



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
D O P O R T O

Rejane Aparecida de Carvalho

***Mapeamento e Caracterização de
Gabinetes de Mediação de Conflitos em
Escolas do Concelho do Porto***

Trabalho realizado sob orientação da
***Professora Doutora Maria Elisabete Guedes
Pinto da Costa***

Fevereiro 2020

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
DO PORTO

Rejane Aparecida de Carvalho

***Mapeamento e Caracterização
de Gabinetes de Mediação de
Conflitos em Escolas do
Concelho do Porto***

Dissertação de Mestrado em
Ciências de Educação:
Especialização em Supervisão
Pedagógica e Formação de
Formadores

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona do Porto - Faculdade
de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 28
de fevereiro de 2020, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Alcina Manuela
de Oliveira Martins

Arguente: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré
Castro Trigo Coimbra

(Prof. convidada da ULP e docente do AEPL,
coordenadora do Projeto Comunicar e
formadora do Ministério da Educação e da
Bolsa de Formadores Internos do CFAE
Matosinhos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Elisabete
Guedes Pinto da Costa

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete

AGRADECIMENTOS:

Uma vez findo este trabalho, quero dizer que a realização deste estudo foi um percurso enriquecedor, que só foi possível porque pude contar com apoio de pessoas que contribuíram para a sua concretização.

- À minha orientadora Prof^ª Doutora Maria Elisabete Guedes Pinto da Costa, pela sua dedicação, paciência e disponibilidade. Por incentivar-me, orientando-me sempre que precisei e sempre prezando pelo rigor e qualidade em todo o processo que me fez crescer e desenvolver em vários aspectos.

- À Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, coordenadora do Mestrado de Ciências da Educação, que desde o início foi muito solícita e me encorajou perante todos os desafios que enfrentei durante este percurso.

Sem o apoio profissional e emocional de ambas eu não teria chegado lá.

- A todos os professores que fizeram parte da equipa de docentes do Mestrado e que foram de suma importância para compor este processo.

- À Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto e à Universidade Lusófona do Porto, pelo rigor e qualidade que incutiram neste nível de educação superior, tendo consequentemente propiciado conhecimento e crescimento pessoal e profissional.

- A todos diretores dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto e mediadores, que contribuíram para realização desta investigação.

- E à minha família, a quem dedico este trabalho e a quem também expressei minha profunda gratidão, mais especificamente à minha filha, Sophia de Carvalho Guimarães, ao meu esposo, Hugo César Guimarães, e ao meu querido pai, Balbino Otávio de Carvalho (*in memoriam*), pela compreensão, incentivo e companheirismo no decorrer deste processo, impregnado de muitas mudanças de vida, também transpostas por todos, para que eu pudesse seguir e concluir este processo.

A todos aqui mencionados os meus elevados agradecimentos.

RESUMO

A repercussão de eventos violentos, que se manifestam no ambiente escolar, e a necessidade que emergiu do contexto de aprendizagens em dar resposta educativa a esta problemática fez com que se afirmassem novas metodologias de intervenção social, como a mediação de conflitos. Neste contexto têm surgido Gabinetes de Mediação de Conflitos considerados estruturas de pacificação, que têm contribuído para obter bons resultados na gestão de conflitos, assim como na melhoria sócio-pessoal e do clima social escolar.

Neste contexto definiu-se como objetivo geral deste estudo: conhecer e compreender a realidade dos Gabinetes de Mediação de Conflitos existentes nas escolas do concelho do Porto. Assim, esta investigação foi realizada tendo em conta o território educativo do concelho do Porto, onde foram identificados quinze agrupamentos de Escolas (AE). Trata-se de um estudo qualitativo porque visa compreender a realidade socioeducativa e orgânica dos Gabinetes de Mediação de Conflitos, assim como as suas dinâmicas. Para recolha das informações recorreu-se a dois questionários, sendo que o primeiro, dirigido aos diretores dos AE, serviu para mapear o território com a finalidade de identificar a existência destas estruturas, e o segundo, dirigido aos coordenadores e mediadores, serviu para caracterizar os Gabinetes de Mediação de Conflitos dos Agrupamentos de Escolas que aceitaram participar no estudo.

Constatamos com esta pesquisa que os Gabinetes de Mediação de Conflitos, não sendo idênticos entre os AE, são considerados uma estrutura socioeducativa indispensável para gestão das situações de conflito, e que, apesar de enfrentarem dificuldades para se organizarem e permanecerem nos AE, contam com apoio da direção da(s) escola(s), por serem uma estrutura que realiza boas práticas e obtêm resultados relevantes em termos sociais e educativos.

