparação. A pessoa afetada, por sua vez, deixa de ocupar lugar passivo de objeto de proteção ou de prova do processo e ganha espaço para enunciar o impacto vivido, os seus limites e o que considera necessário para reconstrução de segurança e dignidade. Esta estrutura pode favorecer desenvolvimento de empatia, consciência moral e compreensão de interdependência, sobretudo quando o processo é bem preparado e conduzido com critério (Morrison, 2007; Wachtel, 2013).

Importa sublinhar que práticas restaurativas não equivalem a ausência de consequências. O que se altera é a natureza e a finalidade da consequência. Em vez de se reduzir a privação, afastamento ou penalização abstrata, a resposta passa a incluir obrigação de reparar, compromisso de mudança e acompanhamento relacional. Em certos casos, a consequência restaurativa pode coexistir com medidas disciplinares formais, sobretudo quando a gravidade do dano exige resposta institucional clara. A questão central é que a consequência deixa de operar isoladamente e passa a integrar um processo de responsabilização orientado para reconstrução de vínculos e prevenção de repetição. Esta articulação é especialmente relevante em escolas que procuram evitar tanto a punição automática como a permissividade sem enquadramento.

A investigação sobre justiça restaurativa em contextos educativos tem apontado resultados promissores, incluindo melhorias no clima escolar, redução de exclusões disciplinares e menor reincidência em alguns contextos, sobretudo quando a implementação é consistente e integrada na cultura da escola (Fronius et al., 2019; Gregory et al., 2016). Ainda assim, os resultados variam em função da qualidade da formação, da adesão institucional, da clareza de procedimentos e da existência de liderança comprometida. Práticas restaurativas introduzidas como resposta pontual, sem formação adequada e sem integração com políticas de convivência, tendem a produzir efeitos limitados ou inconsistentes.

Por essa razão, a advertência metodológica é indispensável. Práticas restaurativas não devem ser aplicadas de modo apressado, como formalidade administrativa ou como tecnologia de resolução

rápida de incidentes. A preparação do processo é parte constitutiva da sua qualidade. É necessário avaliar se existem condições de segurança emocional, se há reconhecimento mínimo do ocorrido, se as partes podem participar sem coação e se o dispositivo escolhido é adequado à natureza da situação. A facilitação requer competências específicas para gerir emoções intensas, assimetrias de poder, silêncio defensivo e possíveis dinâmicas de revitimização. Sem esse cuidado, uma prática que se apresenta como restaurativa pode agravar dano, ao expor pessoas afetadas a encontros prematuros ou a pressões para perdoar e encerrar o caso.

A responsabilização restaurativa aproxima-se, assim, da ideia de responsabilidade relacional discutida em capítulos anteriores. Em ambos os casos, o comportamento é lido pelos seus efeitos no tecido social e não apenas pela sua conformidade formal com a regra. A diferença é que as práticas restaurativas oferecem dispositivos concretos para trabalhar esta leitura em contextos escolares, ligando narrativa, reconhecimento de impacto, definição de compromissos e reparação. Neste quadro, reparar deixa de ser gesto simbólico marginal e passa a integrar o núcleo da resposta educativa ao conflito, como forma de reconstruir vínculo, restabelecer condições de convivência e reinscrever os envolvidos na vida coletiva com maior consciência das suas responsabilidades recíprocas.

3.5. Articulação crítica entre modelos

A análise dos modelos disciplinar, mediador, dialógico e restaurativo permite concluir que nenhum deles, isoladamente, responde

de forma satisfatória à complexidade dos conflitos em contexto escolar. Cada modelo emerge de pressupostos distintos sobre autoridade, norma, participação, dano e mudança, e cada um oferece instrumentos úteis para problemas específicos. Por essa razão, a oposição linear entre disciplina e diálogo tende a empobrecer a discussão. Em termos pedagógicos e institucionais, a questão mais fecunda não é escolher um modelo e excluir os restantes, mas construir uma articulação criteriosa entre princípios, dispositivos e finalidades de intervenção.

O modelo disciplinar mantém relevância enquanto estrutura de referência normativa. A escola necessita de regras claras, procedimentos previsíveis e capacidade de decisão diante de comportamentos que comprometem segurança, continuidade pedagógica ou integridade dos envolvidos. Sem esse quadro, a gestão de conflitos pode tornar-se errática e dependente de respostas casuísticas. Ao mesmo tempo, como se discutiu nas secções anteriores, a disciplina, quando usada como lógica única, tende a reduzir o conflito à infração formal, deixando em segundo plano a sua dimensão relacional, emocional e comunicacional. A sua força está na organização e na proteção; o seu limite aparece quando a resposta se esgota na sanção.

A mediação escolar, por seu lado, introduz um ganho relevante ao deslocar o foco para a comunicação entre as partes e para a construção de acordos com participação ativa dos envolvidos. O seu contributo principal reside na criação de um espaço estruturado de escuta, reformulação e responsabilização voluntária, especialmente útil em conflitos interpessoais em que há relativa

simetria de poder e disponibilidade para participar no processo (Moore, 2014). O seu limite surge quando é aplicada fora das condições adequadas, em situações de intimidação, violência reiterada ou forte assimetria, ou quando é tratada como técnica periférica sem ligação ao projeto de convivência da escola.

O modelo dialógico amplia ainda mais o horizonte, ao deslocar a atenção da resolução de casos para a construção da legitimidade normativa no plano institucional. A participação de alunos e outros atores na definição de normas de convivência fortalece percepção de justiça, pertença e responsabilidade coletiva, desde que existam condições reais de deliberação e não mera consulta formal (Habermas, 1996; Mager & Nowak, 2012). O seu contributo situa-se sobretudo na prevenção e na cultura escolar. O seu limite aparece quando se ignora que a escola permanece uma instituição assimétrica, com deveres legais e responsabilidades indelegáveis. Participação sem enquadramento pode gerar frustração; enquadramento sem participação tende a reduzir adesão.

As práticas restaurativas, por sua vez, acrescentam uma dimensão ética e relacional decisiva ao recentrarem a resposta no dano, nas pessoas afetadas e na reparação. O seu contributo está na possibilidade de transformar a consequência em processo de responsabilização relacional, em vez de mera privação ou penalização abstrata (Zehr, 2002; Morrison, 2007). A sua utilidade pode estender-se a situações de menor gravidade e a episódios mais complexos, desde que haja preparação, segurança emocional e facilitação qualificada. O seu limite aparece quando são convertidas em formalidade institucional, em retórica sem mudança de

práticas, ou quando são aplicadas sem critérios, expondo participantes a processos prematuros ou inadequados.

Modelos de Gestão de Conflitos: Uma Perspetiva Comparativa

Linha de Comparação	Modelo disciplinar	Mediação escolar	Modelo dialógico	Justiça restaurativa
Foco principal	Relação norma-infração e manutenção da ordem	Comunicação entre partes e construção de acordos.	Legitimidade e construção participada de normas.	Reparação do dano e reconstrução de vínculos.
Papel da autoridade	Hierárquico; aplica a sanção proporcional.	Terceiro imparcial que facilita a palavra (Bush & Folger).	Facilitador do debate e garante da justiça processual.	Facilitador da autorreflexão e da reparação relacional.
Participação dos alunos	Recetores da norma; obediência ou resistência.	Agentes ativos na clarificação de interesses.	Coautores do quadro normativo da escola.	Agentes ativos na reparação do impacto causado.
Limites do modelo	Aplicação mecânica que encerra o caso sem aprendizagem.	Inadequado em casos de grave assimetria de poder (Bullying).	Exige tempo institucional elevado e continuidade.	Requer elevada segurança emocional para evitar revitimização.

A articulação crítica entre modelos exige, portanto, discernimento institucional. Diferentes situações pedem respostas diferenciadas, e a escolha do dispositivo não deve depender apenas da preferência teórica dos profissionais, mas da natureza do conflito, do grau de risco, da presença de dano, da assimetria entre envolvidos e das condições organizacionais disponíveis. Em situações de violência grave ou ameaça imediata, a prioridade é proteção, contenção e decisão institucional, o que pode exigir medidas disciplinares formais. Em conflitos interpessoais sem desequilíbrio acentuado de poder, a mediação pode ser adequada. A construção participada de normas funciona como estratégia preventiva de médio e longo prazo. As práticas restaurativas podem apoiar tanto a reparação após episódios concretos como a consolidação de uma cultura de responsabilização relacional, desde que integradas em política escolar consistente.

Este tipo de articulação não ocorre espontaneamente. Requer liderança institucional capaz de definir princípios orientadores, delimitar critérios de encaminhamento e sustentar coerência entre discurso e prática. A coerência é um ponto decisivo. Uma escola que promove assembleias participativas, mas mantém decisões previamente fechadas, enfraquece a confiança no processo. Uma escola que adota a linguagem restaurativa, mas responde sistematicamente com punição automática, produz dissonância institucional. Em ambos os casos, o problema não está no modelo enunciado, mas na distância entre o que se declara e o que se pratica. A gestão de conflitos, enquanto dimensão da convivência escolar, depende desta consistência institucional tanto quanto depende de técnicas específicas.

É neste quadro que o modelo integrado proposto neste caderno se posiciona. Em vez de propor substituição de uma abordagem por outra, assume uma síntese crítica e situada. A disciplina é preservada como estrutura normativa e função de proteção. O diálogo é assumido como método preferencial de elaboração do conflito sempre que existam condições para tal. A mediação e as práticas restaurativas são integradas como instrumentos ao serviço de uma cultura de convivência participativa, orientada para responsabilidade, reparação e aprendizagem relacional. Esta formulação não elimina tensões entre autoridade, participação, segurança e autonomia. Antes, torna essas tensões explícitas e tratáveis no plano pedagógico e organizacional.

A integração entre modelos exige, por isso, avaliação contínua e capacidade de ajustamento. A escola precisa de monitorizar efeitos, rever procedimentos, formar profissionais e interrogar criticamente as próprias respostas aos conflitos. Essa tarefa torna-se mais consistente quando se reconhece que a gestão de conflitos envolve, em simultâneo, dimensões normativas, emocionais, comunicacionais e institucionais. A partir desta base, os capítulos seguintes apresentam o modelo integrado propriamente dito, explicitando as suas dimensões e traduzindo-as num protocolo de intervenção orientado para o quotidiano das escolas, com o propósito de ligar enquadramento conceptual, decisão institucional e prática pedagógica. ●

04.

Um modelo integrado de gestão e mediação de conflitos para as Escolas

A discussão desenvolvida nos capítulos anteriores mostra que os conflitos escolares não podem ser compreendidos nem tratados a partir de uma única matriz de intervenção. O modelo disciplinar oferece estrutura normativa e capacidade de decisão; a mediação introduz diálogo estruturado e participação das partes; o modelo dialógico desloca a atenção para a legitimidade das normas e para a construção da convivência; as práticas restaurativas re-centram a resposta no dano, na reparação e na responsabilidade relacional. Cada um destes modelos responde a dimensões reais da vida escolar, mas nenhum, isoladamente, esgota a complexidade dos conflitos que atravessam a escola. É neste ponto que se justifica a formulação de um modelo integrado.

O conflito escolar é, em simultâneo, fenómeno relacional, experiência emocional, questão normativa, processo comunicacional

e expressão de cultura institucional. Quando a intervenção reduz o conflito a apenas uma destas dimensões, tende a produzir respostas parciais, ora excessivamente sancionatórias, ora excessivamente procedimentais, ora desajustadas às condições concretas da escola. O modelo integrado proposto neste caderno procura, por isso, articular essas dimensões num quadro coerente de leitura e ação, suficientemente claro para orientar práticas e suficientemente flexível para ser adaptado às especificidades de cada comunidade educativa.

Não se trata de acrescentar uma técnica a um repertório já existente. Trata-se de propor um enquadramento transversal que oriente decisões e práticas no quotidiano escolar, desde a sala de aula à direção, desde os intervalos às reuniões com famílias, desde a intervenção em episódios agudos à construção preventiva da convivência. O modelo assenta em pressupostos éticos e pedagógicos e organiza-se em cinco dimensões interdependentes, cuja articulação permite ligar norma e diálogo, contenção e escuta, responsabilização e reparação, decisão institucional e aprendizagem relacional. Esta estrutura é também a base de coerência entre os capítulos conceptuais e os recursos pedagógicos apresentados mais adiante, de modo a evitar a separação entre teoria, protocolo e dispositivos de trabalho.

Neste sentido, o presente capítulo funciona como eixo conceptual do caderno: as cinco dimensões aqui definidas organizam, nos capítulos seguintes, o protocolo de intervenção, a reflexão sobre cultura institucional, o papel dos profissionais e a seleção dos recursos e dispositivos pedagógicos.

4.1. Pressupostos éticos e pedagógicos

Todo o modelo educativo assenta em escolhas normativas sobre pessoa, autoridade, aprendizagem e vida coletiva. No domínio da gestão de conflitos, estas escolhas tornam-se particularmente visíveis porque é precisamente em situações de tensão que a escola revela, na prática, como compreende a dignidade, a justiça e a responsabilidade. O modelo integrado aqui proposto parte de quatro pressupostos éticos e pedagógicos que funcionam como critérios de orientação transversal.

O primeiro pressuposto é o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas envolvidas. Esta formulação implica distinguir a pessoa do ato. Um comportamento pode ser inadequado, lesivo ou grave, sem que o sujeito seja reduzido a essa conduta como identidade fixa. Esta distinção é central em abordagens restaurativas e em perspetivas educativas comprometidas com a possibilidade de mudança, porque limita processos de rotulagem que tendem a cristalizar papéis de “aluno-problema”, “turma difícil” ou “família desinteressada” (Zehr, 2002; Morrison, 2007). Distinguir pessoa e ato não relativiza o dano, antes cria condições para responsabilização sem humilhação e para intervenção sem exclusão simbólica.

O segundo pressuposto é a compreensão do conflito como potencial espaço de aprendizagem. Esta formulação exige precisão. Não se trata de idealizar a tensão, nem de negar sofrimento, desgaste ou dano. Trata-se de reconhecer que o conflito, enquanto

experiência relacional intensa, pode tornar visíveis dificuldades de regulação, falhas de comunicação, ambiguidades normativas e padrões de interação que, quando trabalhados pedagogicamente, se convertem em matéria de aprendizagem individual e coletiva. A tradição pragmatista de Dewey continua a oferecer fundamento para esta ideia ao sustentar que a experiência adquire valor educativo quando é objeto de reflexão, reconstrução e orientação para a ação futura (Dewey, 1916, 1938). Neste enquadramento, o conflito deixa de ser apenas interrupção da tarefa escolar e passa a integrar a própria tarefa educativa da convivência.

O terceiro pressuposto é a responsabilidade relacional. A gestão de conflitos não é função exclusiva de um gabinete, de um técnico especializado ou da direção. Professores, alunos, assistentes operacionais, técnicos, famílias e liderança participam, de formas diferentes, na construção do clima relacional da escola. Esta participação não implica distribuição indiferenciada de responsabilidades, mas reconhecimento de interdependência institucional. A forma como se fala dos alunos, a previsibilidade das respostas adultas, a clareza das regras, os modos de comunicação com famílias e as rotinas da sala de aula influenciam a frequência, a forma e a escalada dos conflitos. Este pressuposto retoma a crítica à lógica da culpabilização isolada e desloca a atenção para padrões relacionais e institucionais mais amplos (Watzlawick et al., 1967).

O quarto pressuposto é a centralidade da justiça. Em contexto escolar, muitos conflitos persistem ou se agravam quando se instala percepção de arbitrariedade, favoritismo, falta de escuta

ou desproporção das respostas. A justiça, neste modelo, não se reduz à aplicação uniforme de sanções. Inclui justiça processual, isto é, a experiência de ser ouvido, de compreender critérios, de conhecer procedimentos e de perceber coerência entre discurso e prática. A literatura sobre clima escolar e disciplina mostra que a percepção de justiça por parte dos alunos influencia adesão às normas, confiança institucional e qualidade das relações com adultos (Gregory et al., 2016; Thornberg, 2008). A autoridade escolar não se opõe à justiça; adquire legitimidade através dela.

4.2. Dimensão sistémica

A dimensão sistémica parte do princípio de que os conflitos individuais emergem em contextos relacionais e organizacionais

mais amplos. Esta dimensão, inspirada em abordagens sistémicas da comunicação e da interação, convida a deslocar a atenção da conduta isolada para os padrões em que a conduta se torna recorrente, previsível ou funcional ao sistema (Bronfenbrenner, 1979; Watzlawick et al., 1967). **Em vez de perguntar apenas quem fez o quê, importa perguntar em que contexto, com que regularidade, em que condições e com que respostas institucionais anteriores.**



No plano prático, a análise sistémica permite identificar fatores que aumentam a probabilidade de tensão. Se uma turma apresenta conflitos frequentes num determinado espaço ou momento, a intervenção não deve limitar-se à soma de sanções individuais. Pode ser necessário rever supervisão adulta, organização do espaço, transições entre atividades, regras de uso de equipamentos, composição de grupos, rotinas de aula ou comunicação entre profissionais. Esta leitura não elimina a responsabilidade individual, mas recusa a ideia de que a repetição de conflitos se explica apenas por “alunos difíceis”. Em muitos casos, há condições contextuais que funcionam como amplificadores da escalada.

A dimensão sistémica inclui ainda atenção às narrativas institucionais. A forma como a escola nomeia alunos, turmas e conflitos produz efeitos de enquadramento. Linguagens generalizantes, diagnósticos precipitados e etiquetas identitárias tendem a cristalizar expectativas e a organizar práticas em torno da repetição do problema. Pelo contrário, narrativas que distinguem episódio, padrão e contexto, sem apagar responsabilidade, favorecem análise mais fina e intervenção mais ajustada. Neste sentido, a mudança sistémica não se restringe a organogramas ou procedimentos; passa igualmente pelo modo como a instituição descreve a sua própria vida relacional.

Esta dimensão estabelece uma ponte direta com as dimensões seguintes. Ao identificar padrões, a escola torna-se mais capaz de decidir quando a prioridade é contenção normativa, quando é necessário reforço comunicacional, quando há fragilidades de

cultura de convivência e quando o problema central reside na ausência de práticas consistentes de regulação emocional. A análise sistêmica, assim entendida, funciona como condição de inteligibilidade do conflito e não como alternativa abstrata à intervenção concreta.

4.3. Dimensão emocional

A dimensão emocional integra os contributos da psicologia do desenvolvimento, da neuropsicologia e da teoria da regulação emocional para a compreensão dos conflitos escolares. Parte da constatação de que uma parte importante dos episódios de conflito envolve ativação emocional intensa, tanto em alunos como em adultos, e que essa ativação influencia diretamente a forma como as situações são interpretadas, escaladas e respondidas (Gross, 2015; Siegel, 2012). Nesta perspetiva, gerir conflitos implica saber ler estados emocionais e intervir sobre eles, e não apenas corrigir comportamentos já consumados.

No plano pedagógico, esta dimensão traduz-se numa sequência de intervenção em que a exigência de explicação e responsabilização é articulada com momentos de regulação. Antes de exigir narrativa racional detalhada de um episódio, o adulto pode precisar de ajudar a reduzir ativação emocional, criando condições mínimas para reflexão. Isso pode implicar pausa, afastamento temporário, orientação respiratória, nomeação de emoções, redução de exposição pública ou breve escuta indivi-

dual. Esta intervenção não equivale a permissividade. Trata-se de uma estratégia de regulação compatível com o que se conhece sobre funcionamento emocional em situações de ameaça percebida ou humilhação relacional (Porges, 2011; Siegel & Bryson, 2012).

A dimensão emocional inclui igualmente a formação e a autorregulação dos adultos. Professores, técnicos e assistentes operacionais trabalham sob pressão relacional constante e são frequentemente chamados a intervir em situações de provocação, confronto e desgaste acumulado. Nestas circunstâncias, a capacidade de manter firmeza sem escalar o conflito, de conter sem humilhar e de escutar sem perder referência normativa torna-se componente central da competência profissional. O adulto regula e, ao mesmo tempo, modela regulação. A forma como responde a um episódio de tensão ensina implicitamente aos alunos o que significa lidar com frustração, desacordo e autoridade.

Ao integrar esta dimensão, o modelo evita dois reducionismos frequentes. O primeiro é o normativismo puro, que interpreta a emoção como irrelevante para a decisão pedagógica. O segundo é o psicologismo descontextualizado, que converte qualquer conflito em expressão individual de sofrimento, enfraquecendo a clareza institucional. A proposta é outra: reconhecer a emoção como componente constitutiva do conflito e trabalhar a regulação como condição para responsabilização, diálogo e reparação.

4.4. Dimensão normativa

A dimensão normativa assegura a existência de um quadro comum de expectativas, limites e procedimentos que estrutura a convivência escolar. Sem normas claras, a vida coletiva torna-se imprevisível e a intervenção em conflitos arrisca-se a depender de decisões improvisadas, vulneráveis a arbitrariedade e inconsistência. Ao mesmo tempo, uma normatividade rígida, pouco inteligível e aplicada de forma descontextualizada tende a gerar resistência, retraimento ou cumprimento puramente instrumental. A questão central desta dimensão não é escolher entre regra e flexibilidade, mas construir normas claras, justificáveis e pedagogicamente operativas.

O modelo integrado recupera, nesta dimensão, contributos do modelo disciplinar e do modelo dialógico. Do primeiro, preserva a necessidade de estrutura, previsibilidade e capacidade de decisão diante de comportamentos que comprometem segurança, integridade ou continuidade pedagógica. Do segundo, incorpora a ideia de que a legitimidade das normas aumenta quando estas são discutidas, compreendidas e, em certos níveis, construídas com participação da comunidade educativa (Habermas, 1996; Mager & Nowak, 2012). A norma é, assim, simultaneamente referência institucional e objeto de apropriação coletiva.

Do ponto de vista da gestão de conflitos, esta dimensão exige que regras e procedimentos sejam compreensíveis, acessíveis e coerentemente aplicados. Alunos e adultos devem saber o que

se espera, o que acontece em caso de transgressão, quais são os critérios de decisão e que formas de escuta e recurso existem. A clareza normativa protege a comunidade escolar e reduz percepções de favoritismo. Em paralelo, a aplicação da norma pode e deve ser articulada com leitura contextual, especialmente quando o conflito envolve ativação emocional intensa, falhas de comunicação ou padrões relacionais recorrentes. A contextualização não elimina a regra; evita a sua aplicação mecânica.

A consequência, nesta dimensão, deixa de ser pensada apenas como penalização. Sempre que a natureza da situação o permita, a resposta normativa pode incluir componente educativa e reparadora, em articulação com práticas de mediação ou dispositivos restaurativos. Esta formulação reforça uma ideia central do modelo integrado: a norma não serve apenas para interromper comportamentos, mas para orientar reconstrução de relação e aprendizagem da convivência. A autoridade mantém a função de proteger e decidir, mas exerce-a com referência à justiça processual e à finalidade educativa.