Palavras chave: Mediação Escolar; Gabinete de Mediação; Melhoria da Convivência; Qualidade Socioeducativa; Boas Práticas.

ABSCTRAT

The repercussion of violent events, which are manifested in the school environment, and the need that emerged from the context of learning to provide an educational response to this problem led to the affirmation of new methodologies for social intervention, such as conflict mediation. In this context, Conflict Mediation Offices have emerged, considered to be pacification structures, which have contributed to obtain good results in conflict management, as well as in the social-personal improvement and the school social climate.

In this context, the general objective of this study was defined: to know and understand the reality of the Conflict Mediation Offices in schools in the municipality of Porto. Thus, this investigation was carried out considering the educational territory of the municipality of Porto, where fifteen groups of Schools (AE) were identified. It is a qualitative study because it aims to understand the socio-educational and organic reality of the Conflict Mediation Offices, as well as their dynamics. To collect the information, two questionnaires were used, the first, addressed to the directors of the EA, served to map the territory in order to identify the existence of these structures, and the second, addressed to the coordinators and mediators, served to characterize the School Group Conflict Mediation Offices that agreed to participate in the study.

We verified with this research that the Conflict Mediation Offices, not being identical among the AE, are considered an indispensable socio-educational structure for the management of conflict situations, and that, despite facing difficulties to organize and remain in the AE, they have support the direction of the school (s), as they are a structure that performs good practices and obtain relevant results in social and educational terms.

Keywords: School Mediation; Mediation Office; Improvement of Coexistence; Socio-educational quality; Good habits.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

IQ – Questionário I - Mapeamento dos Gabinetes de Mediação no concelho do Porto

IIQ – Questionário II - Caracterização dos Gabinetes de Mediação de Conflitos do concelho do Porto

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GMC – Gabinete de Mediação de Conflitos

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA.....	14
1. ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E DE MEDIAÇÃO	16
2. O CONFLITO NA ESCOLA	20
3. A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR: CONCEITO E DIMENSÕES.....	25
4. A GÉNESE DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR.....	29
5. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA	31
6. MEDIAÇÃO ESCOLAR: MODELOS, LÓGICAS E TIPOS	35
7. ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR E A MUDANÇA SOCIAL.....	40
8. PROJETOS DE MEDIAÇÃO ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA.....	42
9. AS EQUIPAS E GABINETES DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA.....	56
10. VANTAGENS, CONSTRANGIMENTOS E PERIGOS DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA	63
11. RESULTADOS DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA.....	67
CAPÍTULO II -METODOLOGIA DO ESTUDO.....	70
1. PROBLEMÁTICA.....	71
2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	73
3. OBJETIVOS DO ESTUDO	73
4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	74
4.1 Instrumentos de recolha de dados.....	76
4.2 Técnica de análise dos dados	80
4.3 Contextualização e participantes no estudo.....	81
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
1. MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO (IQ)	87
2. CARACTERIZAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO (IIQ).....	92

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

2.1. Necessidades de criação do GMC	92
2.2. Implementação do Gabinete de Mediação de Conflitos	94
2.3. Resultados e impacto do Gabinete de Mediação de Conflitos.....	113
2.4. Integração da Mediação de Conflitos nas estratégias educativas da escola	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE I.....	II
APÊNDICE II.....	V
APÊNDICE III	X
APÊNDICE IV	XV
ANEXOS.....	XXV
ANEXO I.....	XXVI
ANEXO II	XXIX
ANEXO III.....	XXXII
ANEXO V	XXXIV