4.5. Dimensão comunicacional

A dimensão comunicacional parte do reconhecimento de que o conflito escolar é, em larga medida, produzido, escalado e transformado na comunicação. Mal-entendidos, inferências precipitadas, interrupções, ausência de escuta, linguagem ofensiva ou incapacidade de formular necessidades e limites tendem a

intensificar tensões já existentes. Em sentido inverso, práticas comunicacionais estruturadas podem reduzir escalada, clarificar posições e criar condições para negociação e reparação (Watzlawick et al., 1967).

Esta dimensão valoriza, em primeiro lugar, a escuta ativa como competência institucional e pedagógica. Escutar não significa concordar, nem suspender a decisão. Significa criar condições para compreender o que cada parte diz, como interpreta a situação e que significados atribui ao episódio. A reformulação, a clarificação de termos e a devolução sintética do que foi ouvido ajudam a reduzir ruído comunicacional e a limitar processos de acusação circular. Em contexto escolar, esta prática é relevante tanto em mediação entre alunos como em conversas entre professores e famílias, entre direção e docentes, ou entre adultos e turma.

Em segundo lugar, a dimensão comunicacional valoriza a assertividade, entendida como capacidade de expressar necessidades, posições e limites de forma clara e respeitosa. A assertividade distingue-se da agressividade, que impõe pela intimidação, e da passividade, que silencia o conflito sem o elaborar (Alberti & Emmons, 2017). Ensinar e modelar comunicação assertiva em ambiente escolar significa trabalhar formulação de pedidos, descrição de comportamentos, expressão de impacto, desacordo sem ofensa e negociação de soluções. Estas competências não são acessórios de “boa convivência”, mas instrumentos centrais de gestão de conflitos e participação democrática.

Em contextos de mediação, esta dimensão torna-se particularmente visível. O mediador organiza turnos de fala, impede interrupções, ajuda a nomear emoções e a traduzir acusações em descrições mais trabalháveis, sem desvalorizar o dano. Esta estrutura comunicacional não elimina tensão, mas oferece contenção processual para que a tensão não se transforme automaticamente em nova agressão. O mesmo princípio pode ser adaptado a assembleias de turma, reuniões com famílias e conversas disciplinares, tornando o diálogo menos dependente de improvisação e mais apoiado em práticas consistentes.

A dimensão comunicacional liga-se diretamente aos recursos pedagógicos que serão apresentados nos capítulos posteriores. Exercícios de escuta, atividades de perspectiva do outro, práticas de comunicação assertiva, simulações de mediação e guiões de diálogo não devem ser tratados como atividades avulsas. Eles correspondem, precisamente, à operacionalização desta dimensão do modelo integrado e funcionam como treino de competências que depois sustentam a intervenção em conflitos reais.

4.6. Dimensão cultural

A dimensão cultural reconhece que a gestão de conflitos não ocorre num vazio institucional. Cada escola possui história, rotinas, linguagens, valores implícitos, modos de liderança e formas de definir o que conta como problema, respeito, autoridade ou participação. Estas dimensões moldam a forma como os conflitos

são interpretados e respondidos. Por essa razão, mudanças em procedimentos ou técnicas tendem a produzir efeitos limitados quando não dialogam com a cultura escolar em que são implementadas.

A cultura escolar manifesta-se em elementos quotidianos, muitas vezes naturalizados: formas de acolhimento, modos de circulação da palavra, estilos de liderança, relações entre profissionais, expectativas sobre comportamento, linguagem usada para descrever alunos e famílias, valor atribuído à cooperação ou à competição. Escolas que operam sob forte lógica competitiva, classificação pública ou valorização unilateral do desempenho podem gerar tensões ligadas a estatuto e comparação. Escolas que cultivam práticas de cooperação, reconhecimento e participação tendem a oferecer condições diferentes para prevenção e elaboração dos conflitos. Esta análise não supõe determinismo cultural, mas chama a atenção para o facto de os conflitos serem também expressão de ambientes normativos e simbólicos (Deal & Peterson, 2016).

Transformar cultura escolar exige tempo, continuidade e compromisso coletivo. Iniciativas isoladas, dependentes de uma pessoa ou de um projeto de curta duração, raramente alteram de forma sustentada o modo como a escola gere conflitos. A integração de princípios de convivência no projeto educativo, a consistência da liderança, a formação continuada, a criação de rituais de diálogo e a coerência entre discurso e prática são fatores decisivos para que a cultura institucional se reorganize. Nesta dimensão, a

liderança tem papel estratégico, não por concentração de poder, mas por capacidade de modelar prioridades, linguagem e critérios de decisão.

A dimensão cultural inclui ainda abertura à diversidade social e cultural da comunidade educativa. Muitos conflitos escolares envolvem diferenças de códigos comunicacionais, expectativas familiares, formas de autoridade e experiências de pertença. Quando a escola interpreta estas diferenças apenas como ameaça à norma, tende a produzir exclusão e escalada. Quando as reconhece como parte da realidade da comunidade e cria condições de diálogo intercultural, aumenta a possibilidade de tradução recíproca e de construção de pertença comum sem assimilação forçada. Assim, a gestão de conflitos torna-se também prática de justiça cultural e de reconhecimento institucional.

4.7. Implicações organizacionais

Um conflito entre dois alunos durante trabalho de grupo, com acusação pública, resposta irónica e escalada da tensão, pode ser lido simultaneamente nas dimensões emocional, comunicacional, normativa, sistémica e cultural...

Desta forma, importa também pensar a implementação do modelo integrado exige tradução organizacional. Sem decisões institucionais claras, o modelo corre o risco de permanecer como referência conceptual sem efeito consistente no quotidiano.



A primeira implicação organizacional consiste na inscrição explícita de princípios orientadores de gestão e mediação de conflitos nos documentos estruturantes da escola, em especial no projeto educativo, no regulamento interno e em orientações de convivência. Esta inscrição não tem valor meramente formal. Ela torna visíveis os critérios que orientam decisão, formação e avaliação, reduzindo dependência de iniciativas individuais.



A segunda implicação é a formação contínua de profissionais. A aplicação do modelo requer competências em regulação emocional, comunicação, mediação, práticas restaurativas e análise sistémica de conflitos. Estas competências não se consolidam em sessões pontuais de sensibilização. Exigem formação progressiva, supervisão de práticas, espaços de reflexão entre pares e apoio da liderança para integração no trabalho real. A formação deve incluir docentes, técnicos e assistentes operacionais, porque todos participam na ecologia relacional da escola e intervêm, em diferentes níveis, em situações de tensão.



A terceira implicação diz respeito à criação de estruturas operacionais. Equipas de convivência, gabinetes de mediação, comissões de acompanhamento ou dispositivos equivalentes podem funcionar como pontos de articulação do modelo, desde que integrados na vida da escola e não isolados como serviço paralelo. A sua função não é

substituir a responsabilidade dos restantes profissionais, mas apoiar encaminhamento de casos, formação interna, monitorização de padrões e coerência de procedimentos. A articulação com direção, coordenações pedagógicas e serviços de apoio é condição para evitar fragmentação institucional.



A quarta implicação é a monitorização e avaliação. A escola precisa de analisar dados sobre ocorrências, tipos de conflito, espaços e momentos de maior incidência, perceção de justiça, clima relacional e efeitos das respostas adotadas. Esta monitorização não deve reduzir-se a produção burocrática de números. O seu valor reside na capacidade de alimentar reflexão institucional, revisão de práticas e tomada de decisão informada. Avaliar, neste contexto, significa perguntar não apenas quantos conflitos ocorreram, mas como foram tratados, com que resultados e com que impacto na convivência.

Por fim, a implementação do modelo exige compromisso visível da liderança. A direção e as lideranças intermédias têm papel determinante na credibilidade do processo, porque a comunidade escolar observa, sobretudo, a coerência entre princípios anunciados e práticas efetivas. Quando a liderança decide conflitos de forma alinhada com os pressupostos do modelo, reforça confiança institucional. Quando há dissonância persistente entre discurso e prática, a legitimidade enfraquece e o modelo tende a ser percecionado como retórica.

O modelo integrado aqui proposto não promete eliminação dos conflitos, nem substitui o juízo pedagógico exigido em cada situação concreta. O que oferece é um quadro de orientação para atravessar os conflitos com maior consistência ética, pedagógica e institucional. Ao articular dimensões sistêmica, emocional, normativa, comunicacional e cultural, o modelo estabelece a ponte entre a análise dos capítulos anteriores e os capítulos seguintes, nos quais estas dimensões serão operacionalizadas em protocolo de intervenção e em recursos pedagógicos. É precisamente nesta articulação que reside a sua utilidade: permitir que teoria, decisão institucional e dispositivos de trabalho converjam numa política de convivência escolar fundada em justiça, responsabilidade relacional e aprendizagem. ●



05.

Protocolo de Intervenção: Etapas para cuidar e transformar

A consistência de um modelo conceptual mede-se, em larga medida, pela sua capacidade de orientar a prática em situações concretas. No contexto escolar, a gestão de conflitos não pode ficar dependente apenas de princípios gerais, nem de respostas improvisadas sob pressão. Professores, técnicos, assistentes operacionais e equipas de direção precisam de referências operativas que ajudem a decidir o que fazer quando a tensão emerge, sem reduzir a intervenção a automatismos disciplinares ou a conversas desestruturadas. O protocolo apresentado neste capítulo responde a essa necessidade.

Não se trata de uma receita rígida, aplicável de forma idêntica a todas as situações. Trata-se de uma sequência orientadora, construída a partir dos pressupostos do modelo integrado

desenvolvido no capítulo anterior. A lógica do protocolo articula segurança, regulação emocional, diálogo, clarificação normativa, reparação e acompanhamento. A sua ordem não é arbitrária. Resulta de uma compreensão ética e desenvolvimental do conflito escolar. Intervir sem garantir segurança pode agravar dano. Exigir reflexão quando os envolvidos se encontram em elevada ativação emocional tende a produzir defesa e escalada. Aplicar consequência sem diálogo e sem reconstrução do episódio pode interromper o comportamento sem gerar aprendizagem. Cada etapa prepara as condições da etapa seguinte.

Esta estrutura oferece, assim, uma ponte entre o quadro conceitual do modelo integrado e os recursos pedagógicos que serão apresentados nos capítulos posteriores. O protocolo organiza a intervenção em tempo real. Os recursos pedagógicos fornecem treino prévio e consolidação posterior das competências necessárias para que essa intervenção seja possível. Esta articulação é central para a coerência da obra: o protocolo não substitui os dispositivos pedagógicos, e os dispositivos não dispensam o protocolo. Ambos operam em planos complementares de uma mesma política de convivência.

Para evitar uma leitura fragmentada, importa explicitar que as etapas do protocolo não constituem um roteiro paralelo ao modelo integrado. Elas correspondem à sua tradução operativa em situação concreta: segurança e contenção convocam a dimensão sistémica e normativa; regulação emocional mobiliza a dimensão emocional; diálogo estruturado e clarificação de expectativas ativam

a dimensão comunicacional e normativa; reparação e acompanhamento projetam-se nas dimensões cultural e relacional da convivência escolar.

Se tomarmos como referência um conflito entre dois alunos num trabalho de grupo, com escalada verbal perante a turma, as seis etapas do protocolo de seguida apresentadas, permitem passar da contenção imediata à reconstrução relacional e ao acompanhamento.

5.1. Garantir segurança e contenção

A primeira responsabilidade em qualquer situação de conflito é garantir segurança física e psicológica. Esta prioridade antecede a análise aprofundada do episódio, a escuta das versões e a definição de responsabilidades. Se há agressão em curso, ameaça concreta, forte desequilíbrio de poder ou risco de escalada imediata, a intervenção deve concentrar-se na interrupção do comportamento e na proteção dos envolvidos. Em termos éticos e institucionais, nenhuma finalidade pedagógica pode justificar a demora na contenção de uma situação que coloca alguém em risco.

Garantir segurança não significa dramatizar a situação, expor publicamente os envolvidos ou recorrer a humilhação como forma de controlo. Significa estabelecer limite claro, com firmeza e serenidade, de modo proporcional ao que está a ocorrer.

A investigação sobre escalada de conflitos e regulação emocional sugere que respostas adultas intensamente reativas, com gritos, acusações ou ironia, podem aumentar ativação emocional e agravar o episódio (Siegel, 2012; Porges, 2011). Pelo contrário, uma intervenção com voz estável, postura clara e ação consistente tende a comunicar contenção e proteção. A forma da intervenção, neste momento, é parte do conteúdo da mensagem institucional.

A segurança inclui, de modo explícito, a proteção da parte mais vulnerável quando existe assimetria de poder. Em conflitos marcados por intimidação, exposição pública, humilhação ou superioridade física/social de uma das partes, não basta interromper a ação. **É necessário assegurar que a pessoa afetada se sente resguardada, escutada e não abandonada** à continuidade da pressão. Esta percepção de proteção é condição de possibilidade para qualquer etapa posterior de diálogo, responsabilização ou reparação. Quando a escola falha neste ponto, mesmo procedimentos bem desenhados perdem legitimidade, porque a vítima ou a parte mais vulnerável interpreta a intervenção como insuficiente ou indiferente ao dano.

A contenção pode incluir separação temporária dos envolvidos, deslocação para espaços distintos ou pausa estruturada. Esta separação não deve ser lida automaticamente como castigo. A sua função, nesta fase, é interromper a escalada e criar condições para regulação emocional e avaliação da situação. Em conflitos de baixa intensidade, sobretudo em divergências verbais

sem risco de agressão, pode não ser necessária separação física; pode bastar interromper a dinâmica, reorganizar a interação e sinalizar que a situação será retomada num enquadramento adequado. O critério orientador é sempre o mesmo: proteger integridade, reduzir risco de escalada e preservar a dignidade dos envolvidos.

5.2. Promover regulação emocional

Depois de assegurada a segurança, a intervenção deve centrar-se na regulação emocional. Esta etapa é decisiva porque muitos conflitos escolares se mantêm ou se agravam quando se exige explicação racional, justificação ou reconhecimento de erro num momento em que os envolvidos ainda se encontram em estado de forte ativação. Nessas condições, é frequente surgirem respostas defensivas, versões rígidas, silêncio hostil ou nova escalada. A regulação emocional não elimina a necessidade de responsabilização; cria as condições mínimas para que ela possa ocorrer com algum grau de reflexão.

Promover regulação emocional implica reconhecer o estado interno dos envolvidos e oferecer estratégias que ajudem a reduzir intensidade da emoção. A forma concreta desta intervenção pode variar em função da idade, do contexto, da gravidade do episódio e das características da pessoa. Entre as estratégias possíveis estão a pausa em ambiente menos exposto, a orientação respiratória, a redução de estímulos, a escrita breve, o uso

de escalas emocionais, a nomeação da emoção ou uma conversa individual inicial focada em estabilização e escuta. Em todos estes casos, o adulto assume função de co-regulação, ajudando o aluno a passar da reação imediata para um estado com maior disponibilidade para pensar e comunicar.

Esta etapa exige escuta atenta e perguntas simples, formuladas com clareza e sem tom inquisitório. Perguntas como “O que estás a sentir neste momento?”, “O que aconteceu do teu ponto de vista?” ou “O que precisas agora para te acalmares?” podem abrir espaço para expressão e reduzir a pressão defensiva. O objetivo, nesta fase, não é apurar culpa, testar coerência narrativa ou produzir confissão. O foco é compreender estado emocional e apoiar transição para uma condição de maior regulação. Em termos pedagógicos, este ponto é importante porque evita confundir escuta inicial com instrução final sobre responsabilidade.

A adequação desenvolvimental também é relevante. Com crianças mais novas, pode ser útil recorrer a suportes visuais, cartões de emoções, desenhos ou metáforas corporais que facilitem identificação e nomeação do estado interno. Com adolescentes, a linguagem pode ser mais direta, respeitando a necessidade de autonomia e evitando infantilização. Em qualquer faixa etária, o essencial é permitir que a emoção seja reconhecida e simbolizada, em vez de permanecer apenas como impulso corporal ou ação. A literatura sobre regulação emocional mostra que a capacidade de nomear emoções está associada a maior diferenciação afetiva e melhor modulação da resposta comportamental (Gross, 2015).

A regulação emocional, nesta perspetiva, não deve ser confundida com adiamento indefinido da intervenção educativa. O objetivo não é “acalmar para esquecer”, mas “acalmar para poder trabalhar”. Um aluno que consegue reconhecer que está zangado, envergonhado ou frustrado encontra-se em posição mais favorável para compreender o que fez, distinguir provocação de agressão, avaliar consequências e considerar alternativas de resposta. A passagem por esta etapa aumenta a probabilidade de que as fases seguintes de diálogo, clarificação normativa e reparação tenham efeito formativo, em vez de se reduzirem a ritual de obediência.

5.3. Facilitar o diálogo estruturado

Com a ativação emocional reduzida, torna-se possível iniciar uma etapa de diálogo estruturado. Esta etapa é o núcleo transformador do protocolo porque desloca o conflito de um registo de reação e acusação para um processo de elaboração relacional, comunicacional e normativa. O diálogo, contudo, não deve ser improvisado. Sem enquadramento, é frequente que a conversa reproduza interrupções, justificações circulares, revitimização ou disputa por versões. Por essa razão, esta etapa requer estrutura, regras de comunicação e facilitação qualificada.

O primeiro elemento do diálogo estruturado é a garantia de turnos de fala e de escuta sem interrupção. Cada parte deve poder expor a sua perspetiva, e o adulto ou mediador deve ajudar a

organizar a sequência, reformulando o que escuta para assegurar compreensão mínima. A reformulação não serve para validar automaticamente qualquer narrativa, mas para reduzir ruído, clarificar sentidos e demonstrar que a escuta está a ocorrer. Esta prática tem efeito regulador e relacional, porque diminui a necessidade de repetir ou intensificar a mensagem para ser ouvido.

A condução do diálogo ganha consistência quando se organiza em torno de três planos articulados: descrição do que aconteceu, expressão do impacto vivido e identificação do que é necessário a partir dali. Esta sequência evita dois desvios comuns. O primeiro é a conversa ficar presa apenas à factualidade, com disputa exaustiva sobre detalhes sem avanço relacional. O segundo é a conversa deslocar-se apenas para emoção e desabafo, sem ligação a decisões ou compromissos. Ao trabalhar facto, impacto e necessidade, o protocolo permite integrar narrativa, reconhecimento e orientação para a ação. Em muitos casos, a simples possibilidade de nomear o impacto e ouvir o outro já constitui deslocamento importante no conflito.

O papel do facilitador nesta etapa exige distinção entre neutralidade relacional e neutralidade ética. O adulto ou mediador não deve alinhar-se prematuramente com uma das partes, humilhar ou transformar a conversa em julgamento público. Ao mesmo tempo, não pode suspender critérios éticos e institucionais diante de comportamentos lesivos. A facilitação deve criar espaço para compreensão sem relativizar dano, e para escuta sem apagar assimetria quando ela existe. Esta distinção é especialmente

importante em contextos escolares, onde o facilitador acumula, muitas vezes, funções pedagógicas e institucionais.

Em situações mais complexas, o diálogo conjunto pode exigir preparação prévia. Encontros individuais anteriores ajudam a avaliar disponibilidade para participar, clarificar expectativas, identificar riscos de escalada e decidir se o encontro conjunto é adequado naquele momento. Esta preparação é particularmente importante quando houve humilhação pública, desequilíbrio de poder, tensão acumulada ou forte ativação residual. A qualidade do diálogo depende, em grande medida, da qualidade desta preparação.

Importa, por fim, evitar uma visão instrumental estreita do diálogo. O seu objetivo não é necessariamente obter acordo imediato e completo. Em alguns casos, o avanço possível é reduzir hostilidade, clarificar mal-entendidos, estabelecer limites mínimos de convivência ou preparar terreno para intervenção posterior. Em termos educativos, o simples facto de as partes se sentirem ouvidas em contexto estruturado pode produzir deslocamentos de perceção e abrir caminho a mudança gradual.

5.4. Clarificar normas e expectativas

Depois do diálogo, o conflito deve ser reinscrito no quadro normativo da escola. Esta etapa é essencial para evitar que a intervenção se esgote em compreensão emocional ou em negociação

sem referência institucional. O modelo integrado proposto neste caderno recusa tanto a resposta exclusivamente punitiva como a abordagem em que o conflito é trabalhado apenas como questão interpessoal. A clarificação de normas e expectativas cumpre precisamente a função de ligar a experiência concreta do episódio aos princípios de convivência da escola.

Esta clarificação não deve assumir a forma de ameaça, sermão moralizante ou recitação abstrata do regulamento. A sua finalidade é explicitar, de modo proporcional e contextualizado, quais normas estavam em causa, por que razão existem e como se aplicam naquela situação. Quando o adulto recorda regras previamente discutidas ou acordadas, reforça coerência institucional e transforma a norma em referência partilhada, e não em instrumento arbitrário de controlo. Esta dimensão ganha especial força quando a escola trabalha construção participada de regras, porque a evocação normativa remete para compromissos anteriormente assumidos pela comunidade ou pela turma.

A clarificação normativa permite, ainda, uma distinção pedagogicamente central: a distinção entre emoção legítima e comportamento inadequado. Sentir raiva, frustração ou vergonha é compreensível e, em muitos casos, previsível. Agressão física, insulto, humilhação ou intimidação não são aceitáveis. Esta separação protege a dignidade dos envolvidos, evita patologização da emoção e reforça limite sem reduzir a pessoa ao ato. Em contexto de conflito, esta distinção ajuda a organizar responsabilização: aquilo que se trabalha não é a existência da

emoção, mas o modo como ela foi gerida e os efeitos produzidos sobre os outros e sobre a convivência.

Em algumas situações, esta etapa revela que o problema não está apenas no comportamento, mas também na insuficiência de clareza normativa. Regras implícitas, contraditórias ou pouco discutidas geram interpretações divergentes e aumentam a probabilidade de conflito. Nestes casos, a intervenção sobre o episódio pode abrir espaço para revisão de procedimentos, maior explicitação de expectativas ou criação de acordos mais claros. Isto é especialmente relevante em temas como uso de tecnologia, limites de participação em aula, circulação em espaços comuns ou formas de comunicação em contexto digital.

Quando a violação da norma é grave, podem ser necessárias medidas disciplinares formais. O protocolo não exclui essa possibilidade. O que propõe é que tais medidas sejam explicadas, inseridas no processo relacional e, sempre que adequado, articuladas com oportunidade de reparação. A consequência, assim enquadrada, deixa de ser apenas resposta administrativa e passa a integrar um percurso de responsabilização que inclui escuta, clarificação de regra e reconstrução possível da convivência.

5.5. Definir acordos e reparar danos

A etapa seguinte consiste na definição de acordos concretos e, quando aplicável, na construção de formas de reparação. Esta

fase é decisiva para que o protocolo não termine em mera compreensão verbal do conflito. O acordo traduz em ações aquilo que foi trabalhado nas etapas anteriores e dá forma prática à responsabilidade assumida. Em termos pedagógicos, ele converte a análise do episódio em compromisso com mudança de conduta, proteção de relações e restabelecimento de condições de convivência.