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: ESPECIALIDADES DA MEDIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO E ESCOLAR.....	32
QUADRO 2: EIXOS DE DECISÃO DE UM DESENHO DE PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS .	52
QUADRO 3: DIFERENÇAS BÁSICAS ENTRE O GABINETE DE APOIO AO ALUNO E À FAMÍLIA E O GABINETE DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	60
QUADRO 4: ESTRUTURA DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO (IQ): “MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO”	77
QUADRO 5: ESTRUTURA DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO (IIQ): “CARACTERIZAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO PORTO”	78
QUADRO 6: BREVE CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO (IQ)	82
QUADRO 7: AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO PARTICIPANTES NO ESTUDO	83
QUADRO 8: DATA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO	87
QUADRO 9: LOCALIZAÇÃO DOS GMC EM CINCO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO.....	88
QUADRO 10: RAZÕES PARA QUE O GMC DEIXASSE DE EXISTIR.....	89
QUADRO 11: RAZÕES PARA A EXISTÊNCIA DOS GMC NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO	90
QUADRO 12: INICIATIVA DE PROPOR A EXISTÊNCIA DO GABINETE DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DA ESCOLA	91
QUADRO 13: CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA DOS GMC DOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO.....	91
QUADRO 14: NECESSIDADES PARA CRIAÇÃO DO GMC.....	92
QUADRO 15: ASPETOS QUE FAVORECERAM A CRIAÇÃO DO GABINETE DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	94
QUADRO 16: ASPETOS QUE FOMENTARAM A CONTINUIDADE DO GABINETE DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	95
QUADRO 17: MUDANÇAS NO GMC APÓS A SUA CRIAÇÃO	96
QUADRO 18: DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CRIAÇÃO DO GMC	97
QUADRO 19: ORGANIZAÇÃO DO GMC DENTRO DA ESCOLA	98

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

QUADRO 20: DESCRIÇÃO DA EQUIPA E DO COORDENADOR DO GMC.....	100
QUADRO 21: PÚBLICO ALVO E PARTICIPANTES NO GMC.....	102
QUADRO 22: ATIVIDADES REALIZADAS PELO GMC	111
QUADRO 23: RESULTADOS DO GMC	114
QUADRO 24: IMPACTO DA AÇÃO DO GMC	115
QUADRO 25: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESTRUTURA ORGÂNICA DA ESCOLA	117
QUADRO 26: DOCUMENTOS ESTRUTURANTES EM QUE A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESTÁ PREVISTA.....	117
QUADRO 27: INTEGRAÇÃO DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA	118

INTRODUÇÃO

Os Gabinetes de Mediação de Conflitos (GMC) são estruturas criadas para gerir relações interpessoais e os conflitos. Às equipas de mediação atribui-se a função de restaurar as relações de convivência. Estas duas estruturas visam proporcionar um ambiente tranquilo, onde impere a confiança e o respeito e se procure compreender o conflito, integrando de forma colaborativa a perspectiva de todos os envolvidos. Torremorell (2008) denomina-as como estruturas de pacificação social.

O surgimento da escola de massas e a escolaridade obrigatória transportaram dinâmicas sociais complexas para o contexto de ensino e de aprendizagem. A repercussão destas problemáticas dentro da escola, visíveis em termos de indisciplina e violência, fizeram emergir a necessidade de encontrar estratégias educativas para estas questões. Neste contexto, algumas escolas têm adotado Gabinetes de Mediação de Conflitos, que, segundo alguma literatura (Pinto da Costa, 2016, 2018; Amado, 2016; Cunha & Monteiro, 2018), permitem uma abordagem mais humanizada, reparadora e preventiva dos conflitos.

A estas estruturas têm sido atribuídos resultados e êxitos que atestam uma melhoria nos indivíduos e até na escola. Os Gabinetes de Mediação de Conflitos estão a ser cada vez mais adotados pelas escolas portuguesas. Apesar disso, na literatura portuguesa sobre mediação de conflitos pouco refere acerca destas estruturas promotoras da qualidade socioeducativa da escola.

O cenário atrás apresentado causou em nós um profundo interesse em investigar mais sobre estas estruturas promotoras da paz social, definindo-se o seguinte objetivo geral de pesquisa: conhecer e compreender a realidade dos Gabinetes de Mediação de Conflitos, existentes nas escolas do concelho do Porto.

Para o efeito, e num primeiro momento, pretendeu-se realizar um estudo mais abrangente que envolvesse todos Agrupamentos de Escolas do distrito do Porto. Perante alguns constrangimentos enfrentados, nomeadamente a ausência de respostas, foi necessário redimensionar a amplitude do estudo, optando-se por seguir com o estudo no concelho do Porto.

Tomada a decisão anterior, contamos com a participação de quinze Agrupamentos de Escolas (AE) pertencentes ao concelho do Porto, junto dos quais procuramos recolher dados que permitissem mapear e proceder a uma primeira identificação dos GMC. Esses dados

reportavam-se às seguintes categorias: existência, local, razões, origem e equipa. Dos quinze AE, apenas quatorze participaram nesta primeira etapa da pesquisa. Destes, apenas seis referiram dispor de GMC e apenas cinco AE demonstraram colaboração para participar na segunda parte do estudo.