O acordo não deve ser tratado como formalidade burocrática ou gesto simbólico sem consequências reais. Para cumprir função educativa e relacional, precisa de responder às necessidades identificadas no diálogo e de incluir ações específicas, compreensíveis e exequíveis. A reparação pode assumir formas diversas, dependendo da natureza do dano e das condições da situação: pedido de desculpa, restituição material, compromisso de cessação de conduta, participação em ação de serviço à comunidade, recomposição de tarefa prejudicada, mensagem de retratação em contexto adequado, entre outras possibilidades. O critério não é a forma em si, mas o sentido da ação para as partes envolvidas e para o contexto em que o dano ocorreu.

A definição do acordo deve evitar ambiguidade. É recomendável que se explicitem o que será feito, por quem, em que prazo, em que condições e com que acompanhamento. A formulação vaga compromete a execução e favorece reinterpretações oportunistas. O adulto pode apoiar a construção do acordo, garantindo viabilidade e proporcionalidade, mas a qualidade pedagógica do processo aumenta quando os envolvidos participam ativamente

na sua formulação. Neste caso, a responsabilidade deixa de ser vivida apenas como resposta imposta e passa a incluir compromisso assumido.

Em situações de desequilíbrio acentuado de poder, esta etapa requer cuidado adicional. A reparação não pode transformar-se em novo espaço de pressão, exposição ou manipulação sobre a parte mais vulnerável. Isso significa que alguns formatos de acordo podem ser inadequados, mesmo que pareçam conciliadores à primeira vista. Pedidos de desculpa públicos, encontros presenciais ou compromissos conjuntos só devem ser utilizados quando houver segurança emocional e consentimento real. Em certos casos, a reparação poderá assumir formas indiretas ou institucionalmente mediadas, com prioridade à proteção da pessoa afetada.

A definição de acordos e a reparação reforçam uma ideia central deste caderno: a responsabilização educativa não se reduz à aplicação de sanção. Quando o aluno participa na definição de um compromisso e compreende a sua relação com o dano causado, deixa de ocupar apenas o lugar de destinatário de uma decisão e passa a ocupar lugar de agente de mudança. Este deslocamento tem valor formativo porque articula reconhecimento do erro, ação concreta e reintegração na comunidade sob novos termos.

5.6. Acompanhar e consolidar aprendizagens

A intervenção em conflito não se conclui no momento em que o acordo é formulado. O acompanhamento é etapa estruturante do protocolo e, ao mesmo tempo, uma das mais frequentemente negligenciadas nas práticas escolares. Quando o processo termina logo após o acordo, aumenta a probabilidade de esvaziamento dos compromissos, persistência de ressentimentos e retorno dos padrões anteriores. A ausência de seguimento transmite, por vezes, a mensagem de que a intervenção foi apenas resposta pontual ao incidente, sem integração na trajetória educativa dos envolvidos.

Acompanhar significa verificar o cumprimento do acordo, observar a evolução da relação e avaliar se há necessidade de apoio adicional, ajustamento de medidas ou reforço de proteção. Este acompanhamento pode assumir formas simples e proporcionais, como conversas breves de seguimento, contacto com docentes da turma, observação de interações em contextos específicos, reuniões curtas com os envolvidos ou revisão formal do acordo em data definida. O importante é que exista sinal institucional de continuidade e de compromisso com o processo.

Esta etapa tem também função pedagógica positiva. O acompanhamento não serve apenas para detetar incumprimento. Serve igualmente para reconhecer progressos, mudanças de conduta, esforço de reparação e melhoria na gestão do conflito. O reconhecimento, quando específico e credível, reforça aprendizagem

e consolida novas práticas relacionais. A literatura sobre mudança comportamental e clima relacional mostra que feedback construtivo e acompanhamento consistente tendem a aumentar manutenção de mudanças, sobretudo quando articulados com expectativas claras (Gregory et al., 2016).

Em conflitos que afetaram a turma ou um grupo mais alargado, o acompanhamento pode incluir momento de reflexão coletiva, desde que sejam respeitados limites de confidencialidade e proteção. Nessas situações, a escola pode trabalhar aprendizagens sobre comunicação, regras de convivência, efeitos da escalada ou formas de apoio entre pares, sem expor detalhes íntimos dos envolvidos. Este movimento ajuda a transformar um episódio particular em oportunidade de aprendizagem coletiva e previne a circulação de versões distorcidas, rumores ou estigmatização.

Ao incluir acompanhamento e consolidação de aprendizagens, o protocolo afirma que o conflito é tratado como processo educativo e não apenas como incidente administrativo. A mensagem transmitida à comunidade escolar é clara: a intervenção não se limita a interromper a tensão; procura produzir compreensão, responsabilidade, reparação e mudança observável no tempo. É nesta continuidade que o protocolo se articula com a cultura de convivência e com os recursos pedagógicos de trabalho regular apresentados nos capítulos seguintes.

O protocolo de intervenção apresentado neste capítulo traduz o modelo integrado em sequência prática orientada por segurança, regulação emocional, diálogo, norma, reparação e acompanhamento. A sua aplicação exige discernimento, contextualização e adaptação às características de cada situação, de cada faixa etária e de cada escola. Não elimina a necessidade de juízo profissional, nem substitui os instrumentos institucionais previstos nos regulamentos. O que oferece é uma gramática de intervenção coerente com os pressupostos éticos e pedagógicos do modelo integrado. Ao seguir esta lógica, a escola aumenta a probabilidade de transformar episódios de tensão em processos de aprendizagem relacional e institucional, ligando contenção e cuidado, autoridade e justiça, consequência e reparação. ●

06.

A cultura de convivência como projeto educativo

A gestão de conflitos em contexto escolar não se esgota na resposta a episódios concretos, por mais consistentes que sejam os protocolos de intervenção utilizados. Uma escola pode dispor de procedimentos claros para contenção, mediação e reparação e, ainda assim, manter um clima relacional instável, se esses procedimentos não estiverem inseridos numa cultura de convivência partilhada. Esta distinção é decisiva. **Protocolo e cultura não se excluem, mas operam em planos distintos.** O protocolo orienta a intervenção em situações delimitadas. A cultura de convivência molda, de forma continuada, o modo como a escola interpreta tensões, distribui a palavra, exerce autoridade, responde ao erro e constrói pertença.

Neste sentido, cultura escolar não se reduz a um conjunto de declarações programáticas. Ela manifesta-se em práticas quotidianas, em rituais, em linguagens, em critérios de decisão e em

expectativas, muitas vezes implícitas, sobre alunos, famílias e profissionais. A literatura sobre cultura escolar tem mostrado que valores institucionais só produzem efeitos consistentes quando encontram correspondência no funcionamento real da escola, isto é, na forma como as pessoas experienciam as regras, a comunicação e a participação (Deal & Peterson, 2016). Quando o projeto educativo afirma respeito, mas as decisões são tomadas sem escuta dos envolvidos, instala-se uma dissonância entre enunciação e prática. Quando a escola fala em responsabilidade partilhada, mas remete sistematicamente os conflitos para um serviço especializado sem implicação dos restantes profissionais, transmite a ideia de que a convivência é área técnica separada do processo educativo. É precisamente contra esta fragmentação que este capítulo propõe compreender a convivência como eixo estruturante da identidade escolar.

A construção de uma cultura de convivência exige, por isso, coerência institucional, continuidade e participação. Não se trata de substituir autoridade por espontaneidade, nem de transformar toda a vida escolar num espaço permanente de deliberação. Trata-se de reconhecer que a qualidade das relações e a forma de lidar com o conflito são elementos constitutivos da missão educativa. Essa missão inclui ensino de conteúdos curriculares, mas inclui igualmente formação para vida coletiva, participação, responsabilidade e reparação. Nesta perspetiva, a convivência deixa de ser entendida como “gestão de problemas” e passa a ser concebida como trabalho pedagógico regular sobre as condições em que a aprendizagem e a vida comum se tornam possíveis.

6.1. Normas construídas com a comunidade educativa

As normas são parte indispensável da vida escolar. Elas organizam tempos, espaços, responsabilidades e formas de participação, definem limites e tornam previsível o funcionamento da comunidade. Sem normas, a escola perde consistência institucional e aumenta a exposição a arbitrariedade. Contudo, a existência de regras não esgota a questão. A forma como essas regras são construídas, apresentadas, justificadas e revistas influencia diretamente a adesão que suscitam e a qualidade da sua internalização pelos diferentes membros da comunidade.

Quando as normas são formuladas exclusivamente de forma vertical, por instâncias hierárquicas, tendem a ser cumpridas sobretudo por prudência, hábito ou receio de sanção. Este cumprimento pode ser funcional em vários contextos, mas nem sempre se traduz em compromisso com o sentido da regra. Em contrapartida, processos de construção participada de normas aumentam a possibilidade de apropriação e legitimidade, na medida em que tornam visíveis as razões subjacentes às expectativas de convivência e permitem que os participantes se reconheçam como parte do quadro normativo que regula a vida comum (Mager & Nowak, 2012; Thornberg, 2008). Em contexto escolar, isto implica criar espaços deliberativos onde alunos, docentes, assistentes operacionais e, sempre que possível, famílias possam contribuir para a formulação de princípios de convivência.

Esta participação não elimina a autoridade formal da escola nem relativiza obrigações legais e institucionais. O que se altera é a

forma de exercício da autoridade. A direção e os profissionais mantêm responsabilidade de enquadrar o processo, garantir conformidade com princípios éticos e legais e assegurar proteção de direitos. A participação, neste quadro, acrescenta legitimidade e densidade pedagógica ao processo normativo, em vez de o substituir. O desafio consiste em articular abertura deliberativa e responsabilidade institucional, evitando dois extremos: a consulta meramente simbólica, em que as propostas dos alunos são ouvidas sem efeito real, e a indeterminação normativa, em que a escola abdica de definir critérios por receio de parecer autoritária.

Do ponto de vista metodológico, a construção participada de normas pode iniciar-se com perguntas abertas que convoquem a comunidade a explicitar o tipo de ambiente que deseja construir. Questões como “Que ambiente queremos nesta escola?”, “O que significa respeito neste contexto?” ou “Que comportamentos favorecem aprendizagem e bem-estar?” ajudam a deslocar o debate de uma lógica de proibições para uma lógica de princípios de convivência. As respostas, quando trabalhadas pedagogicamente, permitem identificar valores comuns e traduzi-los em regras concretas, inteligíveis e aplicáveis. Este percurso tem valor formativo em si mesmo, porque ensina que normas não são apenas comandos exteriores, mas respostas coletivas a problemas reais de vida comum.

A credibilidade do processo depende, no entanto, da sua consequência institucional. Quando os alunos percebem que as suas

propostas são sistematicamente ignoradas, a participação tende a perder sentido e o discurso sobre corresponsabilidade enfraquece. Por outro lado, quando há espaço real para influência, mesmo dentro de limites claros, cresce o sentimento de pertença e de responsabilidade. O incumprimento deixa então de ser vivido apenas como transgressão de uma regra imposta e passa a ser percebido, com maior probabilidade, como quebra de um compromisso coletivo. Este deslocamento é central para uma cultura de convivência que pretende articular norma, participação e justiça.

6.2. Assembleias, círculos e espaços regulares de diálogo

Uma cultura de convivência não se constrói apenas no momento em que o conflito se torna visível. Se a escola reúne para conversar apenas quando há crise, o diálogo tende a ser associado a problema, correção ou exposição pública. Por essa razão, a convivência exige dispositivos regulares de palavra, escuta e deliberação que funcionem em tempo ordinário e não apenas em tempo de incidente. A regularidade destes espaços é o que lhes confere valor preventivo e formativo.

As assembleias de turma ocupam, neste contexto, um lugar importante. Enquanto dispositivo pedagógico, permitem discutir questões de convivência, rever rotinas, identificar tensões emergentes, propor melhorias e analisar situações que afetam o grupo. O professor, neste espaço, não abdica da sua função,

mas reconfigura-a parcialmente: continua a enquadrar, garantir regras de participação e orientar o processo, ao mesmo tempo que facilita circulação da palavra e explicitação de razões. A assembleia deixa de ser apenas momento informativo e passa a constituir prática de aprendizagem democrática no interior da escola. A investigação sobre participação estudantil e clima escolar sugere que estes espaços, quando consistentes, podem reforçar sentido de pertença, responsabilidade coletiva e percepção de justiça (Fielding, 2011; Mager & Nowak, 2012).

Os círculos de diálogo, inspirados em abordagens restaurativas e em práticas comunitárias, acrescentam um formato específico de organização da palavra e da presença. A disposição em círculo reduz a centralidade espacial da hierarquia, sem eliminar as diferenças de função, e o uso de objeto de palavra ou regra equivalente ajuda a regular turnos de fala, reduzir interrupções e promover escuta mais atenta. O valor deste dispositivo não está apenas na forma, mas na qualidade de atenção que a forma torna possível. Em contextos escolares marcados por pressa, fragmentação e comunicação reativa, o círculo cria uma pausa estruturada em que a escuta deixa de ser residual e passa a ser prática intencional.

A regularidade destes espaços é condição da sua eficácia. Quando assembleias e círculos acontecem semanal ou quinzenalmente, tornam-se parte da vida da turma e deixam de depender exclusivamente da gravidade dos episódios.

Essa regularidade permite que tensões de baixa intensidade sejam verbalizadas antes de se transformarem em conflito aberto, favorece treino progressivo de competências comunicacionais e cria memória coletiva de procedimentos de diálogo. Em contraste, dispositivos acionados apenas em momento crítico tendem a operar sob forte carga emocional, com menor disponibilidade dos participantes para elaboração.

Importa, contudo, delimitar o alcance destes espaços para evitar expectativas inadequadas. Assembleias e círculos não substituam decisão pedagógica, proteção institucional nem resposta a comportamentos graves. Também não devem ser usados para exposição pública de situações que exigem tratamento reservado. O seu lugar principal é preventivo, formativo e relacional: criar cultura de palavra e escuta, fortalecer pertença e oferecer enquadramento para trabalhar tensões antes da escalada. Quando articulados com protocolo de intervenção e com regras claras, estes dispositivos tornam-se peças estruturantes da convivência e não apenas atividades complementares.

6.3. Mediação entre pares

A mediação entre pares constitui uma expressão concreta da ideia de que os alunos não são apenas destinatários de normas e decisões, mas participantes ativos na construção da convivência. Ao formar mediadores pares, a escola sinaliza que a resolução de divergências, em situações adequadas, pode

envolver capacidade de escuta, facilitação e responsabilidade partilhada no interior do grupo de alunos. Esta mensagem tem valor simbólico e pedagógico: desloca a imagem do aluno como problema a gerir para a figura do aluno como recurso relacional da comunidade.

A implementação da mediação entre pares exige, contudo, cuidado no desenho institucional. A seleção de alunos mediadores não pode assentar apenas em desempenho académico ou boa imagem perante os adultos. Devem ser considerados critérios como disponibilidade para escuta, discricção, equilíbrio relacional, capacidade de autocontrolo e compromisso com regras de confidencialidade e imparcialidade processual. Além disso, a própria formação precisa de incluir competências específicas, entre as quais noções de regulação emocional, técnicas de escuta ativa, reformulação, gestão de turnos de fala, delimitação do papel do mediador e critérios de encaminhamento de situações que excedem a mediação. A literatura sobre mediação escolar mostra que programas com formação estruturada e supervisão apresentam resultados mais consistentes do que iniciativas assentes apenas em boa vontade (Burrell et al., 2003; Johnson & Johnson, 1996).

A mediação entre pares é especialmente adequada para conflitos de menor gravidade, em que existe relativa simetria entre as partes e condições de segurança para participação. Pequenas disputas entre colegas, mal-entendidos recorrentes, tensões em trabalho de grupo ou conflitos de convivência quotidiana podem

beneficiar de um dispositivo em que um par facilita a comunicação sob supervisão institucional. Em contrapartida, situações de violência reiterada, intimidação, forte desequilíbrio de poder ou dano grave não devem ser entregues a mediadores pares, porque exigem intervenção adulta direta, proteção e, em muitos casos, articulação com protocolo formal e medidas disciplinares.

Um dos efeitos mais relevantes da mediação entre pares é de natureza cultural. Quando a escola sustenta este dispositivo com continuidade, a linguagem do diálogo, da escuta e da reparação tende a tornar-se mais familiar no grupo de alunos. Colegas deixam de ser vistos apenas como aliados ou adversários e passam a ser reconhecidos, em alguns contextos, como mediadores possíveis de tensões. Este efeito não elimina conflito, mas altera os repertórios de resposta disponíveis no grupo, favorecendo procura de ajuda e formas menos escalatórias de lidar com desacordo.

Ainda assim, a mediação entre pares não pode funcionar como iniciativa isolada. Se estiver desligada da equipa responsável pela convivência, da direção e dos restantes dispositivos de gestão de conflitos, tende a perder consistência e a ser acionada de forma irregular. O mediador par não substitui a responsabilidade institucional da escola. O seu papel é complementar, integrado numa estrutura mais ampla de convivência que define critérios de encaminhamento, supervisão, formação contínua e articulação com práticas de mediação adulta, protocolos de intervenção e estratégias preventivas.

6.4. Envolvimento das famílias

A cultura de convivência escolar não se constrói apenas no interior da escola. As famílias participam, de formas diversas, na formação de atitudes, expectativas e modos de lidar com autoridade, conflito e responsabilidade. Esta participação não significa homogeneidade de valores ou coincidência automática de perspectivas entre escola e família. Significa, antes, que a qualidade da relação escola-família influencia a forma como os conflitos são interpretados, acompanhados e trabalhados. Quando existe diálogo, clareza e confiança mínima, a gestão de conflitos tende a ganhar consistência. Quando a relação é marcada por desconfiança, comunicação acusatória ou contactos apenas em contexto de crise, aumenta a probabilidade de escalada e de leitura adversarial das situações.

Por esta razão, o envolvimento das famílias não deve ocorrer apenas quando emerge um problema disciplinar. **Se a escola convoca as famílias apenas para comunicar infrações, sanções ou queixas, consolida-se uma relação assimétrica e defensiva, em que o contacto institucional é associado a censura.**



Em contraste, momentos de partilha de princípios de convivência, reuniões de apresentação do modelo adotado, encontros formativos e canais de comunicação transparentes ajudam a construir uma base relacional que pode ser mobilizada quando surgem conflitos. Este investimento preventivo tem relevância institucional porque reduz ruído comunicacional e favorece compreensão mútua de critérios, procedimentos e finalidades educativas.

Em situações de conflito, a comunicação com as famílias exige linguagem cuidadosa. A partilha de informação deve centrar-se em factos, impacto observado, medidas adotadas e estratégias de apoio, evitando formulações acusatórias, generalizações identitárias ou juízos precipitados sobre a criança, o jovem ou a própria família. Esta orientação é coerente com o pressuposto de dignidade e com a lógica de responsabilidade relacional desenvolvida ao longo do caderno. O objetivo institucional não é mobilizar a família como extensão punitiva da escola, mas construir parceria na compreensão do episódio, no apoio à regulação e na sustentação de compromissos de mudança.

É necessário reconhecer, contudo, que as possibilidades de participação familiar são desiguais. Condições laborais, recursos económicos, literacia escolar, experiências prévias com instituições, barreiras linguísticas e fatores culturais influenciam a disponibilidade e a forma de envolvimento. Uma cultura de convivência consistente não pode interpretar estas diferenças de modo simplista, convertendo menor presença formal em desinteresse. A escola precisa de desenvolver

formas diversificadas de contacto, escuta e participação, com sensibilidade intercultural e atenção às condições concretas das famílias. Este ponto é particularmente relevante em contextos sociais heterogéneos, onde conflitos escolares podem refletir também desencontros de expectativas entre culturas familiares e cultura institucional.

Ao integrar as famílias como parceiras, sem abdicar da responsabilidade pedagógica própria da escola, a cultura de convivência ganha densidade e continuidade. A mensagem transmitida aos alunos torna-se mais coerente quando escola e família, mesmo mantendo diferenças, conseguem reconhecer critérios comuns de proteção, respeito e responsabilidade. Esta convergência não elimina tensões, mas reduz a probabilidade de que cada conflito escolar se transforme em conflito entre adultos.

6.5. Monitorização e avaliação da convivência

A construção de uma cultura de convivência exige reflexão institucional contínua. Sem monitorização e avaliação, a escola corre o risco de atuar por impressão, reagindo a episódios mais visíveis sem identificar padrões, efeitos de longo prazo ou inconsistências nas respostas. Avaliar a convivência não significa reduzir relações a números, mas produzir conhecimento institucional que permita orientar decisões, rever práticas e sustentar coerência entre princípios e funcionamento real.

A monitorização pode incluir diferentes tipos de informação: registos de ocorrências, distribuição temporal e espacial dos conflitos, tipos de situação mais frequentes, perceção de segurança, experiência de justiça, satisfação de alunos e profissionais com os dispositivos de apoio, qualidade da comunicação entre escola e família, entre outros indicadores. Instrumentos como questionários anónimos, grupos focais, entrevistas, assembleias avaliativas e análise de casos podem oferecer dados complementares. A escolha dos instrumentos deve atender à capacidade da escola para recolher, interpretar e utilizar a informação, evitando produção de dados sem retorno prático.

O valor da avaliação está na sua função interpretativa e não apenas descritiva. Se um espaço físico concentra conflitos com frequência, a questão não é apenas registar a incidência, mas interrogar organização do espaço, supervisão, regras de uso e padrões de interação. Se os alunos referem sentir que não são ouvidos, importa analisar se existem dispositivos de escuta, como funcionam e que efeitos produzem. Se os profissionais relatam desgaste elevado na gestão de conflitos, torna-se necessário rever formação, apoio entre pares e distribuição de responsabilidades. Avaliar, neste quadro, é produzir leitura sistémica da convivência, em coerência com o modelo integrado apresentado nos capítulos anteriores.

A partilha dos resultados com a comunidade educativa é igualmente importante. A transparência, quando bem cuidada e respeitando a confidencialidade, reforça a confiança institucional e o sentido de

responsabilidade coletiva. Quando a convivência passa a ser tema de discussão pública na escola, deixa de ser assunto restrito à direção ou a um serviço específico. Alunos, profissionais e famílias podem então reconhecer melhor os problemas, os avanços e as áreas que exigem trabalho continuado. Esta partilha também tem função pedagógica, porque mostra que a escola avalia as suas práticas e aprende com a experiência, em vez de tratar o conflito apenas como falha individual dos alunos.

Compreendida como projeto educativo, a cultura de convivência não elimina divergências nem promete ausência de tensão. O que oferece é um quadro institucional em que as divergências podem ser vividas com maior maturidade, previsibilidade e justiça. Quando as normas são construídas com participação, quando o diálogo se torna prática regular, quando os alunos assumem papéis ativos em dispositivos como a mediação entre pares, quando as famílias são reconhecidas como parceiras e quando a escola monitoriza de forma reflexiva as suas próprias práticas, a gestão de conflitos deixa de ser resposta episódica e passa a integrar a estrutura da vida escolar. É neste horizonte que a convivência deixa de ser mero conjunto de regras e se afirma como expressão viva do projeto educativo da escola. ●

07.

Docentes e outros profissionais como mediadores e modelos relacionais

Nenhum modelo de gestão e mediação de conflitos se sustenta de forma consistente se os adultos da escola não assumirem, de modo consciente, o seu papel de mediadores e referências relacionais. Protocolos, normas, dispositivos de participação e práticas restaurativas são instrumentos importantes, mas a sua eficácia depende, em larga medida, da qualidade das interações quotidianas em que se inscrevem. A cultura de convivência é produzida, todos os dias, no modo como docentes, assistentes operacionais, técnicos e direção falam com os alunos, entre si e com as famílias; no modo como respondem à tensão; no modo como exercem autoridade; e no modo como reconhecem erro, conflito e possibilidade de reparação.

Neste sentido, os adultos da escola ensinam convivência e gestão de conflitos por via explícita e implícita. Os alunos aprendem através de orientações diretas, assembleias, mediações e protocolos, mas aprendem também por observação. A forma como um docente reage a uma provocação, como um assistente operacional interrompe uma escalada no recreio, como um técnico conduz uma conversa difícil ou como a direção comunica uma decisão controversa constitui matéria pedagógica em ato. Estes momentos não são marginais à função educativa. Funcionam como situações de modelagem relacional, nas quais se tornam visíveis formas de lidar com frustração, desacordo, poder e responsabilidade. O adulto, por isso, não é observador externo do conflito escolar. É participante, regulador e referência.

Este capítulo centra-se, assim, na dimensão profissional da mediação em contexto escolar. A hipótese que o orienta é simples: competência técnica, por si só, não basta. A qualidade da intervenção adulta em conflitos depende da articulação entre autorregulação, autoconsciência, comunicação, capacidade de estabelecer limites e trabalho colaborativo. Trata-se de um campo de desenvolvimento profissional contínuo, e não de um conjunto de características pessoais fixas. Esta formulação é coerente com o modelo integrado apresentado nos capítulos anteriores, porque liga a dimensão emocional, comunicacional, normativa e cultural às práticas concretas dos profissionais que, no quotidiano, tornam a escola mais capaz ou menos capaz de cuidar das relações.

7.1. Autorregulação e autoconsciência profissional

A autorregulação é, muitas vezes, apresentada em contexto escolar como competência a desenvolver nos alunos. Essa formulação é correta, mas insuficiente. A intervenção adulta em conflitos exige, de forma igualmente intensa, capacidade de autorregulação. Um docente que reage impulsivamente a uma provocação pode, sem intenção, ampliar uma escalada que procurava interromper. Um profissional que se encontra saturado por conflitos acumulados pode interpretar comportamentos com maior rigidez, responder de forma menos proporcional e perder margem de escuta. A autorregulação do adulto não é adorno da prática profissional; é condição para que a intervenção preserve simultaneamente firmeza, justiça e qualidade relacional.

A autoconsciência profissional constitui o primeiro plano dessa autorregulação. Implica reconhecer estados internos, emoções, crenças e padrões de reação que se ativam em determinadas situações. Perguntas como “Que emoção este episódio me desperta?”, “Estou a responder ao comportamento presente ou a uma sequência de episódios anteriores?”, “Que leitura estou a fazer deste aluno e com que base?” ajudam a deslocar a resposta automática para uma posição mais reflexiva. Esta prática de auto-observação não enfraquece a autoridade. Pelo contrário, tende a aumentar consistência da intervenção, porque reduz a probabilidade de resposta reativa governada por irritação, humilhação sentida ou escalada simétrica. Em termos profissionais, trata-se de uma forma de lucidez situada.

A literatura sobre inteligência emocional, em especial a linha de investigação desenvolvida por Mayer, Salovey e colaboradores, tem sublinhado que a capacidade de perceber, compreender e regular as próprias emoções constitui componente importante da eficácia relacional e da tomada de decisão em contextos sociais complexos (Mayer et al., 2008; Salovey & Mayer, 1990). Em ambiente escolar, esta evidência ganha relevância acrescida porque a atividade profissional decorre em contexto de elevada densidade relacional, exposição pública e exigência simultânea de cuidado e controlo. O profissional é chamado a decidir rapidamente, a manter coerência, a lidar com frustração, a gerir comunicação com múltiplos interlocutores e a preservar vínculo pedagógico mesmo em situações de tensão.

A autorregulação profissional não deve ser tratada como questão exclusivamente individual, dependente da “resiliência” pessoal de cada docente ou técnico. Ela pode e deve ser trabalhada institucionalmente. Supervisão entre pares, grupos de reflexão sobre prática, formação contínua, análise de casos e espaços de apoio profissional reduzem isolamento e criam condições para aprendizagem coletiva sobre conflitos recorrentes. A escola que reconhece a intensidade emocional do trabalho educativo e cria espaços protegidos para pensar dificuldades tende a produzir respostas mais consistentes e menos reativas. Esta opção tem impacto direto na convivência escolar, porque profissionais mais apoiados tendem a intervir com maior estabilidade e menor desgaste acumulado.

Importa ainda afirmar que reconhecer fragilidades ou necessidade de apoio não corresponde a sinal de incompetência. Em profissões relacionais, a capacidade de identificar limites, pedir ajuda e rever práticas constitui indicador de maturidade profissional e responsabilidade ética. O adulto que assume que determinada situação o desorganiza e procura apoio para a trabalhar transmite, de forma implícita, uma mensagem que a escola procura ensinar aos alunos: conflitos e dificuldades não se resolvem por negação, mas por reflexão, regulação e procura de recursos adequados.

7.2. Assertividade e empatia na prática educativa

A prática educativa coloca os profissionais perante uma exigência estrutural de equilíbrio. Por um lado, docentes e outros adultos da escola são responsáveis por definir limites, assegurar cumprimento de normas e proteger condições de aprendizagem e segurança. Por outro, são chamados a compreender experiências individuais, reconhecer emoções, apoiar desenvolvimento e preservar vínculo pedagógico. Esta tensão não é um problema a eliminar; é parte constitutiva da função educativa. A questão é como a escola e os seus profissionais a trabalham. Neste ponto, a articulação entre assertividade e empatia torna-se um eixo central.

A assertividade refere-se à capacidade de comunicar expectativas, decisões, limites e posições de forma clara, direta e respeitosa. Em contexto escolar, um profissional assertivo explicita

o que espera, nomeia comportamentos de forma precisa, indica consequências e mantém coerência de atuação sem recorrer a humilhação, ameaça difusa ou ironia. A assertividade distingue-se da agressividade porque não procura impor-se através de intimidação, e distingue-se da passividade porque não evita o conflito por receio de desgaste ou rejeição (Alberti & Emmons, 2017). No cotidiano da escola, esta competência tem efeito organizador, porque reduz ambiguidade e torna a autoridade mais compreensível e previsível.

A empatia, por sua vez, implica capacidade de compreender a perspectiva do outro e reconhecer a sua experiência subjetiva, mesmo quando se discorda da sua interpretação ou se reprova o seu comportamento. Em ambiente escolar, isto significa escutar o aluno, tentar perceber o que a situação representa para ele, reconhecer a emoção implicada e identificar condições relacionais que contribuíram para a resposta observada. Compreender não significa concordar, justificar ou abdicar de critério normativo. Significa evitar uma leitura unidimensional do comportamento e criar condições para intervenção mais ajustada, em que limite e escuta não se excluem.

A integração entre assertividade e empatia é precisamente o que permite evitar dois extremos frequentes. A empatia sem assertividade pode conduzir a permissividade, indefinição de limites e mensagens contraditórias sobre o que é aceitável no espaço escolar. A assertividade sem empatia pode produzir respostas formalmente corretas, mas relacionalmente empobrecidas,

gerando resistência, retraimento ou confronto. O equilíbrio entre ambas não se resolve por fórmula fixa. Constrói-se na prática situada, através de leitura do contexto, da natureza do episódio, da idade dos alunos, da história relacional envolvida e da capacidade do profissional para regular a própria resposta.

No plano da liderança e da comunicação profissional, esta articulação encontra paralelo em trabalhos que sublinham a importância de combinar cuidado pela pessoa e clareza no confronto com problemas concretos. A formulação proposta por Scott sobre cuidado pessoal e franqueza direta, embora proveniente do campo organizacional, oferece uma intuição útil para o contexto escolar: relações de confiança tendem a fortalecer-se quando o feedback é claro e, ao mesmo tempo, sustentado por reconhecimento genuíno da pessoa (Scott, 2017). Transposta para a escola, esta ideia ajuda a pensar autoridade pedagógica sem dureza desnecessária e cuidado relacional sem evasão de problemas.

Na prática de sala de aula e na intervenção em conflitos, a assertividade empática manifesta-se em modos concretos de formulação. Quando um professor diz “Percebo que estejas frustrado, mas não posso aceitar interrupções enquanto os colegas falam”, está a validar a emoção e a manter o limite. Quando diz “Entendo o teu ponto de vista, e precisamos de encontrar forma de o dizer sem insultar”, está a reconhecer a necessidade de expressão e a reafirmar a regra. Estas formulações não resolvem por si mesmas todos os conflitos, mas materializam um princípio

de intervenção coerente com o modelo integrado: conjugar reconhecimento emocional, clareza normativa e orientação para formas de participação compatíveis com a convivência escolar.

7.3. Feedback, limites e cuidado relacional

O feedback constitui um instrumento central no trabalho educativo e na gestão de conflitos, porque organiza a forma como a escola comunica avaliação, correção, reconhecimento e expectativa de mudança. Em situações de tensão, a forma do feedback pode agravar o conflito ou abrir espaço para aprendizagem. Este ponto é particularmente relevante quando o objetivo da intervenção não é apenas interromper um comportamento, mas promover responsabilização e reconstrução da relação.

Uma distinção básica, mas decisiva, é a diferença entre feedback centrado na pessoa e feedback centrado no comportamento e nos seus efeitos. Formulações centradas na identidade, como rótulos globais ou juízos permanentes, tendem a ser recebidas como ataque pessoal e a produzir defesa, vergonha ou retraimento. Em contrapartida, formulações centradas na ação e nas consequências tornam a mensagem mais precisa e trabalhável. Ao dizer “Quando interrompes repetidamente, dificultas a concentração da turma”, o profissional desloca o foco do “quem és” para o “que fizeste” e para o impacto dessa ação. Este deslocamento protege a dignidade, reforça responsabilidade e preserva possibilidade de mudança.

O cuidado relacional não se opõe à firmeza. Em muitos contextos escolares, a ausência de limites claros é vivida pelos alunos como sinal de desorganização, inconsistência ou desatenção. Limites bem formulados e aplicados com coerência podem, ao contrário, comunicar respeito pela comunidade e proteção do direito de todos à aprendizagem. O ponto decisivo é o modo como esses limites são comunicados. Uma autoridade que explica critérios, mantém consistência e evita humilhação tende a produzir maior legitimidade do que uma autoridade baseada em imprevisibilidade, exposição pública ou intensificação emocional. A firmeza, neste sentido, integra o cuidado relacional, desde que orientada por justiça e proporcionalidade.

A explicitação dos limites ganha força quando é ligada a princípios partilhados de convivência. Quando o aluno compreende que determinada regra não existe apenas para “obedecer ao professor”, mas para proteger o tempo de aprendizagem, a segurança no recreio ou o respeito entre pares, a norma deixa de ser percebida exclusivamente como imposição pessoal. Este trabalho de justificação normativa tem valor pedagógico porque liga o caso concreto a critérios gerais e favorece internalização. A literatura sobre raciocínio moral escolar e percepção de justiça aponta que alunos tendem a aderir mais às normas quando compreendem a sua finalidade e percebem coerência na sua aplicação (Thornberg, 2008).

O feedback eficaz inclui também reconhecimento de progressos. Em contextos de conflito recorrente, é frequente que a atenção

institucional se concentre quase exclusivamente no erro, reforçando no aluno e nos profissionais a percepção de repetição sem mudança. No entanto, pequenas alterações de comportamento, tentativas de reparação, maior capacidade de contenção ou procura de ajuda antes da escalada constituem sinais de aprendizagem que merecem ser nomeados. Este reconhecimento não deve ser genérico nem artificial. Deve ser específico, credível e ligado à ação observada. Ao fazê-lo, a escola reforça repertórios desejáveis e sustenta motivação para continuidade da mudança.

Em síntese, feedback, limites e cuidado relacional não são componentes separados da intervenção profissional. São dimensões interdependentes de uma mesma prática de mediação pedagógica. A forma como os adultos articulam estas dimensões influencia diretamente a qualidade do clima escolar, a confiança nas relações e a possibilidade de transformar conflitos em experiências de aprendizagem.

7.4. Trabalho colaborativo e suporte entre pares

A gestão de conflitos tende a produzir desgaste quando é vivida como tarefa individual, dependente exclusivamente da capacidade de cada profissional para responder, em tempo real, a situações complexas. Esta lógica de isolamento é comum em escolas onde o conflito aparece como falha pessoal de gestão da turma, em vez de ser reconhecido como fenómeno relacional e

institucional. O trabalho colaborativo entre profissionais constitui resposta importante a esta fragmentação, porque permite distribuir leitura, partilhar estratégias e construir maior consistência nas respostas da escola.

Quando docentes, assistentes operacionais, técnicos e direção analisam situações em conjunto, o conflito deixa de ser observado a partir de uma única posição e passa a ser compreendido em diferentes contextos. Um episódio visível na sala de aula pode ter antecedentes no recreio, repercussões em casa, relação com dinâmicas de grupo ou conexão com padrões de comunicação entre adultos. A leitura coletiva amplia capacidade de interpretação e reduz o risco de decisões precipitadas baseadas apenas no momento mais visível do problema. Esta abordagem é coerente com a dimensão sistémica do modelo integrado, porque desloca a intervenção de um registo exclusivamente individual para um registo institucional de corresponsabilidade.

O suporte entre pares tem também função de regulação profissional. A literatura sobre stress ocupacional em profissões de cuidado e ensino mostra que perceção de apoio entre colegas está associada a melhor gestão de stress, menor isolamento e maior capacidade de enfrentar situações exigentes com estabilidade (Collie et al., 2012). Em ambiente escolar, profissionais que dispõem de espaços para discutir dificuldades, validar experiências e pensar alternativas de intervenção tendem a responder de forma menos reativa e mais consistente. Esta qualidade da relação entre adultos repercute-se no modo como a escola cuida

dos alunos, porque práticas de cuidado interno e cultura de colaboração influenciam diretamente o clima institucional.

É importante, no entanto, distinguir colaboração profissional de mera circulação informal de queixas. Partilhar frustração pode ter função de descarga momentânea, mas não substitui espaços de análise orientada para compreensão e solução. Reuniões de equipa com foco em casos, supervisão pedagógica, reflexão sobre procedimentos e revisão de respostas institucionais oferecem enquadramento mais fértil para aprendizagem coletiva. A colaboração torna-se formativa quando permite nomear padrões, testar hipóteses, articular intervenções e rever práticas à luz dos resultados. Sem este enquadramento, o risco é reforçar rótulos e consolidar leituras fatalistas sobre alunos, turmas ou famílias.

Neste ponto, a liderança escolar assume papel decisivo. Cabe à direção e às lideranças intermédias criar condições organizacionais para trabalho colaborativo, incluindo tempo, reconhecimento institucional e cultura de confiança. Ambientes em que a vulnerabilidade profissional é penalizada tendem a produzir respostas defensivas e ocultação de dificuldades. Em contraste, escolas que reconhecem a complexidade da gestão de conflitos e legitimam a procura de ajuda favorecem aprendizagem institucional e consistência nas práticas. Esta opção não diminui exigência profissional. Pelo contrário, aumenta-a, porque desloca o foco da performance individual isolada para a responsabilidade coletiva sobre a qualidade da convivência.

Quando a escola assume que os seus profissionais permanecem aprendentes na arte de mediar, regular e educar em contexto de conflito, fortalece uma cultura de melhoria contínua. O erro deixa de ser apenas ameaça à imagem profissional e passa a ser ocasião de análise e aperfeiçoamento. Este deslocamento é central para uma escola que pretende alinhar discurso e prática em matéria de convivência: não basta ensinar aos alunos que conflito pode ser trabalhado e transformado; é necessário que os adultos vivam, entre si, formas institucionais de reflexão, apoio e reconstrução de prática.

Docentes e outros profissionais, nesta perspetiva, não são executores secundários de protocolos definidos noutra lugar. São agentes centrais da vida relacional da escola e da eficácia dos modelos de gestão de conflitos. A qualidade da sua autorregulação, da sua comunicação, da sua capacidade de dar feedback e de trabalhar em colaboração influencia diretamente o clima escolar e a possibilidade de prevenir escaladas. **Ao reconhecer este papel e investir em desenvolvimento profissional contínuo, a escola fortalece a passagem de uma gestão de conflitos reativa para uma prática educativa coerente com o seu projeto de convivência.** ●

08.

Recursos e Dispositivos Pedagógicos

A consolidação de uma cultura de convivência construtiva não se alcança por enunciação de princípios, mas pela incorporação de práticas consistentes no cotidiano escolar. Os dispositivos pedagógicos aqui apresentados traduzem, em termos operacionais, a estrutura conceptual desenvolvida ao longo da obra, articulando educação emocional, comunicação assertiva e mediação transformativa. Não se trata de um conjunto disperso de atividades, mas de um sistema integrado de intervenção, orientado para a construção progressiva de competências pessoais e sociais, para a prevenção da escalada conflituosa e para o fortalecimento de uma ética relacional fundada no reconhecimento mútuo. Cada recurso foi concebido para ser adaptável aos diferentes níveis de ensino, mantendo coerência metodológica e intencionalidade formativa.

Para garantir coerência com o modelo integrado apresentado no Capítulo IV, cada grupo de atividades deste capítulo deve ser lido como mobilização predominante de uma ou mais dimensões (emocional, comunicacional, normativa, sistêmica e cultural), ainda que, na prática, os recursos convoquem dimensões em articulação.



8.1. Atividades de nomeação e literacia emocional

A promoção da literacia emocional em contexto escolar exige mais do que a introdução episódica de vocabulário afetivo ou a realização ocasional de dinâmicas de grupo. Trata-se de um processo sistemático de construção de consciência, diferenciação, regulação e responsabilidade emocional. A nomeação das emoções constitui o primeiro movimento desse modelo pedagógico, pois aquilo que não é reconhecido nem simbolizado tende a expressar-se por via comportamental, frequentemente sob a forma de conflito, retraimento ou agressividade.

A investigação em educação emocional e em mediação transformativa tem sublinhado que a capacidade de identificar, verbalizar e contextualizar estados internos está diretamente associada à diminuição da escalada conflituosa e ao aumento da autorregulação. A emoção não nomeada tende a confundir-se com o acontecimento externo; a emoção reconhecida permite distinguir entre o que ocorreu e o que foi sentido. Essa distinção promove um espaço de escolha.

Neste sentido, as atividades de nomeação emocional devem ser concebidas como dispositivos estruturantes da cultura relacional da escola, e não como exercícios acessórios. As propostas organizam-se em três eixos complementares: consciência emocional, diferenciação afetiva e plano pessoal de regulação.

Estas atividades mobilizam sobretudo a dimensão emocional, ao promover identificação, diferenciação e regulação das emoções, e articulam-se com a dimensão comunicacional na medida em que ampliam o vocabulário relacional necessário para diálogo, mediação e reparação. Em termos preventivos, contribuem ainda para a dimensão cultural, ao normalizar práticas de reconhecimento emocional no quotidiano escolar.

8.1.1. O Ciclo da Experiência Emocional: da ocorrência à escolha

Duração: 20 a 30 minutos

Organização: trabalho individual seguido de partilha voluntária em pequenos grupos

Materiais: ficha estruturada ou projeção do esquema no quadro
A experiência emocional raramente se apresenta de forma linear e clara aos alunos. Em geral, surge como um impulso difuso, acompanhado de ativação fisiológica e interpretação imediata da situação. Para tornar visível esse processo, propõe-se o exercício denominado **“Da Faísca à Escolha”**, estruturado em cinco momentos sequenciais:

1. Descrição objetiva do acontecimento. O que aconteceu?
2. Identificação de sinais corporais. O que senti no corpo?
3. Nomeação da emoção. Que emoção identifico?
4. Identificação do pensamento automático associado. O que pensei no imediato sobre o que aconteceu?
5. Formulação de duas respostas possíveis: reação habitual e resposta escolhida conscientemente. Que resposta posso escolher agora?

Deste modo é possível desenvolver competências como autorregulação emocional, a capacidade de distinguir entre acontecimento, emoção e interpretação, a consciência da margem para a escolha do comportamento, e a responsabilidade pela resposta/escolha adotada. O objetivo do exercício não é a partilha emocional livre, nem analisar exaustivamente um episódio, mas desacelerar a reação automática. A visualização do percurso emocional permite aos alunos perceber que entre o acontecimento e a ação existe uma etapa interpretativa, frequentemente invisível. O facilitador deve garantir distinção entre facto e interpretação, evitar exposição pública forçada e reformular generalizações. Sem estes elementos, o exercício tende a diluir-se numa conversa informal.

O exercício inclui dois momentos de análise:

- 1) Distinção explícita entre emoção e pensamento.
- 2) Comparação entre reação automática e resposta deliberada.

É importante fazer uso de perguntas de aprofundamento, como por exemplo, “O que mudou quando identificaste o pensamento que acompanhava a emoção?”. Esta reflexão introduz metacognição. O aluno deixa de descrever apenas o que sentiu e passa a analisar o funcionamento interno da experiência.

O exercício deve terminar com uma tarefa concreta: “Durante a próxima semana, identifica uma situação em que consigas interromper a reação automática e aplicar conscientemente o quinto passo.” No início da aula seguinte, realiza-se breve feedback voluntário. A aprendizagem só se consolida quando aplicada fora do exercício.

Em contexto de sala de aula, este exercício pode assumir a forma de cartaz permanente, utilizado sempre que surja tensão coletiva ou individual. Em sessões de mediação entre pares, pode constituir etapa preparatória antes do encontro conjunto, ajudando cada parte a clarificar o seu estado interno.

A progressão etária deve ser considerada. No ensino pré-escolar e no primeiro ciclo, a ênfase incide nos sinais corporais, “coração acelerado”, “mãos suadas”, “vontade de chorar”, como porta de entrada para a emoção. Nos ciclos seguintes, introduz-se a distinção entre emoção primária (tristeza, medo, raiva) e emoção secundária (vergonha, ressentimento, frustração), favorecendo maior precisão linguística e conceptual. No ensino secundário, acrescenta-se a análise da interpretação cognitiva que acompanha o afeto, estimulando pensamento crítico sobre crenças automáticas.