Através do segundo questionário visamos alcançar um maior e melhor conhecimento dos GMC, quanto às seguintes categorias: necessidade; implementação; estatuto; equipa; participantes; atividades de mediação; resultados e inclusão na estrutura orgânica da escola.

Por estarmos perante um fenómeno social, inserido num dado contexto, complexo, procuramos conhecer e compreender os GMC, através da opinião e percepção de diretores e mediadores dos AE. Em consequência, consideramos que este estudo se enquadra numa abordagem de investigação qualitativa, com recurso à estratégia de pesquisa de estudo de casos. Não pretendemos generalizar resultados, mas antes construir conhecimento que possa ser transferido para outros contextos e seja fonte de saberes para experiências similares. Optamos por utilizar o questionário como instrumento de recolha de dados, cujos dados foram sujeitos a uma análise de pendor qualitativo. Isto é, apesar de apresentarmos dados numéricos, a linha argumentativa da pesquisa não visa a confirmação de hipóteses, mas antes a interpretação e compreensão destas realidades sociais.

Esperamos assim com esta investigação contribuir para conhecer os GMC (quanto à institucionalização, composição e atuação) e compreender as suas dinâmicas e resultados (atividades, sessões de mediação, participantes, situações atendidas e impacto), de modo a perceber como estas estruturas podem contribuir para melhoria da convivência escola.

O texto encontra-se estruturado em três capítulos, antecedidos de uma introdução e aos quais se segue um conjunto de considerações finais.

O tema central do primeiro capítulo é a mediação de conflitos na escola. Tendo como foco a Escola, como espaço de socialização e de mediação, onde os conflitos ocorrem naturalmente como na sociedade, desenvolvemos uma caracterização cuidada da mediação de conflitos em contexto escolar, quanto ao conceito, às dimensões, à evolução histórica, às áreas de intervenção, modelos, lógicas e tipos, à implementação de projetos de mediação, aos gabinetes e equipas de mediação, incluindo uma análise crítica das vantagens, contrangimentos e perigos da mediação, assim como dos resultados que a escola pode alcançar através das estruturas de mediação de conflitos escolares.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia do estudo, apresentamos o que diz respeito à problemática, à questão de partida, aos objetivos do estudo e às opções e estratégias metodológicas. A metodologia de pesquisa baseia-se num estudo qualitativo pelo facto de pretendermos compreender um fenómeno social na sua complexidade através dos sujeitos que com ele se relacionam. Para a recolha de dados recorreremos a inquéritos por questionário, constituídos por questões fechadas e abertas e que permitiram o contacto direto com os interlocutores ligados aos Gabinetes de Mediação de Conflitos nas escolas participantes da pesquisa. Como explicamos anteriormente, os dados quantitativos obtidos foram analisados segundo a perspetiva de investigação qualitativa. Apresenta-se, por isso, uma análise descritiva, interpretativa e indutiva dos dados recolhidos dos casos estudados. Para finalizar este capítulo explicita-se a técnica de análise dos dados e descreve-se o conjunto de participantes da investigação.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados. Começamos por fazer o mapeamento dos GMC em escolas do concelho do Porto e de seguida caracterizamos os gabinetes dos seis AE que confirmaram estar dotados dessa estrutura sociopedagógica. Em conformidade com os instrumentos de recolha de dados, apresentados anteriormente, visou-se conhecer as necessidades que levaram à implementação de GMC, como decorreu o processo de implementação, quais os resultados alcançados e o impacto que possam ter tido no contexto e na cultura escolar, assim como compreender como os GMC integram os documentos estruturantes e as estratégias educativas da escola.

Este trabalho termina com as considerações finais da investigação e a bibliografia analisada. Nos apêndices incluímos as estruturas dos questionários e nos anexos as autorizações da Direção Geral da Educação para a aplicação dos questionários. As citações efetuadas cumprem as normas da American Psychological Association (APA) (6ª edição). De referir ainda que as citações de autores estrangeiros foram traduzidas.

CAPÍTULO I: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

1. ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E DE MEDIAÇÃO

A escola tem vindo a experienciar alterações diversas ao longo do seu percurso histórico e que, em certa medida, geraram mudança na sua identidade. Em termos sociais, verificaram-se grandes mudanças que geraram multiculturalidade, desigualdades sociais e, conseqüentemente, exclusão social, em associação com situações de conflito, indisciplina, violência, insucesso e abandono escolar.