8.1.2. O Vocabulário Emocional como instrumento de autonomia

Duração: 40 minutos

Organização: grupos de 4 alunos

A limitação lexical constitui obstáculo frequente à autorregulação. Muitos alunos recorrem a categorias genéricas, “estou mal”, “estou nervoso”, “estou chateado”, que ocultam experiências afetivas distintas. A diferenciação semântica não é mero refinamento linguístico; é condição para a precisão da resposta, ampliando o vocabulário emocional, diferenciando entre emoções próximas e desenvolvendo a consciência coletiva das experiências afetivas.

Propõe-se a construção progressiva de um **Mapa Emocional da Turma**, elaborado colaborativamente. O processo envolve quatro etapas:

1. Levantamento espontâneo de palavras associadas a estados emocionais.
2. Organização por famílias afetivas (ex.: tristeza - desilusão - solidão - luto).
3. Debate de diferenças subtis entre termos próximos, escolhendo duas palavras próximas e explicitando a diferença entre ambas.
4. Construção de mural coletivo organizado por categorias.

O facilitador deve desafiar definições vagas, incentivando a debates mais reflexivos, por exemplo: “Qual a diferença entre frustração e desilusão? Qual é mais ligada a expectativa pessoal?”. O momento de comparação conceptual entre termos próximos é decisivo, pois os alunos são convidados a construir pequenas definições operativas. Para apoiar a transferibilidade do conhecimento, pode ser lançada pergunta “Em que situações concretas da escola poderias utilizar esta palavra com precisão?”.

Este trabalho pode articular-se com disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia ou Educação para a Cidadania, integrando análise de textos literários ou situações sociais. A escola, nesse contexto, deixa de tratar a emoção como elemento privado e passa a reconhecê-la como dimensão constitutiva da experiência humana.

A consolidação do vocabulário pode ser reforçada por práticas breves e regulares, como a “Ronda das Palavras”, no início da semana, em que cada aluno escolhe uma palavra que represente o seu estado atual. O exercício não exige justificção obrigatória, mas abre espaço voluntário para partilha.

8.1.3. Identificação de gatilhos e padrões pessoais

Duração: 30 minutos

Organização: individual, com eventual acompanhamento tutorial

A literacia emocional não se limita à nomeação isolada; requer identificação de padrões pessoais, reconhecimento de gatilhos recorrentes e planeamento de estratégias preventivas, introduzindo, assim, autorresponsabilidade, mas sem culpabilização. Para esse fim, propõe-se o dispositivo **“O Meu Mapa de Ativação”**, instrumento individual estruturado em cinco campos:

- 1) Situações que me desorganizam com frequência;
- 2) Sinais físicos que indicam que estou a perder controlo;
- 3) Pensamentos automáticos que surgem nesses momentos;
- 4) Estratégias que já experimentei e que funcionaram.
- 5) Estratégia alternativa a experimentar.

O facilitador deve orientar para a concretização, evitando formulações abstratas como “quando as pessoas são injustas”. É importante incluir análise de padrão e antecipação futura, para que o aluno seja capaz de identificar regularidades e não apenas episódios isolados. Um compromisso escrito pode complementar a análise, “Na próxima situação semelhante, tentarei aplicar a estratégia X.”

O preenchimento deve ocorrer em contexto orientado e seguro, preferencialmente após um episódio concreto, evitando abstrações excessivas. O objetivo é transformar experiências repetidas em conhecimento sobre si próprio.

No segundo e terceiro ciclos, pode-se introduzir reflexão sobre a diferença entre provocação externa e vulnerabilidade interna, promovendo responsabilidade sem culpabilização. No ensino secundário, é possível explorar a relação entre expectativas, identidade e reatividade emocional.

Este instrumento pode integrar um portefólio de desenvolvimento pessoal, articulado com tutorias ou acompanhamento psicopedagógico.

8.1.4. Diário emocional estruturado

Periodicidade: semanal

Tempo: 10 a 15 minutos

Este exercício reforça consolidação reflexiva, pois garante a integração temporal da experiência emocional, o desenvolvimento de narrativa coerente e a aprendizagem por análise retrospectiva através da escrita. Sabe-se que a escrita reflexiva constitui um meio privilegiado de consolidação da consciência afetiva. Por isso, recomenda-se a implementação de um **Diário Emocional Semanal**, com estrutura orientada por perguntas fixas:

- 1) Situação marcante: Que situação marcou a minha semana?

- 2) Emoção predominante: Que emoção predominou?
- 3) Pensamento associado: Como a reconheci?
- 4) Resposta adotada: Que resposta dei?
- 5) Alternativa possível: O que faria de forma diferente numa situação semelhante?

A regularidade é essencial para garantir a eficácia. A exigência cognitiva desta tarefa passa pela comparação entre a resposta dada e a alternativa possível. No final de cada mês pode ser lançada a pergunta “Que padrão identificas no teu modo de reagir?”.

O diário não deve ser objeto de avaliação classificativa, mas pode integrar momentos de feedback qualitativo. A confidencialidade deve ser garantida, salvo situações que envolvam risco ou proteção.

No ensino básico, o diário pode assumir um formato gráfico ou simbólico. No ensino secundário, pode também incorporar análise argumentativa, aproximando-se de um ensaio reflexivo.

8.1.5. O espaço de regulação consciente

Tempo máximo: 5 a 10 minutos

Acesso: voluntário ou acordado

A nomeação emocional encontra limite quando a ativação é intensa. Assim, a escola deve prever um **Espaço de Regulação Consciente**, não como mecanismo disciplinar, mas como um

recurso pedagógico, em que se fomenta a aplicação prática de técnicas de autorregulação e uma pausa estruturada antes da escalada do conflito.

Para isso, este espaço deve conter instruções claras de autorregulação: técnicas de respiração, contagem consciente, escrita breve, leitura de orientações previamente trabalhadas em sala. Reforça-se que não se trata de um isolamento punitivo, mas sim de uma pausa estruturada.

O espaço deve conter:

- Guião breve de respiração
- Cartaz com passos do exercício “Da Faísca à Escolha”
- Ficha curta de autorreflexão

O retorno à sala deve incluir pergunta de integração: “Que emoção identificaste e que resposta escolheste?”

O acesso ao espaço deve ser voluntário ou acordado, com posterior retorno reflexivo à situação que o motivou. A pausa não substitui o diálogo; prepara-o.

8.1.6. Da identificação sensorial à análise crítica da própria reatividade

A progressão da literacia emocional assenta em quatro eixos que se mantêm ao longo dos ciclos de escolaridade, mas se tornam progressivamente mais exigentes:

1. Reconhecimento emocional
2. Diferenciação conceptual
3. Análise interpretativa
4. Autorregulação deliberada

Cada ciclo de escolaridade acrescenta uma camada de complexidade.

1.º Ciclo do Ensino Básico: Emoção como experiência corporal identificável. Foco central: Reconhecimento e nomeação básica. Nesta fase, a emoção é trabalhada como fenómeno sensorial e imediato. A criança precisa primeiro de aprender a reconhecer sinais corporais antes de diferenciar nuances afetivas.

Competências prioritárias:

- Identificar emoções primárias
- Reconhecer sinais físicos
- Associar emoção a situação concreta
- Introduzir ideia de pausa antes da reação

Exigência cognitiva predominante: identificação e associação.
Exemplo de aprofundamento progressivo dentro do ciclo:

Ano inicial: “Estou triste”

Ano final do ciclo: “Estou triste porque pensei que não gostavam de mim.”

A diferença está na introdução da dimensão interpretativa. Indicadores de progressão:

- Ampliação do vocabulário básico
 - Redução de respostas impulsivas imediatas
 - Capacidade de verbalizar antes de agir
-

2.º Ciclo do Ensino Básico: Emoção como experiência interpretada. Foco central: Distinção entre facto, pensamento e emoção. Aqui introduz-se explicitamente a ideia de que a emoção não surge apenas do acontecimento, mas da interpretação do acontecimento.

Competências prioritárias:

- Diferenciar facto de interpretação
- Reconhecer pensamentos automáticos
- Identificar emoções secundárias
- Formular alternativas de resposta

Exigência cognitiva predominante: distinção e comparação.

Exemplo de complexificação:

Situação: colega não responde a mensagem.

Primeiro ciclo: “Senti-me triste.”

Segundo ciclo: “Pensei que ele estava zangado comigo e senti-me ansioso.”

O aluno começa a evidenciar metacognição. Indicadores de progressão:

- Uso crescente de expressões como “pensei que...”
- Capacidade de formular duas respostas possíveis
- Menor personalização imediata de comportamentos alheios

3.º Ciclo do Ensino Básico: Emoção como construção relacional e identitária. Foco central: Análise de padrões e reconhecimento de vulnerabilidades.

Neste ciclo, a identidade está em consolidação. A emoção já não é apenas reação a episódio isolado, mas parte de narrativa pessoal.

Competências prioritárias:

- Identificar gatilhos recorrentes
- Reconhecer padrões de reatividade
- Distinguir emoção primária de emoção defensiva
- Analisar impacto das próprias respostas nas relações

Exigência cognitiva predominante: análise e generalização.

Exemplo de aprofundamento: “Percebi que fico irritado sempre que sinto que me ignoram.” “Quando me sinto desvalorizado, respondo de forma agressiva.”

Aqui surge metaconsciência. Indicadores de progressão:

- Capacidade de identificar regularidades
- Menor externalização da responsabilidade
- Maior coerência entre reflexão e comportamento

Ensino Secundário: Emoção como fenómeno integrado com valores, crenças e identidade. Foco central: Análise crítica das próprias interpretações e dos sistemas de crença subjacentes.

Nesta fase, é possível introduzir discussão sobre:

- Crenças automáticas
- Expectativas normativas
- Valores pessoais em conflito
- Influência de identidade social e pertença
- Competências prioritárias:
- Questionar interpretações iniciais
- Avaliar proporcionalidade da reação
- Integrar emoção e responsabilidade ética
- Formular estratégias deliberadas de regulação

Exigência cognitiva predominante: reflexão crítica e autorrevisão.
Exemplo de complexificação: “Fiquei indignado porque valorizo fortemente justiça.” “A minha reação foi desproporcional ao contexto.” “A minha interpretação pode ter sido influenciada por experiências anteriores.”

Aqui a literacia emocional aproxima-se de pensamento filosófico aplicado. Indicadores de progressão:

- Capacidade de autoquestionamento
- Reconhecimento de influência de crenças pessoais
- Maior tolerância à ambiguidade relacional
- Respostas mais proporcionais

8.1.7. Continuidade e monitorização

A implementação das atividades de literacia emocional exige monitorização. Propõem-se indicadores qualitativos e quantitativos:

- Redução de ocorrências disciplinares associadas a impulsividade;
- Aumento da participação verbal em círculos de diálogo;
- Capacidade dos alunos de utilizar vocabulário emocional específico;
- Perceção de segurança relacional medida por questionários anónimos.

A avaliação não deve centrar-se apenas na diminuição do número de conflitos, mas na qualidade das interações.

A literacia emocional não elimina divergências nem impede tensões inerentes à convivência escolar. O seu contributo reside na transformação do modo como tais tensões são vividas e comunicadas. Ao aprender a nomear o que sente, o aluno deixa de ser conduzido exclusivamente pela intensidade da emoção e passa a reconhecer-se como agente capaz de escolher respostas. Esse deslocamento, da reação automática para a consciência, constitui o primeiro passo para uma cultura de mediação e responsabilidade partilhada.

8.2. Dinâmicas de perspectiva e reconhecimento do outro

Se a literacia emocional inaugura a consciência de si, o reconhecimento do outro constitui o segundo movimento estruturante da convivência democrática. A maioria dos conflitos escolares não decorre apenas da intensidade das emoções, mas da interpretação rígida das intenções alheias. Atribuições precipitadas, generalizações e julgamentos morais simplificadores reduzem o outro a um comportamento isolado, obscurecendo contextos, vulnerabilidades e necessidades.

As dinâmicas de perspectiva e reconhecimento mobilizam de forma predominante as dimensões comunicacional e cultural, porque trabalham escuta, interpretação e legitimação da experiência do outro. Articulam-se também com a dimensão emocional, ao reduzir leituras defensivas e favorecer respostas menos reativas em situações de tensão.

A educação para a perspectiva não implica relativizar normas ou dissolver responsabilidades; implica suspender a leitura unilateral da realidade. Nesse sentido, as dinâmicas propostas procuram desenvolver empatia cognitiva, a capacidade de compreender o ponto de vista do outro, e empatia moral, a disposição para reconhecer a legitimidade da experiência alheia, mesmo em desacordo.

8.2.1. O exercício “Por detrás do comportamento”

Duração: 30 a 40 minutos

Organização: pequenos grupos de 4 alunos

Materiais: cartões com cenários e cartões com contexto oculto

Propõe-se que os cartões sejam estruturados a partir de situações fictícias ou inspiradas na realidade escolar. Cada aluno recebe um breve cenário que descreve um comportamento observado (por exemplo: “não entrega trabalhos”, “responde de forma ríspida”, “isola-se no recreio”). Num segundo momento, é revelada uma informação contextual invisível (dificuldade familiar, insegurança académica, mudança recente de escola).

O exercício desenvolve-se em três fases:

1. **Interpretação inicial do comportamento.**

Cada grupo recebe um cartão com descrição objetiva de comportamento:

“Não entregou o trabalho.”

“Respondeu de forma abrupta.”

“Evita participar.”

Os alunos respondem por escrito:

Que tipo de pessoa é esta?

O que poderá estar a acontecer?

2. **Revelação do contexto oculto.**

Entrega-se segundo cartão com informação adicional:

“Está a atravessar mudança familiar.”

“Tem dificuldades de leitura.”

“Foi alvo de comentários depreciativos.”

3. Reformulação da interpretação e discussão coletiva.

O grupo deve:

- Rever a caracterização inicial
- Identificar que inferência era precipitada
- Formular nova hipótese interpretativa

O objetivo não é justificar condutas inadequadas, mas problematizar a tendência para atribuir traços fixos de personalidade a partir de episódios pontuais. A discussão pode integrar conceitos como erro fundamental de atribuição, responsabilidade situacional e complexidade identitária, adaptados à idade dos alunos.

Pergunta orientadora: “O que mudou no vosso raciocínio quando surgiu nova informação?”

No ensino secundário, acrescenta-se análise conceptual:

- O que é um erro de atribuição?
- Em que medida confundimos comportamento com identidade?

No ensino básico, a atividade pode ser dramatizada. No ensino secundário, pode assumir formato de estudo de caso com análise argumentativa. Em ambos os níveis, conclui-se com as perguntas estruturantes e reflexivas: “O que mudou na minha percepção quando conheci mais informação?”, “Em que situação recente da turma podemos ter feito uma leitura incompleta de alguém?”.

8.2.2. Troca de papéis e deslocamento narrativo

Duração: 30 minutos

Organização: A pares

A capacidade de ocupar simbolicamente o lugar do outro é elemento central da mediação transformativa, pois favorece processos de reconhecimento recíproco. Para tal, propõe-se a dinâmica **“Se eu fosse tu”**, aplicada a situações reais previamente autorizadas ou a cenários pedagógicos.

Procedimentos:

Etapa 1

– Apresentação do conflito sob a perspectiva de uma das partes.

Aluno A apresenta situação durante 3 minutos.

Etapa 2

– Reformulação da narrativa pela parte oposta.

Aluno B deve reformular com a seguinte estrutura obrigatória:

“Se eu fosse tu, sentir-me-ia...”

“O que é importante para ti é...”

“O que te preocupa é...”

O aluno A avalia a fidelidade da reformulação numa escala simples:

1. Não me senti compreendido
2. Parcialmente compreendido
3. Totalmente compreendido

Etapa 3

– Troca formal de papéis: cada interveniente deve defender, durante alguns minutos, o ponto de vista do outro.

A atividade deve ser cuidadosamente mediada, evitando caricaturas ou ironias. O facilitador intervém sempre que a representação se afaste da tentativa genuína de compreensão.

No 1º ciclo, a dinâmica pode ocorrer através de histórias ilustradas. No ensino secundário, pode articular-se com debate estruturado, exigindo fundamentação racional das posições assumidas, com perguntas como “Que valores estão implícitos na posição do outro?”

O efeito esperado não é consenso imediato, mas ampliação do horizonte interpretativo. Deve concluir-se com a pergunta “Em que conflito recente teria sido útil escutar antes de responder?”

8.2.3. Cartografia de valores e contrato relacional

O conflito, muitas vezes, expressa divergência de valores implícitos. A explicitação desses valores favorece clareza normativa e reduz ambiguidade relacional. Assim, propõe-se a construção de uma **Carta de Valores da Turma**, elaborada a partir de reflexão orientada.

Etapas:

1. Identificação individual de três valores considerados indispensáveis à convivência (por exemplo: respeito, justiça, responsabilidade, lealdade).

2. Discussão em pequenos grupos sobre convergências e diferenças, classificando os valores em duas categorias: valores relacionais e valores organizacionais.
3. Síntese coletiva em plenário.
4. Redação de um documento breve, afixado em sala.

A Carta não substitui o regulamento da escola, mas constitui um referência ética construída pelos próprios alunos. Sempre que surja um conflito, pode-se retomar o documento e questionar: “Qual é o valor que está em causa nesta situação?”

No ensino secundário, a atividade pode ser aprofundada com análise comparativa entre valores individuais e princípios constitucionais ou direitos fundamentais, promovendo articulação entre ética pessoal e cidadania democrática.

8.2.4. Círculos de escuta

Periodicidade: quinzenal

Duração: 45 minutos

O reconhecimento do outro exige espaço formal de participação equilibrada, partilha responsável e escuta ativa. Recomenda-se a implementação regular e consistente de **Círculos de Diálogo**, com regras previamente acordadas:

- Falar na primeira pessoa.
- Deixar falar até ao fim.
- Respeitar a participação e opinião de cada um.

- Garantir a privacidade e a confidencialidade (quando aplicável).

A estrutura pode seguir três momentos:

1. Ronda inicial breve (estado emocional atual).
2. Tema central previamente definido (por exemplo: exclusão, competição, pressão acadêmica).
3. Síntese coletiva.
4. Formulação e identificação de um compromisso comum.

O facilitador deve assegurar equilíbrio de participação e evitar que o círculo se converta num espaço de acusação. O foco reside na partilha de experiências e não na atribuição de culpas. Os participantes devem distinguir relato pessoal de acusação. Pode ser uma pergunta orientadora: “Estou a falar de mim ou estou a acusar alguém?”

A regularidade dos círculos reforça a perceção de segurança relacional e reduz a necessidade de explosões episódicas.

8.2.5. Análise crítica de julgamentos rápidos

Duração: 25 minutos

Para desenvolver o pensamento crítico, o reconhecimento do preconceito implícito, e a capacidade de rever o julgamento inicial, pode propor-se a atividade **“Primeira impressão, segunda leitura”**. Os alunos analisam imagens, frases ou descrições breves e

registam interpretações imediatas. Posteriormente, recebem informações adicionais que alteram significativamente o contexto.

Etapa 1

Apresentação de imagem ou descrição breve.

Registo imediato:

“O que penso desta pessoa?”

Etapa 2

Apresentação de contexto adicional.

Etapa 3

Comparação escrita obrigatória:

“Que pressuposto meu foi alterado?”

A comparação entre as duas leituras permite discutir a formação de preconceitos e a influência de estereótipos. No ensino secundário, a atividade pode integrar conteúdos de Sociologia ou Filosofia, aprofundando temas como a construção social da realidade e a ética do reconhecimento.

8.2.6. Continuidade e monitorização

O impacto das dinâmicas de perspetiva pode ser observado por meio de indicadores como:

- Diminuição de conflitos baseados em rumores;
- Maior utilização de expressões como “na minha perspetiva” ou “posso estar enganado”;
- Capacidade de distinguir facto de interpretação;
- Participação equilibrada em debates.

Instrumentos como questionários anônimos ou registros reflexivos podem complementar a observação docente.

O reconhecimento do outro não emerge espontaneamente; constrói-se em experiências reiteradas de deslocamento do próprio ponto de vista. Ao integrar estas dinâmicas no currículo formal e na vida quotidiana da escola, cria-se um ambiente em que a diferença deixa de ser ameaça e passa a constituir elemento formativo. Este segundo eixo, articulado com a literacia emocional, prepara o terreno para o desenvolvimento da comunicação assertiva e da mediação propriamente dita, que serão aprofundadas nos pontos seguintes.



8.3. Exercícios de assertividade e comunicação

Se a literacia emocional inaugura a consciência de si e a perspectiva amplia o olhar sobre o outro, a assertividade constitui o terceiro movimento estruturante da convivência escolar. É através da linguagem que as emoções ganham forma pública e que o reconhecimento se transforma em ação relacional concreta. Muitos conflitos não emergem da divergência em si, mas da forma como essa divergência é comunicada. Palavras precipitadas, silêncios acumulados, ironias repetidas ou acusações generalizantes constroem climas de tensão que poderiam ser evitados por uma expressão mais clara e responsável.

Esta secção operacionaliza principalmente a dimensão comunicacional do modelo integrado, ao treinar expressão clara, escuta, formulação de pedidos e gestão da discordância sem escalada. A assertividade, contudo, depende também de regulação emocional e de referenciais normativos de respeito, pelo que a secção se articula com as dimensões emocional e normativa.

Educar para a assertividade não significa ensinar fórmulas prontas ou impor uniformização discursiva. Significa desenvolver competência para expressar sentimentos, necessidades e limites de modo direto, respeitando simultaneamente a dignidade do interlocutor. A assertividade situa-se entre a passividade, que abdica do próprio direito à expressão, e a agressividade, que o afirma à custa do outro. Este equilíbrio exige treino deliberado.

8.3.1. Mapa dos estilos comunicacionais

Duração: 40 minutos

Organização: plenário com registo visual no quadro

Para este exercício propõe-se a construção coletiva de um dispositivo visual designado “**Como falamos quando estamos em conflito?**”. Este exercício visa consciência metacomunicativa e permite fomentar o reconhecimento de padrões discursivos, a distinção entre passividade, manipulação, agressividade e assertividade, a análise crítica da própria linguagem e a consciência do impacto relacional que a forma de expressão/comunicação tem.

O exercício inicia-se com a apresentação de situações escolares frequentes, como a partilha de materiais, a organização de trabalhos de grupo ou a gestão de comentários em sala de aula. Os alunos são convidados a sugerir respostas espontâneas que poderiam surgir nesses contextos.

As respostas são organizadas em quatro categorias construídas com a turma: passiva, agressiva, manipuladora e assertiva. Em vez de definir previamente cada estilo, o docente conduz a análise das frases apresentadas, identificando padrões linguísticos. Expressões como “faz o que quiseres” podem revelar retraimento; afirmações como “és sempre igual” indicam generalização acusatória; comentários indiretos para terceiros podem evidenciar manipulação; enunciados que começam por “eu sinto” ou “eu preciso” aproximam-se da assertividade.

Etapa 1

Apresentação de situação concreta:

“Um colega interrompe repetidamente durante um trabalho de grupo.”

Os alunos propõem respostas espontâneas.

Etapa 2

O docente organiza as respostas em quatro colunas:

- Passiva
- Agressiva
- Manipuladora
- Assertiva

Sem fornecer definições iniciais, conduz análise coletiva.

Etapa 3

Construção conjunta de definição operativa para cada estilo.

Os alunos devem justificar a classificação das frases, nomeadamente com questões como “Porque consideram esta resposta agressiva?”, “Que elemento linguístico revela passividade?”. No secundário, pode introduzir-se análise de falácias argumentativas ou uso de generalizações absolutas. Deve também ser feita a pergunta final: “Que estilo utilizo com maior frequência quando estou sob pressão?” Os alunos devem registar a sua resposta individualmente.

O objetivo não é etiquetar alunos, mas tornar visível a diversidade de respostas possíveis. Ao reconhecerem estes estilos, os

estudantes passam a dispor de um vocabulário crítico para analisar as próprias interações.

Nos primeiros ciclos, a atividade pode recorrer a dramatizações curtas. No ensino secundário, pode incluir análise de excertos de debates públicos, identificando recursos argumentativos e falácias.

8.3.2. Laboratório de reformulação

Duração: 30 minutos

Organização: pequenos grupos

A assertividade exige prática. Assim, importa treinar e transformar acusações em descrições, formular sentimentos de forma responsável e construir pedidos concretos. É o que o recurso **“Transformar antes de dizer”** propõe. Cada aluno escreve, de forma anónima, uma frase que teria vontade de proferir numa situação de conflito real. Por exemplo, “És sempre irresponsável.”, “Nunca me ouves.”, “Fazes de propósito.”. As frases são recolhidas e discutidas em grupo, analisando-se o seu impacto potencial.

A seguir, procede-se à reformulação coletiva, com base em quatro critérios acordados:

1. Descrição factual com clareza sobre o comportamento específico.
2. Expressão da emoção ou do sentimento na primeira pessoa.
3. Indicação da necessidade presente.
4. Formulação de um pedido concreto, com proposta de solução ou pedido de mudança de conduta.

Por exemplo, a frase “Nunca me deixas falar” pode ser transformada em “Quando interrompes enquanto estou a explicar, sinto frustração e preciso de terminar o que estou a dizer” ou “Passas a vida a ignorar-me” pode ser substituído por “Quando não respondes às minhas mensagens, sinto frustração porque preciso de clareza. Podes dizer-me se estás disponível?”. Os grupos devem explicar que mudança ocorreu entre a frase inicial e a reformulada, com questões como “O que torna esta versão mais eficaz?”. No secundário, pode introduzir-se uma comparação entre firmeza e agressividade. A mudança desloca a ênfase do ataque pessoal para a descrição situacional. Pode concluir-se com uma tarefa semanal, como “Identifica uma frase que estejas prestes a dizer em conflito e reformula-a mentalmente antes de falar.”

O exercício permite evidenciar que a assertividade não elimina firmeza. Pelo contrário, reforça-a ao evitar ambiguidade. O aluno aprende que pode afirmar limites sem recorrer à desqualificação.

8.3.3. Escuta ativa e reformulação

Duração: 25 minutos

Organização: pares

A comunicação assertiva pressupõe escuta ativa. Propõe-se a dinâmica “**Escuto para compreender**”, organizada em pares, com o intuito de suspender juízos de valor imediatos, treinar a reformulação do que foi dito e validar e legitimar mesmo sem concordância.

Um aluno partilha um episódio que o tenha incomodado; o outro deve reformular o conteúdo e o sentimento percebido, iniciando com expressões como “Se entendi bem, sentiste...”. O primeiro confirma ou corrige a interpretação.

Etapa 1

Aluno A partilha situação real durante 3 minutos.

Etapa 2

Aluno B reformula obrigatoriamente com três elementos:

- Facto percebido
- Emoção identificada
- Necessidade inferida

Aluno A avalia fidelidade numa escala de 1 a 3.

Troca de papéis.

O reformulador não pode aconselhar nem justificar. Apenas compreender. No secundário, pode acrescentar-se a pergunta: “Que valores estão implícitos no discurso do colega?”. Uma pergunta final no sentido de “Que conflito recente teria sido diferente se tivesse escutado antes de responder?”, pode ajudar na transferibilidade do conhecimento.

Este exercício desenvolve consciência da tendência para antecipar respostas em vez de escutar integralmente. Ao reformular, o aluno suspende julgamento e concentra-se na compreensão. A prática regular favorece redução de mal-entendidos e promove reconhecimento recíproco.

Em níveis de escolaridade mais avançados, pode integrar-se reflexão sobre a distinção entre facto, interpretação e avaliação, aprofundando competências argumentativas.

8.3.4. Simulações comunicacionais progressivas

Duração: 45 minutos

A aprendizagem consolida-se quando aplicada a contextos significativos. Propõe-se a realização de **simulações**, com aumento progressivo de exigência relacional com o objetivo aplicar integralmente a assertividade, gerir tensão discursiva e manter a clareza mesmo sob pressão.

- No primeiro nível, apresentam-se conflitos simples, como a gestão de turnos de palavra.
- No segundo nível, incluem-se situações de exclusão social ou comentários depreciativos.
- No terceiro nível, abordam-se conflitos que envolvem reputação, justiça ou poder simbólico.

Em cada simulação, os participantes assumem papéis definidos:

- Interlocutor A
- Interlocutor B
- Observador

O observador utiliza grelha com critérios:

- Uso da primeira pessoa

- Clareza do pedido
- Ausência de generalizações
- Tom proporcional

Após a simulação, realiza-se uma análise metacomunicativa. Os participantes devem identificar momento exato em que a tensão aumentou e propor reformulação alternativa.. Pergunta-se o que facilitou o entendimento, em que momento a tensão aumentou e que reformulações poderiam ter sido feitas, objetivando efetivamente a intenção futura: “Que frase concreta utilizarei da próxima vez que sentir que estou a perder controlo?”. Este momento de reflexão é decisivo para a internalização da competência.

8.3.5. Comunicação escrita em contexto de conflito

Duração: 20 minutos

Nem todos os alunos conseguem expressar-se oralmente com segurança. Assim, com o objetivo de organizar o pensamento antes do confronto, reduzir a impulsividade e promover a responsabilidade na formulação, propõe-se a introdução de **cartas estruturadas de resolução**. Nestas o estudante escreve ao colega ou docente com quem se encontra em tensão.

A carta deve conter quatro elementos:

- 1) Descrição factual da situação,
- 2) Expressão do sentimento,
- 3) Explicitação da necessidade e
- 4) Proposta de solução.

O texto pode ser compartilhado ou mantido privado. Ao optar por enviar, há a necessidade de uma revisão obrigatória: “Estou a descrever ou a acusar?”.

A escrita permite organizar pensamento e reduzir impulsividade. O texto pode ser posteriormente utilizado como base para diálogo presencial. Esta prática reforça responsabilidade comunicativa e evita exposição pública imediata.

8.3.6. Continuidade e monitorização

A evolução na assertividade pode ser observada por meio de indicadores como:

- Diminuição de expressões generalizantes em debates;
- Aumento do uso da primeira pessoa na expressão de desacordo;
- Capacidade de formular pedidos concretos em vez de acusações;
- Maior equilíbrio na participação oral.

A autoavaliação periódica, através de questionários breves, permite aos alunos reconhecer progressos e dificuldades. A observação docente deve focar-se na qualidade da interação e não apenas na ausência de conflito.

A comunicação constitui o lugar onde emoção, perspectiva e norma se encontram. Trabalhar assertividade de forma sistemática significa oferecer aos alunos ferramentas para atravessar

divergências com clareza e respeito. A assertividade constitui ponte entre a literacia emocional, o reconhecimento do outro e a mediação estruturada. A transformação não ocorre pela imposição de silêncio, mas pela aprendizagem de uma linguagem que afirma sem ferir e escuta sem abdicar. É nesse ponto que a convivência escolar deixa de depender da contenção externa e passa a apoiar-se na competência interna dos seus membros.

Caso Prático - “Já estou farto de trabalhar contigo”

A turma do 9.º D tem um trabalho de grupo em História. O João sente que a Inês não contribui de forma equilibrada para o trabalho. Durante a preparação da apresentação, o João afirma em voz elevada: “Já estou farto de trabalhar contigo. Nunca fazes nada. És sempre igual.” A Inês reage: “Se não estás satisfeito, faz tu sozinho. Também não és perfeito.” A discussão intensifica-se. Outros colegas intervêm. O ambiente torna-se tenso. O docente interrompe a atividade letiva.

Momento I – Identificação da falha de assertividade

Análise discursiva inicial

Frases proferidas por João: “Já estou farto.” “Nunca fazes nada.” “És sempre igual.”

Elementos problemáticos:

- Generalização absoluta
- Ataque identitário
- Ausência de descrição factual
- Ausência de pedido concreto

Frase de Inês: “Faz tu sozinho.” “Também não és perfeito.”

Elementos problemáticos:

- Resposta defensiva
- Escalada proporcional
- Deslocamento da responsabilidade

A interação revela padrão típico: frustração acumulada transformada em acusação global.

Momento II – Aplicação do Mapa dos Estilos Comunicacionais

O docente projeta as frases no quadro e conduz análise.

Pergunta ao grupo: “Que estilo comunicacional observam na intervenção de João?”

Os alunos classificam como agressivo.

O docente solicita justificação:

“Que palavra indica generalização?”

Os alunos identificam “nunca” e “sempre”.

Segue-se reformulação coletiva:

Versão inicial:

“Nunca fazes nada.”

Versão reconstruída:

“Na última reunião do grupo, senti que fiquei com a maior parte das tarefas.”

O exercício torna visível a diferença entre identidade e comportamento.

Competência trabalhada: consciência metacomunicativa.

Momento III – Laboratório de Reformulação

Em pequenos grupos, os alunos aplicam a estrutura de quatro elementos:

1. Descrição factual
2. Emoção
3. Necessidade
4. Pedido concreto

João reconstrói a frase:

“Quando fiquei responsável por fazer a pesquisa e o resumo sozinho, senti frustração porque preciso de partilha equilibrada. Podemos dividir melhor as tarefas?”

Inês é convidada a reformular a sua resposta:

“Quando ouço que ‘nunca faço nada’, sinto-me injustiçada porque preciso de reconhecimento. Podemos rever juntos o que cada um já fez?”

Observa-se mudança significativa:

- Desaparecem rótulos identitários
- Surgem referências a situações concretas
- Emergem necessidades explícitas
- Aparecem pedidos verificáveis

Momento IV – Escuta Ativa Estruturada

Em pares, João e Inês realizam exercício de reformulação.

João diz: “Senti que estava a trabalhar mais.”

Inês reformula: “Se entendi bem, sentiste que o esforço não estava equilibrado e isso deixou-te frustrado.”

João confirma.

Inês acrescenta: “Para ti é importante sentir que todos contribuem.”

Este momento introduz validação sem concordância obrigatória.

Momento V – Simulação Comunicacional Reconstruída

Repete-se a situação inicial, mas com estrutura assertiva.

João inicia: “Na reunião de terça-feira fiquei com a pesquisa e o resumo. Senti frustração porque preciso de divisão mais justa. Podemos organizar as tarefas agora?”

Inês responde: “Não tinha percebido que te sentiste assim. Posso ficar com a apresentação e rever o resumo contigo.”

A tensão reduz-se significativamente.

Após a simulação, o docente deve conduzir uma análise comparativa:

1. Que elementos linguísticos alteraram o clima?
2. O que mudou na perceção de cada um?
3. A firmeza diminuiu ou aumentou?

Pretende-se que os alunos reconheçam que a assertividade manteve clareza sem ataque.

Pergunta final para a turma:

“Que frase costumavas utilizar sob frustração que poderias reformular a partir de agora?”

Cada aluno regista uma frase pessoal e a respetiva reconstrução.

Este caso evidencia que a falha de assertividade não decorre de ausência de intenção ética, mas de ausência de estrutura no discurso. A reconstrução demonstra que:

- A emoção precisa de reconhecimento prévio
- A interpretação deve ser distinguida do facto
- A necessidade deve ser explicitada
- O pedido deve ser formulado de modo verificável

Sem estas etapas, a comunicação tende a converter frustração em ataque.



8.4. Simulações de mediação

As simulações de mediação constituem uma operacionalização integrada das dimensões comunicacional, normativa e emocional: exigem organização da fala, clarificação de regras de participação, reconhecimento de emoções e construção de acordos. Em contexto escolar, estas práticas também reforçam a dimensão sistémica, ao familiarizar alunos e profissionais com procedimentos consistentes de intervenção.

O Protocolo FENOR

A simulação de mediação só se torna formativa quando deixa de ser exercício narrativo e passa a ser experiência metodologicamente orientada. O conflito precisa de ser desmontado. A experiência precisa de ser estruturada. Caso contrário, corre-se o risco de reforçar posições em vez de as transformar.

O Protocolo F.E.N.O.R. organiza a sessão em cinco dimensões progressivas que correspondem a competências específicas de desenvolvimento socioemocional e cognitivo. O acrónimo facilita memorização e aplicação autónoma pelos docentes.

F – Factos

Competência central: distinção entre observação e interpretação. A sessão inicia-se com clarificação factual. O mediador utiliza o modelo 5W adaptado:

O que aconteceu?

Quem esteve envolvido?

Quando e onde ocorreu?

Como se desenrolou?

O “porquê” é suspenso nesta fase para evitar atribuições precipitadas.

O mediador regista no quadro frases curtas que descrevem acontecimentos observáveis. Sempre que surge generalização, solicita exemplo concreto.

Indicador formativo: capacidade crescente dos alunos para descrever acontecimentos sem juízo implícito.

Exigência cognitiva introduzida: o grupo deve identificar, no discurso apresentado, pelo menos uma interpretação que estava a ser confundida com facto.

E – Emoções

Competência central: literacia emocional aplicada ao conflito.

A segunda etapa desloca a atenção para o impacto emocional do acontecimento. Não se trata de explorar estados internos de forma difusa, mas de nomear com precisão.

Perguntas orientadoras:

Como te sentiste nesse momento?

Que emoção predominou?

Como essa emoção se manifestou no teu corpo ou comportamento?

O mediador ajuda a transformar acusações em expressão experiencial.

Exemplo: “Ele foi desrespeitoso” transforma-se em “Senti-me desvalorizado quando isso aconteceu”.

Indicador formativo: ampliação do vocabulário emocional e redução de linguagem acusatória.

N – Necessidades

Competência central: identificação de interesses subjacentes.

Aqui ocorre a viragem conceptual do processo. As posições iniciais são examinadas à luz das necessidades que lhes estão associadas.

Perguntas estruturantes:

De que precisavas naquele momento?

Que expectativa tua não foi atendida?

O que seria importante para ti numa relação equilibrada?

O mediador auxilia a distinguir desejo de retaliação de necessidade de reconhecimento, segurança ou pertença.

Exigência cognitiva: cada parte deve tentar formular, de forma plausível, uma necessidade do outro interveniente. Esta tarefa promove deslocamento de perspetiva real.

Indicador formativo: redução de polarização e aumento de formulações empáticas.

O – Opções

Competência central: geração e avaliação crítica de alternativas.

Nesta fase aplicam-se duas regras:

1. Produzir pelo menos três alternativas antes de avaliar qualquer uma.

2. Avaliar cada proposta segundo critérios explícitos: responde às necessidades de ambos? É concreta? É viável?

O mediador estimula pensamento divergente antes da convergência.

Pode introduzir-se breve análise de consequências:

“O que poderá acontecer se escolherem esta opção?”

Indicador formativo: qualidade crescente das soluções, passando de respostas reativas para soluções estruturadas.

R – Responsabilização

Competência central: compromisso concreto e verificável.

A maioria dos exercícios termina na geração de opções. O elemento diferenciador reside na formalização do compromisso.

O acordo deve responder obrigatoriamente a cinco perguntas:

Quem faz?

O quê?

Quando? Onde? Como será monitorizado?

O mediador sintetiza por escrito e solicita confirmação expressa das partes.

Exigência adicional: definir o que farão caso o acordo não seja cumprido.

Indicador formativo: clareza e realismo dos compromissos assumidos.

O Protocolo FENOR: Estrutura para Mediação e Diálogo

Etapa	Foco da Competência	Pergunta/Ação do Mediador
F – Factos	Distinguir observação de interpretação.	“O que aconteceu concretamente? (Sem julgamentos)”.
E – Emoções	Literacia emocional aplicada ao caso.	“Como te sentiste nesse momento? Nomeia a emoção”.
N – Necessidades	Identificar interesses subjacentes.	“De que precisavas naquele momento que não foi atendido?”.
O – Opções	Geração e avaliação de alternativas.	“Que soluções respeitam as necessidades de ambos?”.
R – Responsabilidade	Compromisso concreto e verificável.	“Quem faz o quê, quando, onde e como?”.

Metarreflexão estruturada

A sessão termina com análise do processo.

Perguntas ao grupo:

- Em que momento o conflito poderia ter escalado?
- Que intervenção foi decisiva para desbloquear?
- O que foi mais difícil: identificar emoções ou necessidades?

Esta reflexão transforma experiência em aprendizagem consciente.

Elementos diferenciadores do modelo

O que torna este protocolo distinto não é apenas a organização em etapas, mas a integração de quatro dimensões raramente combinadas de forma explícita:

1. Clarificação factual rigorosa.
2. Nomeação emocional disciplinada.
3. Análise de necessidades como núcleo interpretativo.
4. Formalização concreta de responsabilidade.

Esta estrutura aproxima a prática escolar da mediação transformativa e da abordagem restaurativa, mas traduzida para linguagem operacional aplicável em sala.

Instrumento de monitorização associado

Propõe-se grelha simples utilizada em todas as simulações:

- Distinguiu factos de interpretações?
- Nomeou emoções com precisão?
- Identificou necessidades subjacentes?
- Propôs soluções exequíveis?
- Formalizou compromisso concreto?

A repetição ao longo do ano permite observar evolução na qualidade relacional do grupo.

Caso Prático - “O trabalho sem nome”

Turma do 8.º ano. Dois alunos, a Marta e o Diogo, realizaram um trabalho de grupo. No momento da entrega, apenas o nome de Diogo constava na capa. A Marta confronta-o no intervalo, acu-

sa-o de a excluir deliberadamente e a discussão escala perante os colegas. A professora propõe mediação entre pares, supervisionada.

Aplicação do Protocolo FENOR

F – Factos

Objetivo formativo: distinguir observação de interpretação.

O mediador inicia a sessão com enquadramento breve e recorda as regras. No quadro escreve “FACTOS”.

Solicita a cada parte que descreva o ocorrido.

Marta: “O trabalho foi entregue sem o meu nome.” “O Diogo enviou o ficheiro final.” “Eu só percebi quando a professora começou a recolher.” Diogo: “Fui eu que compilei o documento.” “Esqueci-me de acrescentar o nome.” “Não reparei antes de imprimir.”

O mediador intervém quando surge interpretação:

Marta afirma: “Ele fez de propósito.”

Pergunta do mediador: “O que observaste concretamente que te leva a concluir isso?” Silêncio breve. Marta reformula: “Não tenho prova. Só achei estranho.”

Competência trabalhada: controlo de inferências precipitadas.

Indicador observável: redução de afirmações absolutas e reformulação em termos verificáveis.

E – Emoções

O mediador escreve segunda coluna: “EMOÇÕES”.

Pergunta a Marta: “Como te sentiste quando viste o trabalho?”

Marta: “Senti-me humilhada.” “Pareceu que não tinha feito nada.”

Pergunta a Diogo: “E tu, quando ela te confrontou?”

Diogo: “Fiquei nervoso.” “Senti que estava a ser acusado injustamente.”

O mediador traduz linguagem acusatória.

Quando Marta diz: “Ele desrespeitou-me.”

O mediador reformula: “Sentiste desrespeito.”

Competência trabalhada: literacia emocional aplicada ao conflito.

Momento crítico: a tensão diminui quando ambos reconhecem impacto emocional mútuo.

N – Necessidades

Terceira coluna: “NECESSIDADES”.

O mediador pergunta a Marta: “De que precisavas naquele momento?”

Marta hesita. Depois responde: “Que reconhecesse que o trabalho também era meu.”

Pergunta a Diogo: “E tu, de que precisavas?”

Diogo: “Que acreditasse que não fiz por mal.” “Que não me julgasse logo.”

O mediador propõe exercício de deslocamento de perspetiva: “Marta, consegues formular uma necessidade do Diogo?”

Marta responde: “Ele quer que eu confie nele.”

Depois, Diogo: “Ela quer sentir que o esforço dela conta.”

Este é o ponto de viragem.

Competência trabalhada: identificação de interesses subjacentes e empatia cognitiva.

Indicador observável: reformulação das posições iniciais em termos de necessidades.

O – Opções

Quarta coluna: “OPÇÕES”.

Regra explícita: três alternativas antes de escolher.

Propostas surgem:

1. Informar a professora do erro e corrigir formalmente o trabalho.
2. Acrescentar nota manuscrita com ambos os nomes.
3. Refazer a capa e reenviar versão digital para arquivo da professora.

O mediador pergunta: “Qual destas responde às necessidades identificadas?”

Marta escolhe a terceira. Diogo concorda.

O mediador acrescenta análise de consequência:

“O que acontecerá se optarem por não fazer nada?”

Ambos reconhecem que o ressentimento poderia manter-se.

Competência trabalhada: avaliação crítica de alternativas.

R – Responsabilização

O acordo é formalizado com cinco elementos:

Quem: Diogo e Marta em conjunto.

O quê: refazer a capa com ambos os nomes.

Quando: no final da aula seguinte.

Onde: biblioteca.

Como será monitorizado: envio por e-mail à professora com ambos em cópia.

O mediador acrescenta pergunta adicional: “O que farão se surgir mal-entendido semelhante no futuro?”

Resposta acordada: “Confirmar juntos a versão final antes de entregar.” O compromisso é escrito e assinado.

Competência trabalhada: planeamento concreto e prevenção futura.

Metarreflexão

Após encerramento, o grupo responde: Qual foi o momento mais difícil?

Marta identifica a fase dos factos. Diogo refere a exposição emocional. O mediador pergunta: “O que teria acontecido se esta conversa tivesse ocorrido no intervalo, sem estrutura?”

Ambos reconhecem que provavelmente teria escalado.

Este exemplo evidencia três aprendizagens:

- 1) O conflito não desaparece por esclarecimento factual isolado. Este exige reconhecimento emocional.

- 2) As necessidades não explicitadas geram interpretações distorcidas.
- 3) O acordo eficaz depende de operacionalização concreta.