Após a Segunda Guerra Mundial, a escola como uma organização elitista, que possuía um modelo cívico de comportamentos e atitudes, passa para uma escola de massas. Esta nova Escola “para todos” introduz para o seu seio diferentes realidades, com valores e culturas distintas, que passam a conviver diariamente, dando lugar a desigualdades sociais no sistema educativo.

“Quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa (...) os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades. Frequentemente, estes alunos excluídos rejeitam o estigma que se lhes impõe e escolhem virar a situação através da violência” (Dubet, 1996, p. 501).

Os meados do século XX foram marcados pela industrialização e urbanização, geradoras de crescimento económico e alteração na dinâmica social.

O desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho, gerou uma nova ordem produtiva, a qual desafiou a escola a gerar mão de obra qualificada, e assim a educação passa a ser direito igualitário e público para classe trabalhadora (pobres) e para classe burguesa (ricos), mudanças estas que instituiu uma convivência entre os diferendos e assinalaram desigualdades sociais e potenciaram a exclusão social.

Numa sociedade em que as mudanças são cada vez mais velozes, fruto das inovações tecnológicas, emerge uma heterogeneidade de valores, costumes e culturas.

No contexto da escola, a conflitualidade surge como reflexo das mudanças sociais (Pinto da Costa & Barandela, 2012, p. 137). Esta ideia é colocada de forma mais clara por Bonafé-Schmitt (2004, p. 194).

“(...) se pode dever não só à complexidade cada vez maior desta instituição em se constituir como espaço de socialização, mas também à dificuldade em regular e atuar perante os problemas de

convivência, nas suas diversas formas: conflitos, indisciplina e violência. Por outro lado, a escola insere-se num meio social e cultural, cuja influência não pode ser desprezada”.

Afirma-se a necessidade de intervir socialmente junto da comunidade escolar e educativa. Trickett et al. (2011) referem-nos a emergência do Paradigma da Intervenção Comunitária (Community Intervention Paradigm), que assenta numa proposta ecológica e colaborativa de intervenção em comunidades, sendo as intervenções sistematizadas por processos e eventos, com o propósito de que haja mudança de paradigma, influenciando os indivíduos e os contextos e, dessa forma, colaborando para a melhoria da saúde e bem-estar social.

Permitindo a intervenção de forma direcionada aos problemas e necessidades ligadas ao contexto, suscitando, ao mesmo tempo, a utilização dos recursos existentes e fomentando a capacidade comunitária para resolução de problemas e desenvolvimento futuro.

As questões sociais e culturais interferem diretamente nas relações interpessoais e no processo de ensino aprendizagem. É através destas relações interpessoais, tanto na família como na escola e dos processos de vinculação e de acção de comunicar que as crianças e jovens estruturam a personalidade, elaboram identidades, padrões e valores. (Silva, 2011a, p. 1).

Segundo Amado e Freire (2009), a preocupação das escolas com problemas de convivência tem sido proporcional ao aumento dos vários fenómenos que prejudicam o seu ambiente social.

Para além das perturbações à socialização que possam ocorrer no espaço escolar, verificam-se, cumulativamente, efeitos negativos ao nível da relação ensino-aprendizagem, afetando o exercício das funções do professor e do aluno, colocando em causa a eficácia da sala de aula e, em geral, da própria escola.

A escola, enquanto espaço social, depara-se com a necessidade de ser educativa, também no que se refere ao convívio social. Este espaço de socialização é fonte de aprendizagens e contribui para o desenvolvimento e crescimento das crianças e jovens, impulsionando o amadurecimento total do ser.

Tendo em conta que as crianças iniciam o seu percurso em estado de heteronomia, aspirando-se que avancem para um estado de autonomia, tornando-se, então, capazes de compreender e dialogar sobre as regras sociais de forma autorregulada, tornando-se

preparadas para lidar com obstáculos e adversidades nas interações sociais, com urbanidade e cidadania.

O desenvolvimento de competências emocionais e relacionais que, promovam uma convivência positiva e produtiva, assume-se como um objetivo educativo inovador, porquanto implica uma visão construtiva do conflito, como expressão da diversidade e motor do desenvolvimento pessoal, grupal e organizativo (Álvarez & Torrego, 2008). Espera-se um ambiente de convivência(s) saudável como condição imprescindível para que o processo de ensino aprendizagem seja construtivo. Vários dilemas sociais (como, por exemplo: a pobreza, a exclusão, a competição, o individualismo, o materialismo, a falta de civismo) refletem-se na escola e dentro da sala de aula.

Por sua vez, constata-se que na escola predomina o modelo tradicional de gestão de conflitos, aplicado através de castigos e sanções, que segundo Pinto da Costa e Barandela (2012) tendem a gerar mais violência simbólica e/ou cultural. Mais uma vez, em função das mudanças sociais, importam desenvolver uma comunicação entre os sujeitos que vá além de mostrar que a atitude desadequada é inconcebível (que vá além da mensagem da punição). É preciso inteligibilidade na comunicação e na ação educativa para que os alunos reflitam e construam melhores atitudes e comportamentos. Através de estratégias reflexivas importa fomentar o hábito de autoquestionamento sobre as situações, as reações e as possíveis soluções, substituindo atitudes e reações impulsivas e violentas, que danificam os relacionamentos. Trata-se de uma mudança para uma lógica de justiça restaurativa.

Segundo Pinto da Costa (2016, p. 63), as diferenças, as divergências, as discórdias, as incompatibilidades e as tensões marcam a complexidade dos problemas sociais atuais e a mediação tem sido apresentada como uma metodologia adequada à gestão e resolução das problemáticas daí resultantes.

Visto que a mediação pode proporcionar aos intervenientes o desenvolvimento de competências, e a práticas de reflexão que permitindo compreender a si mesmo e o outro, assimilando uma nova forma de lidar com as diferenças.

Mais que um procedimento de resolução de conflitos, a mediação pode significar um motor de transformação de um dado contexto, que Torremorell (2008) assume como uma cultura de mudança social, uma vez que a mediação contribui para “melhorar a qualidade das relações humanas, ao facilitar a elaboração e compreensão dos encontros, convertendo-os em momentos vividos e não em simples informações sobrepostas”.

Segundo Dias (2010, pp. 15-16) “a mediação incentiva a autonomia e a cidadania”. Nos seus fundamentos básicos, a mediação encoraja a prática analítica, através de um processo de ordenar e qualificar a si próprio e os outros, no seu contexto social; fomenta a interação dialógica; incentiva o respeito mútuo, a escuta ativa, a conscientização do valor das necessidades do outro, a reflexão sobre a diversidade e a compreensão dos sentimentos. Em termos sociais, mediação surge como um meio de resolução de conflitos e de regulação e coesão (Pinto da Costa, 2016, p. 79).

O exercício da comunicabilidade pacífica protenciado pela mediação (onde as partes se ouvem e conversam numa dinâmica de não violência) instiga o desenvolvimento da autonomia. Ora, praticar a habilidade reflexiva antes da tomada de decisão para ação permite a adoção de atitudes autónomas e coerentes, para se relacionar e agir socialmente, tendo em conta os direitos e deveres dos indivíduos, o que é em si um exercício da cidadania.

“Em síntese, a mediação é consensualmente apresentada como sendo uma metodologia que, pelas suas potencialidades, pode acarretar uma mudança cultural e social. Poder-se-ia então sintetizar dois grandes objetivos a alcançar pela mediação: a nível interindividual, o empoderamento dos sujeitos; e a nível societal, a vocação transformadora, em prol da igualdade e da justiça social” (Pinto da Costa, 2016, pp. 76-77).

Identifica-se no espaço escolar, como o lugar apropriado para cultivar as habilidades que compõe um cidadão, sendo o seu exercício, no tempo presente, um hábito adquirido, que irá orientá-lo para a sua atuação social, vigente e futura.

“A atividade do mediador baseia-se no respeito pela dignidade e direitos da Pessoa Humana. Este apresenta-se como artífice da (re) construção pacífica e positiva das dinâmicas comunicacionais, em contextos de conflitos latentes e manifestos, proporcionado dessa forma meios de ativação da cidadania de cada sujeito no seu contexto” Pinto da Costa (2016, p.76).

De acordo com Jares (1997), nas escolas ainda prevalece uma concepção tradicional, tecnocrática e conservadora do conflito. Aqui o conflito é concebido como algo negativo, que deve ser corrigido ou evitado.

Uma visão mais genérica, e desconstruída de preconceito como o novo, com o diferente, permitirá ver o conflito como uma oportunidade. Conforme menciona Cunha e Monteiro (2018, p. 17), “O conflito está longe de ser algo infrutífero ou prejudicial; pelo contrário, revela em diversas circunstâncias que pode ser positivo” (...), no alcance de propósitos que

sem a existência do conflito não teriam notoriedade, para abranger o assunto e identificar novas possibilidades.