O caso mostra ainda que a mediação escolar pode funcionar como treino de pensamento crítico aplicado à vida relacional. A distinção facto/interpretação mobiliza competências epistemológicas próximas da análise filosófica. A identificação de necessidades aproxima-se da tradição humanista de Rogers, ao centrar-se na compreensão empática. A responsabilização final traduz princípio restaurativo de reparação orientada para o futuro.

Tarefa individual

Recorda um conflito recente da tua vida. Consegues identificar, retrospectivamente, a presença dos cinco elementos FENOR?



8.5. Guiões para círculos de diálogo

Se a mediação constitui resposta estruturada a conflitos específicos, os círculos de diálogo assumem função preventiva e cultural. Enquanto a mediação intervém quando a tensão já se encontra instalada entre partes identificadas, o círculo cria espaço regular de encontro onde a palavra circula antes da rutura. É, por assim dizer, uma prática de manutenção relacional. A sua lógica aproxima-se das abordagens restaurativas, que valorizam a comunidade como sujeito coletivo de responsabilidade e cuidado. Os guiões para círculos de diálogo mobilizam de forma central as dimensões cultural e comunicacional, ao instituírem rotinas de palavra, escuta e participação que sustentam uma convivência mais deliberativa. Contribuem igualmente para as dimensões normativa e emocional, ao tornar explícitos critérios de respeito e favorecer co-regulação em grupo.

A experiência escolar demonstra que muitos conflitos escalam porque não existe lugar legítimo para a expressão de desconfortos incipientes. Pequenas frustrações acumulam-se até se transformarem em explosão. O círculo de diálogo introduz o ritual da escuta, tornando-a previsível e protegida. Essa previsibilidade gera segurança.

8.5.1. Estrutura base do círculo

Periodicidade: quinzenal

Duração: 30 a 45 minutos

Disposição: círculo físico sem barreiras visuais

Elemento regulador: objeto da palavra

Propõe-se a implementação de **Círculos de Turma** com periodicidade definida. A regularidade é essencial para que o espaço não seja percebido como resposta a crise pontual. Este recurso favorece a escuta ativa coletiva, a expressão na primeira pessoa (“u” e não “tu”), a tolerância à divergência, a autorregulação em contexto grupal e a (co)construção da responsabilidade partilhada. O professor deve saber que o foco não é consenso, mas qualidade do processo comunicativo.

A estrutura pode organizar-se em três momentos.

Fase 1 - Abertura (5 minutos)

O facilitador recorda regras previamente acordadas pela turma:

- falar na primeira pessoa
- não interromper
- não ridicularizar
- compromisso com a confidencialidade responsável

Pode utilizar-se um objeto de palavra, que circula de mão em mão, simbolizando direito temporário de fala. Pergunta inicial breve e universal: “Como entro hoje neste círculo?”

ou “Que palavra descreve a minha semana?”. Este início reduz ansiedade e prepara o clima de partilha. A resposta às perguntas deve ser opcional e, quando há espaço a resposta, esta deve ser concisa.

Fase 2 - Tema central (20 a 25 minutos)

O tema deve ser anunciado previamente ou consensualizado. O tema pode ser escolhido previamente pela turma ou emergir de necessidade identificada. Podem ser incluídos temas como exclusão social, pressão académica, competição, uso de tecnologias ou respeito em sala de aula. O facilitador deve formular questões abertas, evitando conduzir a dinâmica para determinadas respostas e numa lógica de perguntas progressivas:

Primeiro nível - Descritivo

“O que temos observado na turma relativamente a...?”

Segundo nível - Interpretativo

“Como cada um interpreta essa situação?”

Terceiro nível - Relacional

“Que impacto isso tem no clima da turma?”

Quarto nível - Responsável

“O que podemos fazer de forma diferente?”

Esta progressão aumenta complexidade sem forçar exposição pessoal excessiva.

Fase 3 – Encerramento e síntese (5 a 10 minutos)

O facilitador deve fazer uma síntese coletiva, de pontos recorrentes e eventual identificação de compromissos concretos. Havendo compromisso, este deve ser formulado em termos verificáveis. O objetivo não é produzir consenso forçado, mas clarificar entendimentos e fortalecer laços.

“Que compromisso concreto podemos assumir enquanto grupo?” O círculo inclui momentos obrigatórios de distinção, como por exemplo:

- Estou a relatar facto ou interpretação?
- Estou a falar de mim ou a acusar alguém?
- No ensino secundário, pode acrescentar-se:
- Que valores estão implícitos nas posições apresentadas?
- Que tensões normativas emergem?

Importa também reforçar que um círculo deve terminar com perguntas de ligação à prática: “Como levaremos esta reflexão para o quotidiano da sala?” Em caso de compromisso, na sessão seguinte, o facilitador pode retomar, perguntando “O compromisso assumido foi cumprido? O que aprendemos?”. Sem continuidade e consistência, estes círculos perdem a função formativa e passam a ser apenas um momento de partilha emocional, quando também pode e deve ser um espaço de análise relacional.

8.5.2. Papel do facilitador

O facilitador, que pode ser docente ou aluno formado, tem uma função distinta da de um mediador, pois não gere um conflito bilateral específico, mas regula o fluxo da comunicação coletiva. Também deve assegurar que o espaço não se transforme num julgamento público, nem num fórum de acusações, como um tribunal. Sempre que uma intervenção se desloque para um ataque pessoal, deve intervir para reformular. O facilitador deve intervir quando surgem acusações diretas e nominais, aparecem gene-

realizações absolutas e o grupo se dispersa do tema debatido. Privilegia-se um modelo de ação que vá introduzindo intervenções como “Vamos reformular na primeira pessoa.”, “Estamos a falar de comportamento específico ou de identidade?”, etc.

A postura do facilitador exige um equilíbrio entre a neutralidade, a capacidade de reformulação, a gestão de tempo, a intervenção firme perante situações de desrespeito e a responsabilidade ética. A neutralidade e a isenção não significam indiferença perante um discurso discriminatório ou ofensivo, muito pelo contrário, implica garantir que todas as vozes possam ser ouvidas e legitimadas e num ambiente de respeito.

8.5.3. Guiões temáticos

Para apoiar consistência, recomenda-se a elaboração de guiões temáticos adaptados aos diferentes níveis de ensino.

1.º Ciclo

Foco: convivência básica.

Perguntas estruturadas:

“O que significa partilhar?”

“Como sabemos que alguém está triste?”

“O que fazemos quando alguém não quer brincar?”

Exigência cognitiva: identificação e associação.

No primeiro ciclo, os guiões podem centrar-se em situações quotidianas simples, como partilha de brinquedos ou organização de tarefas. As perguntas devem ser concretas e breves.

2.º Ciclo

Foco: pertença e justiça.

Perguntas:

“O que significa sentir-se excluído?”

“Quando é difícil pedir ajuda?”

“Como lidamos com competição?”

Exigência cognitiva: comparação de perspetivas.

3.º Ciclo

Foco: identidade e responsabilidade.

Perguntas:

“Quando é que a pressão do grupo influencia decisões?”

“O que significa respeito nas redes sociais?”

“Como reagimos quando nos sentimos injustiçados?”

Exigência cognitiva: análise de impacto relacional.

No segundo e terceiro ciclos, pode trabalhar-se temas como pertença, justiça e amizade. Perguntas possíveis incluem “O que significa sentir-se incluído?” ou “Quando é difícil pedir ajuda?”.

Ensino Secundário

Foco: dilemas éticos e normativos.

Perguntas:

“Até onde vai a liberdade de expressão?”

“Quando um comentário deixa de ser opinião e passa a ser ofensa?”

“Como equilibrar direitos individuais e bem comum?”

Exigência cognitiva: argumentação fundamentada e análise de valores.

No ensino secundário, os círculos podem abordar dilemas éticos mais complexos, como liberdade de expressão, diversidade cultural ou equilíbrio entre direitos individuais e bem comum. A discussão pode articular-se com conteúdos curriculares, aprofundando reflexão crítica.

8.5.4. Integração com a cultura restaurativa

Quando ocorre um incidente coletivo, aplica-se uma versão estruturada.

Perguntas obrigatórias:

- O que aconteceu?
- Quem foi afetado e como?
- O que é necessário para reparar?
- Que compromisso assumimos para evitar repetição?

Este modelo aproxima-se das práticas restaurativas ao deslocar foco da punição para responsabilidade partilhada.

Os círculos de diálogo aproximam-se da justiça restaurativa ao enfatizar reparação e responsabilidade coletiva. Quando ocorre um incidente que afeta a comunidade, pode realizar-se círculo restaurativo específico, em que as partes envolvidas partilham impacto do acontecimento. Perguntas estruturantes incluem “Quem foi afetado?” e “O que é necessário para reparar o dano?”. Esta abordagem desloca o foco da punição para a reparação. Não elimina as consequências, mas insere-as num contexto de compreensão relacional.

8.5.5. Continuidade e monitorização

A eficácia do círculo depende da regularidade. Se realizado apenas em momentos de crise, perde credibilidade.

Instrumentos de monitorização:

- Questionário semestral sobre clima de turma
- Registo de compromissos assumidos e cumpridos
- Observação de qualidade de escuta

Indicadores de maturação:

- Maior tolerância à divergência
- Redução de rumores
- Capacidade de autocorreção coletiva

O impacto dos círculos pode ser observado por meio de indicadores como aumento da participação voluntária, melhoria na qualidade da escuta e redução de rumores. Questionários anónimos podem avaliar percepção de segurança e pertença.

A continuidade depende de coerência institucional. Se o círculo for realizado apenas em momentos de tensão, perde carácter preventivo. Quando integrado na rotina escolar, passa a ser reconhecido como espaço legítimo de cuidado.

Os círculos de diálogo ensinam que a palavra partilhada é instrumento de construção comunitária. Ao oferecer tempo e estrutura à escuta, a escola afirma que a convivência se aprende. Esta aprendizagem não se impõe por regulamento, mas cultiva-se por prática reiterada. No ponto seguinte, abordar-se-ão propostas diferenciadas por níveis de ensino, articulando todos os dispositivos apresentados.

8.6. Propostas por níveis de ensino

Os recursos apresentados ao longo deste capítulo não podem ser aplicados de forma indiferenciada. A idade, o desenvolvimento cognitivo, a maturidade emocional e o contexto sociocultural dos alunos influenciam a forma como o conflito é vivido e comunicado. A adaptação por níveis de ensino não constitui mera questão logística; é uma condição pedagógica para que as práticas mantenham sentido e eficácia.

A organização por níveis de ensino traduz, assim, a dimensão sistémica do modelo integrado, ao adaptar dispositivos à maturidade desenvolvimental e às condições concretas de implementação em cada etapa escolar. Ao assegurar continuidade vertical e coerência transversal, esta secção articula-se também com a dimensão cultural, reforçando a convivência como processo formativo progressivo e institucionalmente sustentado.

Ao propor diferenciação, não se pretende fragmentar o modelo, mas assegurar uma coerência progressiva. Cada etapa do percurso escolar pode aprofundar competências previamente introduzidas, consolidando uma cultura de convivência que se torna mais exigente e reflexiva à medida que os alunos crescem.

8.6.1. Educação pré-escolar

Na educação pré-escolar, o trabalho centra-se na identificação básica de emoções, na aprendizagem de espera e na partilha de

objetos e atenção. O conflito manifesta-se frequentemente de forma corporal e imediata. A intervenção deve privilegiar concretude e simbolização.

As atividades de nomeação emocional podem assumir formato visual, com cartões ilustrados que representem estados afetivos simples, como alegria, tristeza, medo ou zanga. A criança é convidada a apontar ou escolher a imagem que corresponde ao que sente. Este gesto inicial de identificação reduz impulsividade e introduz linguagem emocional.

As simulações de mediação, nesta fase, devem ser breves e guiadas pelo adulto. O docente assume papel de mediador explícito, verbalizando o que observa. Por exemplo, “Vejo que ambos querem o mesmo brinquedo. Como podemos fazer?”. O objetivo é ensinar que o conflito pode ser verbalizado antes de ser resolvido por imposição.

Os círculos de diálogo, adaptados à idade, podem ocorrer em formato de roda matinal, com partilhas curtas. O tempo de concentração limitado exige dinâmica simples, mas a ritualidade já introduz a ideia de que cada voz tem lugar.

8.6.2. Primeiro ciclo do ensino básico

No primeiro ciclo, os alunos começam a compreender regras sociais de forma mais estruturada. A capacidade de perspectiva encontra-se em desenvolvimento, mas ainda tende a ser egocêntrica. O trabalho deve articular emoção e norma.

O “Mapa de Ativação” pode ser simplificado, com apoio gráfico, permitindo que cada criança identifique situações que a deixam triste ou zangada e estratégias que a ajudam a acalmar. Este exercício favorece responsabilidade gradual.

As dinâmicas de troca de papéis podem ser dramatizadas através de pequenas encenações. Ao representar o colega, a criança experimenta deslocamento narrativo. O docente deve orientar a reflexão, perguntando o que sentiu ao assumir outro lugar.

As simulações de mediação podem ocorrer com apoio do professor como co-mediador. A estrutura deve ser clara e breve, reforçando regras de escuta e respeito. A formalização de pequenos acordos escritos ou desenhados reforça compromisso.

8.6.3. Segundo e terceiro ciclos do ensino básico

No segundo e terceiro ciclos, a identidade social adquire maior complexidade. A pertença ao grupo de pares torna-se central, e os conflitos frequentemente envolvem reputação e exclusão. A intervenção deve integrar análise crítica e treino comunicacional mais sofisticado.

O laboratório de reformulação pode ganhar maior densidade, explorando nuances linguísticas e impacto das palavras. A distinção entre facto, interpretação e julgamento deve ser explicitada. Esta diferenciação contribui para redução de mal-entendidos.

As simulações de mediação podem incluir mediadores pares previamente formados. A autonomia progressiva reforça sentido de responsabilidade coletiva. O papel do docente desloca-se gradualmente para supervisão.

Os círculos de diálogo podem abordar temas como pressão social, redes digitais ou injustiça percebida. A reflexão pode articular-se com conteúdos curriculares, aprofundando compreensão ética.

8.6.4. Ensino secundário

No ensino secundário, os alunos dispõem de maior capacidade argumentativa e pensamento abstrato. O conflito pode envolver questões identitárias, políticas ou culturais. As práticas devem reconhecer essa complexidade.

As atividades de literacia emocional podem integrar análise de textos literários ou filosóficos que abordem emoções e dilemas morais. A discussão permite relacionar experiência pessoal com tradição intelectual.

As simulações de mediação podem incluir casos inspirados em situações reais mais complexas, exigindo negociação de interesses divergentes. A formação de mediadores pares pode assumir carácter formal, integrando projeto institucional.

Os círculos de diálogo podem abordar temas como liberdade de expressão, discriminação ou responsabilidade social. A articula-

ção com princípios constitucionais ou direitos humanos favorece ligação entre ética pessoal e cidadania.

8.6.5. Continuidade vertical

A adaptação por níveis não significa reiniciar o processo a cada ciclo. Pelo contrário, pressupõe continuidade vertical. Competências introduzidas no pré-escolar são retomadas e aprofundadas no ensino básico e secundário.

A escola, enquanto instituição, deve assegurar coerência transversal. Quando os alunos transitam entre ciclos, reconhecem práticas familiares, ainda que mais exigentes. Esta consistência contribui para consolidação cultural.

A proposta por níveis de ensino afirma que a convivência se aprende ao longo do tempo. Cada etapa oferece oportunidades específicas para trabalhar emoção, perspectiva, comunicação e mediação. Ao ajustar práticas à maturidade dos alunos, a escola respeita o desenvolvimento individual e promove progressão sustentada. O conflito deixa de ser episódio isolado e passa a integrar percurso formativo contínuo.

8.7. Recursos audiovisuais

Analisar relações, emoções e comunicação através da narrativa

A aprendizagem da gestão de conflitos beneficia quando os alunos conseguem observar interações em contexto narrativo. O cinema e os vídeos curtos oferecem essa possibilidade. Ao acompanhar personagens, os estudantes podem reconhecer emoções, identificar interpretações precipitadas e analisar escolhas comunicacionais sem exposição direta da própria experiência. Esta distância narrativa favorece reflexão crítica.

Os recursos audiovisuais não constituem um apêndice ilustrativo do caderno. Funcionam como extensão metodológica do modelo integrado, ao permitir observação guiada de processos emocionais, comunicacionais, normativos e relacionais em contexto narrativo. Quando articulados com discussão orientada e transferência para a experiência escolar, estes dispositivos reforçam também a dimensão cultural, porque ajudam a consolidar linguagem comum e critérios partilhados de leitura do conflito.

Importa também referir que a utilização pedagógica destes materiais exige estrutura. O visionamento deve ser antecedido por perguntas de observação e seguido por análise orientada. O objetivo não é avaliar o filme enquanto obra artística, mas compreender processos relacionais.

8.7.1. Filme: *Inside Out* (2015)

Este filme acompanha Riley, uma criança que enfrenta mudança significativa ao mudar de cidade. A narrativa apresenta as emoções como personagens que interagem entre si, permitindo visualizar a complexidade da experiência emocional. A história mostra como tristeza, alegria, medo, raiva e repulsa influenciam percepções, decisões e relações.

A estrutura narrativa oferece excelente oportunidade pedagógica para discutir literacia emocional, regulação e comunicação.

Objetivo formativo

- Identificar diferentes emoções e o seu papel adaptativo
- Reconhecer relação entre emoção e comportamento
- Compreender que emoções aparentemente negativas possuem função relacional
- Analisar como a expressão emocional influencia relações

Antes do visionamento

Pergunta inicial para ativar reflexão:

“Existe alguma emoção que tentamos evitar sentir? Porquê?”

Os alunos registam respostas individualmente.

Durante o visionamento

Distribui-se uma grelha de observação com três campos:

1. Situação vivida por Riley
2. Emoção dominante na cena
3. Consequência dessa emoção no comportamento

Exemplo de análise:

Situação: primeiro dia na nova escola

Emoção dominante: ansiedade

Comportamento: dificuldade em participar

Após o visionamento

Discussão orientada:

- Que emoção parecia inicialmente “problemática”, mas revelou ter função importante?
- Como mudou a forma de Riley lidar com a situação ao reconhecer o que sentia?
- Que relação existe entre reconhecer emoções e melhorar comunicação com os outros?

Esta discussão permite articular diretamente o filme com os exercícios de literacia emocional apresentados anteriormente.

Pergunta final para reflexão individual:

“Em que situação recente da tua vida uma emoção difícil poderia ter sido compreendida de outra forma?”

Os alunos podem responder por escrito ou partilhar voluntariamente.

Indicadores observáveis:

- Capacidade de nomear emoções com maior precisão
- Reconhecimento da função adaptativa de diferentes emoções
- Ligação entre experiência emocional e comportamento relacional

Articulação com os dispositivos do caderno

Este filme permite consolidar três dimensões do modelo pedagógico apresentado no caderno:

- 1) Literacia emocional: Os alunos observam visualmente como diferentes emoções influenciam comportamento.
- 2) Perspetiva e reconhecimento do outro: A história mostra como cada emoção possui função distinta na experiência humana.
- 3) Assertividade e comunicação: A narrativa evidencia que reconhecer e expressar emoções melhora a qualidade das relações.

8.7.2. TED Talk: Brené Brown – *The Power of Vulnerability*

<https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzIF7o>

Esta conferência aborda o papel da vulnerabilidade na construção de relações humanas. A autora discute como o medo da exposição emocional conduz frequentemente a comportamentos defensivos e à dificuldade em estabelecer ligação autêntica com os outros.

Objetivo formativo

- Compreender relação entre vulnerabilidade e conexão
- Identificar barreiras emocionais à comunicação autêntica
- Refletir sobre medo do julgamento social

Duração: cerca de 20 minutos.

Antes do visionamento

Pergunta inicial:

“O que significa ser vulnerável numa relação?”

Os alunos registam respostas individuais.

Durante o visionamento

Tarefa de observação:

Identificar três ideias principais da conferência.

Após o visionamento

Discussão orientada:

- Porque evitamos mostrar fragilidade?
- Como a vulnerabilidade pode melhorar relações?
- Que relação existe entre vulnerabilidade e assertividade?

Pergunta final:

“Em que situações na escola evitamos dizer o que sentimos por receio de julgamento?”

Indicadores a avaliar:

- Capacidade de relacionar ideias da conferência com experiências escolares
- Reconhecimento da importância da expressão emocional

8.7.3. Música: Alanis Morissette – *Empathy*

Esta canção aborda a experiência de ser visto, compreendido e acolhido na relação com o outro. A letra explora a passagem

de uma vivência de ocultação, solidão e defesa para uma experiência de reconhecimento, confiança e intimidade relacional. Em contexto educativo, o recurso permite trabalhar a diferença entre ouvir para responder e escutar para compreender, bem como a relação entre empatia, regulação emocional e qualidade da comunicação em situações de conflito.

Objetivo formativo

- Compreender a diferença entre empatia, aconselhamento e julgamento
- Identificar necessidades de reconhecimento e validação emocional nas relações
- Refletir sobre o impacto da escuta empática na prevenção e transformação de conflitos
- Desenvolver linguagem relacional para expressar emoções e necessidades de forma respeitosa

Duração: cerca de 20 a 25 minutos.

Antes da audição

Pergunta inicial:

“O que faz com que uma pessoa se sinta realmente compreendida?”

Os alunos registam respostas individuais breves. Em alternativa, em formação de docentes, cada participante pode identificar uma situação escolar em que a escuta mudou o rumo de um conflito.

Durante a audição

Tarefa de observação:

Identificar três elementos presentes na canção:

- sinais de solidão ou incompreensão
- sinais de empatia/acolhimento
- efeitos da empatia na forma como a pessoa se sente

Sugere-se disponibilizar a letra durante a audição, para facilitar a análise textual.

Após a audição

Discussão orientada:

- Que diferença a canção sugere entre ser ouvido e ser verdadeiramente compreendido?
- Que palavras ou imagens da letra remetem para reconhecimento emocional?
- Porque pode ser difícil aceitar ajuda, compreensão ou proximidade?
- Como a empatia pode reduzir escalada de conflito em contexto escolar?
- Qual a diferença entre empatia e concordância?

Pergunta final:

“Em que situações na escola uma resposta empática pode ajudar mais do que uma correção imediata?”

Indicadores a avaliar:

- Capacidade de identificar necessidades emocionais implícitas na letra
- Capacidade de relacionar empatia e comunicação com situações escolares concretas

- Reconhecimento do papel da escuta empática na regulação emocional e na convivência
- Qualidade da participação na discussão, com respeito pela perspectiva dos outros

8.7.4. Vídeos curtos para análise comunicacional

Vídeos breves permitem trabalhar microinterações comunicacionais com maior frequência.

Vídeo 1 – Comunicação assertiva em conflito

<https://youtu.be/MMc8AP9KhEM>

Este vídeo apresenta três respostas distintas para a mesma situação comunicacional, ilustrando as diferenças entre comunicação passiva, agressiva e assertiva. O contraste entre as respostas permite aos alunos observar como pequenas alterações linguísticas transformam o impacto da interação.