Atualmente, fruto do efeito de vivermos numa aldeia global, as escolas defrontam-se com a necessidade de responder de forma saudável às alteridades, com vista a instaurar uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivência. As escolas adoptam projetos de mediação de conflitos e incluem gabinetes de mediação como estratégias de resposta às suas necessidades socio-educativas.

Concordando com Jares (2006, p. 97), “a incorporação de equipas de mediação nas escolas nasce da inquietude em dar resposta de um modo educativo aos problemas de convivência, disciplina e violência nas escolas”. Sendo que a estas estruturas incumbe o “desenvolvimento de boas práticas de convivência”.

2. O CONFLITO NA ESCOLA

Vivemos numa sociedade multifacetada que conta com diversidades em vários aspectos. Sendo uma sociedade plural, onde coexistem múltiplas realidades, torna-se natural que com tantas diferenças surja o conflito no seu quotidiano.

Segundo Vieira e Amado (2010), compreende-se por conflito uma situação de diferença de parecer de interesses ou de posição pessoal que ocorre em qualquer contexto de interação.

Nessa perspectiva, os conflitos em si mesmos não são episódios negativos; deve-se antes evitar a intensificação da situação potencial, para que não progrida de maneira violenta com agressões de qualquer espécie.

Sendo a ausência da busca de compreensão ou a falta de aptidão do entendimento na ótica do outro, um fator de grande relevância para fazer prosperar os conflitos. Justamente porque os “nossos valores morais, as nossas experiências pessoais e os nossos modos de vida, proporcionam-nos tantas grelhas de leitura do bem e do mal, do bom e do mau (Lascoux, 2009, p. 51).

Contudo, existem diferenças na composição humana que não são perceptíveis a um olhar superficial, que se referem à composição cognitiva e aos valores pré-estabelecidos inconscientemente a partir dos órgãos dos sentidos; estes últimos vão captando referências

e constroem a percepção do mundo, da relação criança-família ou do ambiente em que ela é inserida desde que nasce e formando seus valores.

Trata-se da representação do mundo a partir da realidade que nos rodeia, incluindo em si valores, dos quais temos a sensação de serem comuns a todos devido à forma natural com que estes foram sendo adquiridos.

No entanto, não se trata de uma verdade absoluta, uma vez que no desenrolar de uma situação de desacordo de opiniões, o que podemos chamar de uma situação de conflito, recorrendo-se ao diálogo, pode instalar-se a tranquilidade para se abrirem novas perspectivas e, então, permitir-se que as situações possam ser esclarecidas sobre os diferentes pontos de vista.

Existe no ser humano uma arraigada cultura que o bom e/ou certo é único e universal. Constata-se assim a complexidade em lidar com o erro, com a culpa e “o ter razão” assume preponderância. Embora a justificação das necessidades seja visível em várias situações, estas não são estereotipadas.

“O conflito faz parte da condição humana. Todavia, este não é visto nesta perspectiva. O conflito é também uma possibilidade permanente entre atores diferenciados. A interação não é sinónimo de relação pacífica e harmoniosa, pois a própria diferença implica possibilidade de contradição” (Egger, 2008, p. 46).

Geralmente a visão do conflito relaciona-se com situações de violência ou com a ausência de paz. O conflito não deve ser confundido com atos violentos. Visto que atos de agressão podem ser o resultado do conflito mal gerido.

Na revisão de literatura encontra-se uma concordância entre vários autores (Amado & Freire, 2009; Torrego, 2003; Cunha & Leitão, 2012, Cunha & Monteiro, 2019) sobre o conflito pode ter inúmeras definições, no entanto nenhuma é sinónimo de violência física, verbal ou de qualquer espécie.

O conflito assenta na falta de compreensão entre as partes e pode estar associado à falta da competência da empatia; ou ainda depender da necessidade de estar “certo”, o que gera um confronto para atender a essa necessidade. Segundo Gaspar (2008, p. 22), o conflito é algo inerente à vida, quer das pessoas quer das instituições: face à multiplicidade de valores, de interesses e de vivências. Sendo assim é inato as relações humanas, ou seja, "o conflito encontra-se na base da vida e de toda a relação humana." (Vinyamata, 2005, p.127)

“O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. (...). Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele” (Chispino 2002).

Havendo tantas diferenças e divergências entre o ser humano e sendo a escola a primeira forma de convívio social massivo, onde as crianças chegam com valores morais e éticos em construção, os conflitos podem manifestar-se por diversos elementos.