Objetivo formativo

Identificar diferenças entre comunicação passiva, agressiva e assertiva.

Atividade

Após o visionamento, os alunos analisam as três respostas apresentadas no vídeo e registam:

- Que palavras revelam agressividade
- Que elementos mostram retraimento ou passividade
- Que características tornam a resposta assertiva

Pergunta central

“Que elemento linguístico distingue a resposta assertiva das outras duas?”

Vídeo 2 – Escuta ativa

<https://youtu.be/ZAArJoC0Fnc>

Este vídeo apresenta uma dramatização simples de escuta ativa, mostrando como o interlocutor reformula o discurso, valida emoções e demonstra atenção ao que é dito. A prática de reformulação é central para reduzir mal-entendidos e construir compreensão partilhada, uma competência fundamental em processos de mediação.

Objetivo formativo

Reconhecer comportamentos que demonstram escuta ativa.

Atividade

Durante o vídeo, os alunos devem identificar momentos em que surgem:

- contacto visual
- reformulação do que foi dito
- validação emocional

Depois discutem em grupo:

“Que diferença faz sentir-se realmente escutado?”

Pergunta orientadora

“Em que momento do vídeo percebemos que o interlocutor está a escutar para compreender e não apenas para responder?”

Vídeo 3 – Mediação de conflitos entre pares

<https://youtu.be/GA7rOGMUTAY>

Este vídeo apresenta uma dramatização do processo de mediação entre pares, mostrando como o mediador estrutura a conversa, garante tempo de fala a cada participante e conduz as partes da acusação inicial para a identificação de interesses e necessidades.

Objetivo formativo

Compreender o papel do mediador e a estrutura de uma conversa mediada.

Atividade

Os alunos analisam o vídeo utilizando três perguntas:

1. Que regras estabelece o mediador no início da conversa?
2. Como ajuda cada participante a explicar o que aconteceu?
3. Em que momento começam a surgir propostas de solução?

Pergunta orientadora

“Em que momento a conversa passou da acusação para a compreensão?”

Sugestão pedagógica adicional

Para tornar esta secção ainda mais operacional no caderno, pode acrescentar-se uma **grelha única de análise para vídeos**, aplicável a qualquer recurso audiovisual:

Situação observada	Emoção identificada	Forma de comunicação	Alternativa possível
--------------------	---------------------	----------------------	----------------------

Esta grelha permite articular diretamente os vídeos com os três eixos trabalhados no caderno:

- literacia emocional
- reconhecimento da perspetiva do outro
- comunicação assertiva e mediação.

8.7.5. Três vídeos para trabalhar o conflito em sala de aula

A utilização de vídeos curtos permite observar interações relacionais em contexto narrativo e analisá-las com distância suficiente para evitar exposição direta de experiências pessoais. Quando acompanhados por perguntas orientadoras e tarefas de análise, estes recursos tornam-se instrumentos pedagógicos eficazes para desenvolver consciência emocional, perspetiva relacional e competências comunicacionais.

Os três vídeos seguintes foram selecionados porque permitem trabalhar dimensões complementares da convivência: interpretação do comportamento do outro, estratégias perante divergência e equilíbrio relacional.

Vídeo 1 – Conflito e cooperação

The Bridge

<https://www.youtube.com/watch?v=H54ENq5x-Ew>

Este curto filme de animação apresenta dois encontros distintos numa ponte estreita. No primeiro caso, os personagens insistem em impor a própria vontade e acabam por cair. No segundo, surge uma solução cooperativa que permite a ambos atravessar.

A ausência de diálogo torna o vídeo particularmente útil, pois obriga os alunos a interpretar comportamentos, emoções e decisões sem depender da linguagem verbal.

Objetivo formativo

- Identificar diferentes formas de responder a um conflito
- Reconhecer o papel da inflexibilidade e do orgulho
- Analisar como a cooperação altera o resultado de uma interação

Atividade

Após o visionamento, os alunos completam a tabela:

Situação observada	Comportamento adotado	Resultado
Primeiro encontro na ponte		
Primeiro encontro na ponte		

Perguntas para discussão

- O que levou os primeiros personagens a falhar um compromisso?
- Que atitude permitiu ao segundo par resolver a situação?
- Que estratégia poderia ter evitado o conflito inicial?

Pergunta final: “Em que situações da vida escolar insistimos em ‘ganhar’ em vez de procurar uma solução comum?”

Vídeo 2 – Julgamentos precipitados e percepção do outro Snack Attack (curta-metragem de animação)

<https://www.youtube.com/watch?v=ywQP-6vdeFw>

Esta curta animação acompanha uma senhora idosa que acredita que um jovem está a comer os seus biscoitos enquanto aguardam numa estação. A narrativa decorre sem diálogo e culmina numa revelação inesperada: a senhora estava, afinal, a comer os biscoitos do jovem. O filme ilustra como interpretações precipitadas podem conduzir a julgamentos injustos e conflitos desnecessários.

Objetivo formativo

- Distinguir observação de interpretação
- Identificar como os preconceitos influenciam a percepção
- Desenvolver empatia cognitiva

Atividade

Os alunos analisam a história em três momentos:

Momento	O que a personagem pensa	O que realmente acontece
Início da interação		
Escalada da tensão		
Revelação final		

Perguntas para discussão

- Em que momento a personagem começa a interpretar a situação de forma errada?

- Que sinais poderiam ter conduzido a uma leitura diferente?
- Porque tendemos a confiar nas primeiras impressões?

Pergunta final:

“Em que situações da vida escolar podemos interpretar o comportamento de alguém sem conhecer toda a informação?”

Vídeo 3 – A fábula do porco-espinho

Proximidade e limites nas relações

<https://www.youtube.com/watch?v=r9nN60aH9TU&t=4s>

Esta fábula relata a história de porcos-espinhos que, numa noite fria, procuram aproximar-se para obter calor. Ao aproximarem-se demasiado, ferem-se com os espinhos; ao afastarem-se, sentem frio. Gradualmente encontram uma distância que permite proximidade sem sofrimento. A narrativa simboliza o equilíbrio necessário nas relações humanas entre proximidade e respeito pelos limites do outro.

Objetivo formativo

- Refletir sobre limites nas relações humanas
- Compreender a tensão entre proximidade e respeito pelo espaço do outro
- Reconhecer a importância do equilíbrio relacional

Atividade

Os alunos analisam três momentos da história:

Momento	Decisão das personagens	Consequência
Aproximação inicial		
Afastamento		
Equilíbrio final		

Perguntas para discussão

- O que simbolizam os “espinhos” nas relações humanas?
- Porque é difícil encontrar equilíbrio entre proximidade e distância?
- Que tipo de limites são necessários numa turma para que todos se sintam seguros?

Pergunta final:

“Que limites ajudam a melhorar as relações dentro da turma?”

Estes três vídeos trabalham dimensões complementares da gestão de conflitos:

- **Snack Attack** explora o risco dos julgamentos precipitados.
- **The Bridge** mostra estratégias perante divergência.
- **A fábula do porco-espinho** aborda equilíbrio relacional e respeito pelos limites.

Utilizados em conjunto, estes recursos permitem observar, analisar e discutir situações de conflito antes de aplicar essas aprendizagens em contextos reais da vida escolar.

8.7.6. Grelha de análise de vídeos sobre conflitos

A utilização de vídeos em contexto educativo produz maior efeito formativo quando acompanhada por instrumentos de análise que orientem a observação e a reflexão. Sem esse enquadramento, o visionamento tende a permanecer ao nível da impressão imediata. Esta grelha foi concebida para apoiar docentes e alunos na análise estruturada de situações de conflito observadas em filmes, curtas-metragens ou dramatizações.

O objetivo deste instrumento é transformar o visionamento em exercício de leitura relacional. Ao observar personagens em interação, os alunos são convidados a identificar emoções, interpretações, escolhas comunicacionais e consequências. Esta análise permite compreender que o conflito não resulta apenas do acontecimento inicial, mas da forma como esse acontecimento é interpretado e comunicado.

A grelha pode ser utilizada com qualquer vídeo que apresente uma situação de conflito, tensão, divergência ou mal-entendido. Funciona como dispositivo transversal aos diferentes eixos trabalhados neste caderno: literacia emocional, reconhecimento da perspetiva do outro, comunicação assertiva e mediação de conflitos.



Momento 1 – Observação da situação

Elemento observado	Descrição
Situação inicial	O que acontece no início da interação?
Personagens envolvidas	Quem participa no conflito?
Contexto	Onde ocorre a situação e em que circunstâncias?

Neste primeiro momento procura-se descrever apenas o que é visível, evitando interpretações precipitadas. O exercício ajuda os alunos a distinguir observação de julgamento.

Momento 2 – Emoções e perceções

Questão	Registos
Que emoções parecem estar presentes nas personagens?	
Que interpretação cada personagem parece fazer da situação?	
Que sinais indicam essa interpretação?	

Este momento introduz análise emocional e cognitiva. Os alunos aprendem que diferentes interpretações do mesmo acontecimento podem gerar respostas distintas.

Momento 3 – Comunicação e comportamento

Elemento	Observação
Como cada personagem reage?	
Como cada personagem reage?	
Existe algum momento em que a comunicação se torna mais construtiva?	

A análise centra-se na forma como a interação evolui. O objetivo é reconhecer como determinadas escolhas comunicacionais contribuem para a escalada ou redução do conflito.

Momento 4 – Consequências

Questão	Resposta
Qual foi o resultado da interação?	
Quem foi afetado pela situação?	
Que impacto teve o comportamento das personagens?	

Este momento permite compreender que o conflito tem efeitos que ultrapassam o momento inicial e podem afetar várias pessoas.

Momento 5 – Alternativas possíveis

Reflexão	Resposta
Que outra forma de comunicação poderia ter sido utilizada?	
Que decisão poderia ter alterado o resultado?	
Que estratégia de cooperação ou mediação poderia ter sido aplicada?	

Aqui inicia-se a reconstrução da situação. Os alunos deixam de observar apenas o que aconteceu e passam a imaginar possibilidades diferentes.

Momento 6 – Transferência para a vida escolar

Questão	Resposta
Já observaste situação semelhante na escola?	
Que aprendizagens deste vídeo podem ser aplicadas no quotidiano da turma?	
Que atitude diferente poderias experimentar num conflito futuro?	

Este último momento estabelece a ligação entre análise e experiência real. A aprendizagem torna-se significativa quando os alunos conseguem reconhecer padrões semelhantes no seu próprio contexto.

Utilização pedagógica

A grelha pode ser utilizada de diferentes formas:

- como instrumento individual de observação durante o visionamento;
- como base para discussão em pequenos grupos;
- como apoio à síntese coletiva conduzida pelo docente.

Com a prática, os alunos começam a identificar espontaneamente emoções, interpretações e estratégias comunicacionais. O vídeo deixa de ser apenas uma narrativa observada e transforma-se num exercício de compreensão das dinâmicas humanas que atravessam a convivência escolar.

A repetição deste tipo de análise contribui para desenvolver uma competência essencial na gestão de conflitos: a capacidade de observar uma situação antes de reagir a ela. É neste espaço de observação e reflexão que se abre a possibilidade de respostas mais conscientes e responsáveis.

Integração pedagógica

Os recursos audiovisuais não substituem os exercícios propostos anteriormente. Funcionam como situações de observação externa, permitindo aos alunos reconhecer padrões relacionais antes de os aplicarem à própria experiência. A análise de narrativas ficcionais ou de testemunhos públicos oferece uma vantagem pedagógica. Ao observar conflitos vividos por personagens, os estudantes podem discutir

emoções, interpretações e escolhas comunicacionais com maior liberdade, sem receio de exposição pessoal.

Lidos à luz do modelo integrado, também importa salientar que estes recursos permitem trabalhar, de forma articulada, nomeação e regulação emocional, interpretação comunicacional, clarificação de expectativas e análise de contextos relacionais. A sua função pedagógica, portanto, não é apenas motivacional: é oferecer um campo de treino observacional que prepara e consolida as competências mobilizadas no protocolo de intervenção e nas práticas regulares de convivência escolar. ●



09.

Considerações finais

A questão central que atravessa este caderno não é a eliminação do conflito da vida escolar. Essa hipótese, para além de irrealista, contraria a própria natureza da escola como espaço de encontro entre diferenças de história, linguagem, expectativas, ritmos de aprendizagem e formas de estar. A questão central é outra: que leitura pedagógica e institucional se faz do conflito quando ele emerge. Ao longo deste trabalho sustentou-se que o conflito pode ser tratado como mera rutura da ordem, a corrigir por contenção e sanção, ou pode ser compreendido como situação relacional que, sem deixar de exigir limites e proteção, contém matéria de aprendizagem. Esta segunda posição não idealiza a tensão, não desvaloriza o dano e não suspende a autoridade. O que faz é deslocar o foco da resposta imediata para uma intervenção que articula segurança, regulação, diálogo, norma e reparação.

É neste sentido que se afirma, como conclusão de fundo, que o conflito pode constituir espaço de aprendizagem. Não porque todo o conflito produza, por si só, desenvolvimento, mas porque a escola pode transformá-lo em experiência formativa quando intervém com intencionalidade, critério e coerência. O conflito expõe dificuldades de regulação emocional, fragilidades comunicacionais, ambiguidades normativas e padrões relacionais que, quando trabalhados, ampliam a capacidade de convivência. Nessa medida, a gestão de conflitos deixa de ser apenas resposta a incidentes e passa a integrar o núcleo da tarefa educativa. Ensinar a conviver com diferença, desacordo e frustração é parte da formação humana que a escola realiza, tal como o é o ensino de conteúdos curriculares.

A formulação deste argumento exigiu, ao longo dos capítulos, a construção de um modelo integrado de gestão e mediação de conflitos para as escolas. Relembrando o modelo assenta em cinco dimensões interdependentes, cuja articulação constitui a sua força explicativa e operativa.

A dimensão sistémica permite compreender que os conflitos não surgem apenas de vontades individuais, mas inscrevem-se em padrões de interação, rotinas, espaços, discursos e condições institucionais. A sua função é impedir leituras simplificadoras que isolam o episódio da ecologia relacional que o torna possível. A dimensão emocional recorda que grande parte dos conflitos escolares envolve ativação intensa, vergonha, frustração, medo de exclusão ou sensação de injustiça, e que intervir ignorando esse

plano tende a produzir respostas pouco eficazes. A dimensão normativa assegura estrutura, previsibilidade, proteção e justiça processual, evitando que a intervenção se perca em negociações sem referência institucional. A dimensão comunicacional centra-se nas condições de escuta, expressão, reformulação e negociação de significados, sem as quais o conflito tende a escalar por mal-entendidos e acusações circulares. A dimensão cultural, por fim, situa os conflitos na história e nos valores da escola, sublinhando que procedimentos isolados produzem pouco efeito quando não são sustentados por uma cultura de convivência coerente.

A síntese destas cinco dimensões permite afirmar uma ideia que se tornou progressivamente mais nítida ao longo do caderno: a gestão de conflitos em contexto escolar não é uma técnica única, nem um dispositivo especializado, nem um conjunto de respostas avulsas. É uma prática institucional complexa que exige articulação entre análise, decisão, relação e formação. O protocolo de intervenção apresentado, bem como os recursos pedagógicos propostos, só ganham sentido quando lidos à luz destes modelos. Por isso, a coerência entre modelo, protocolo e recursos não é um detalhe editorial; é condição de eficácia pedagógica.

A utilidade desta articulação pode ser melhor compreendida se retomarmos um caso transversal simples, do tipo que percorre vários capítulos e ajuda a estabilizar a leitura para quem trabalha na escola. Dois alunos do 8.º ano, durante um trabalho de grupo, entram em conflito sobre a divisão de tarefas. Um acusa o outro de “não fazer nada”. O segundo responde com ironia, perante

colegas, sugerindo que o primeiro “manda em toda a gente”. O tom sobe, surgem interrupções, um empurra a cadeira do outro, e a atividade da turma fica comprometida. Se este episódio for lido apenas como infração disciplinar, a intervenção tenderá a concentrar-se no comportamento final visível: interrupção da aula, insulto, empurrão, eventual participação disciplinar. Essa leitura pode ser necessária em parte, sobretudo para restabelecer ordem e proteger a turma, mas é insuficiente para compreender o que ocorreu.

No plano conceptual, o caso ilustra a distinção entre divergência, conflito e possível escalada para violência. A divergência inicial dizia respeito à percepção de injustiça na distribuição de tarefas. O conflito emergiu quando essa divergência passou a ser vivida como ataque ao estatuto e ao reconhecimento perante o grupo. A escalada comportamental mostrou a entrada de elementos de humilhação pública e ameaça relacional. No plano emocional, o episódio evidencia reatividade associada a vergonha, frustração e defesa da imagem no grupo. No plano comunicacional, torna visível a substituição de pedidos concretos por acusações globais e respostas irónicas. No plano normativo, convoca a regra de respeito mútuo e o direito coletivo à aprendizagem. No plano sistémico, pode levar a escola a interrogar rotinas de trabalho em grupo, papéis pouco claros, critérios de avaliação da participação e padrões de liderança entre pares. No plano cultural, pode revelar uma turma em que a exposição pública e o sarcasmo foram ganhando espaço como forma legítima de regulação informal.

Aplicando o protocolo de intervenção, a primeira etapa consiste em garantir segurança e contenção, interrompendo a escalada e reorganizando a situação sem humilhação. A segunda exige promover regulação emocional, para que os alunos possam sair de um estado de defesa e responder de forma menos impulsiva. A terceira etapa, de diálogo estruturado, permite reconstruir o episódio, nomear impacto e identificar necessidades. A quarta reinscreve o caso nas normas de convivência da turma e da escola. A quinta define acordos e reparação, por exemplo na reformulação do trabalho de grupo, num pedido de desculpa contextualizado e num compromisso de formas de comunicação aceitáveis. A sexta etapa acompanha o cumprimento dos acordos e observa se a tensão se reduz ou se reaparece noutras formas. Se a escola dispuser de mediação entre pares ou de círculo restaurativo, estes dispositivos podem ser mobilizados em momento adequado, com avaliação prévia das condições de segurança e voluntariedade. O ponto decisivo é que o episódio deixa de ser apenas “mais uma ocorrência” e passa a ser trabalhado como situação de aprendizagem relacional para os alunos e de reflexão institucional para a escola.

Este exemplo ajuda a evidenciar um aspeto que importa afirmar de forma explícita nas conclusões: a convivência escolar é responsabilidade institucional, e não apenas individual. A qualidade da vida relacional na escola não depende exclusivamente do autocontrolo de cada aluno, da boa vontade de alguns docentes ou da intervenção pontual de um serviço especializado. Ela resulta de decisões organizacionais, critérios de liderança, formas

de comunicação entre adultos, clareza normativa, dispositivos de participação, formação profissional e modos de relação com as famílias. Quando a convivência é tratada como problema privado de certos alunos ou como tarefa periférica de um gabinete, a escola fragiliza a sua capacidade de prevenir escaladas e de responder com coerência. Quando a assume como eixo do projeto educativo, cria condições para que protocolos e recursos pedagógicos deixem de ser peças isoladas e passem a integrar uma política de convivência.

Esta responsabilidade institucional não elimina a responsabilidade individual; enquadra-a. Alunos continuam responsáveis pelos seus atos. Adultos continuam responsáveis pela forma como exercem autoridade. Direções continuam responsáveis por decisões e critérios. Famílias continuam participantes na formação relacional dos alunos. O que o modelo integrado propõe é que estas responsabilidades sejam compreendidas de forma articulada, e não em regime de atribuição unilateral de culpa. A escola que trabalha conflitos nesta lógica torna-se mais exigente, e não menos exigente, porque passa a pedir simultaneamente contenção de dano, reflexão sobre o processo, reparação e compromisso com mudança.

Do ponto de vista editorial e pedagógico, esta conclusão também permite distinguir este caderno de abordagens que se limitam a apresentar técnicas. O que aqui se procurou construir foi uma proposta de enquadramento: um modo de ler, organizar e praticar a gestão de conflitos em coerência

com uma concepção relacional da educação. Por isso, a utilidade do caderno não depende de aplicação mecânica de atividades ou protocolos. Depende da capacidade de cada escola para apropriar-se criticamente do modelo, ajustá-lo ao seu contexto, formar os seus profissionais e avaliar os seus efeitos com continuidade.

O conflito continuará a surgir nas escolas. Continuarão a existir divergências, reatividade, episódios de desrespeito, falhas de comunicação e tensões entre norma e autonomia. Essa persistência não invalida o trabalho proposto; confirma a sua necessidade. A diferença está na forma como a escola responde. Entre a punição automática e a permissividade, entre o silêncio que acumula ressentimento e a escalada que rompe vínculos, existe um campo de intervenção pedagógica estruturada. É esse campo que este caderno procurou tornar inteligível e praticável.

Em última análise, afirmar a gestão e a mediação de conflitos como parte da missão escolar é afirmar uma ideia exigente de educação. Educar não se reduz à transmissão de saberes disciplinares, embora deles dependa. Educar inclui trabalhar as condições em que sujeitos diferentes aprendem a viver em comum, a discordar sem destruir, a reparar quando causam dano e a participar em espaços de responsabilidade partilhada. Quando a escola assume este horizonte, a convivência deixa de ser apêndice da organização escolar e passa a ser expressão concreta do seu projeto educativo.

Nesse quadro, o mediador de conflitos, seja docente, técnico, assistente operacional ou aluno mediador em contexto adequado, não é apenas alguém que ajuda a resolver problemas pontuais. É uma referência relacional e pedagógica. Pela sua postura, pela sua forma de escutar, de nomear o dano, de sustentar limites e de abrir espaço à reparação, ensina que é possível discordar com respeito, exercer autoridade com justiça e reconstruir vínculos com dignidade. É esse ensino, discreto e persistente, que dá espessura educativa ao trabalho com os conflitos na escola. ●

10.

Referências bibliográficas

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (10th ed.). New Harbinger Publications.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage. (Original work published 1970)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26. <https://doi.org/10.1002/crq.46>

Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Mediação: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.

Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of radical democratic education: Re-narrating forgotten histories, developing alternative futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 445–461.

Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (42.^a ed., R. Ramallete, Trad.). Vozes. (Original work published 1975)

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). MIT Press. (Original work published 1983)

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trans.). MIT Press. (Original work published 1992)

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict* (4th ed.). Jossey-Bass.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.

Morrison, B., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138–155.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton.

Rahim, M. A. (2011). *Managing conflict in organizations* (4th ed.). Transaction Publishers.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Scott, K. (2017). *Radical candor: Be a kick-ass boss without losing your humanity*. St. Martin's Press.

Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). Guilford Press.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Delacorte Press.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education, 23*(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/02671520701651029>

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.

Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.

Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.

Bibliografía de apoyo

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Fronius, T., Darling-Hammond, S., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). *Restorative justice in U.S. schools: An updated research review*. WestEd.