Segundo Alves (2012, p. 23), “vários os fatores que podem desencadear conflitos nas escolas, nomeadamente, fatores sociais, insegurança dentro da família, indivíduos com problemas de dificuldade emocional, problemas de autocontrole e problemas de relações humanas”.

Torrego (2001) refere que o conflito integra três grandes categorias, que permitem perceber os conflitos reais, a saber:

- **Relação/comunicação** – conflitos que são, geralmente, consequência de uma má comunicação. Danificando a comunicabilidade e o relacionamento entre os envolvidos. Iniciando por pequenas agressões verbais ao outro, como insultos, desvalorização, rumores, mal-entendidos, difamações sociais e podendo-se intensificar e ter repercussão desastrosa;
- **Interesses e necessidades** – Conflitos relativos a recursos materiais, temporais e espaciais ou por atividades (incompatibilidades na forma de realizar);
- **Preferências, valores e crenças** – Aqueles em que cada parte enfatiza os seus valores, preferências e convicções pessoais.

Referente às causas dos conflitos no meio escolar, Jares (1992) descreve quatro categorias:

- **Ideológico – científicas** (opções pedagógicas diferentes, opções ideológicas diferentes, opções organizativas diferentes e tipos de cultura diferentes);
- **Relacionadas com o poder** (controle da organização, promoções profissionais, acesso aos recursos e tomada de decisões);
- **Relacionadas com a estrutura** (ambiguidade de metas e funções, debilidade organizativa e contextos e variedade organizativa);

- **Relacionadas com questões pessoais e de relações interpessoais** (afirmação pessoal, segurança, insatisfação laboral e comunicação desigual).

As causalidades dos conflitos podem ser inúmeras, mas é necessário buscar identificá-las, pois, só explorando as situações junto dos envolvidos é possível identificar os meios para geri-las da melhor forma.

Seguindo a vertente de análise de Jares (2002), sobre o conflito ainda predomina uma concepção negativa, tomando-o como sinónimo de desgraça, de azar; como algo patológico ou aberrante; como disfunção, como violência em geral, ou como guerra em particular.

No contexto escolar, a resposta tradicional adotada para situações de conflito passou a estar associada a castigos e até mesmo punições, afirmando-se um modelo impositivo e punitivo (Torrego, 2006). No entanto, uma vez que tais sanções tendem a resolver momentaneamente o problema, os conflitos permanecem latentes, acabando por gerar outras repercussões que resultam em situações de violência, bullying e se não mesmo em insucesso e abandono escolar.

Nas décadas mais recentes, o conflito tem ganho uma nova conotação, sendo admitido como processo natural às interações sociais e que pode ser potencialmente positivo. Esta abordagem crítica do conflito tem sido sustentada por diversos autores por referência ao contexto educativo (Jares, 2002; Torrego 2001; Viera & Amado, 2010), para quem é possível desconstruir a ideia segundo a qual a violência e o conflito são um mesmo fenómeno, e sustentar que a violência pode ser uma consequência da má gestão do conflito.

É importante compreender a definição e a distinção entre conflito, violência e indisciplina.

- **Conflito:** pode ser definido como falta de entendimento por duas ou mais pessoas. Torrego (2000) define como oposição ou desacordo por duas ou mais pessoas devidos posições diferentes.
- **Violência:** segundo Vinyamata (2000), a violência pode ser qualquer ação que prejudique outra pessoa ou o meio ambiente de maneira consciente ou inconsciente. Podendo ser física (agressão física), psicológica (desmoralização, depreciação da imagem da pessoa pessoalmente ou por mídia digital)) ou verbal (insultos e linguagem agressiva e num tom de voz elevado).

- **Indisciplina:** a disfuncionalidade e falta de auto regulação em relação às normas que garantem o bom funcionamento do sistema educativo. Segundo Cunha e Monteiro (2018, p 11), a indisciplina é vista como uma “obstrução à relação pedagógica”.

O conflito pode ser o desencadeador da indisciplina e da violência no ambiente escolar. Estes fenómenos estabelecem uma interrelação, logo estando ligados como causa e efeito, sendo que tanto o conflito como a indisciplina podem ocorrer sem a presença de palavras e de ações violentas.

O propósito da educação em mediação de conflitos escolar é propiciar perspectivas que rompam esta interrelação com a indisciplina e a violência e permita aproveitar o conflito como um propósito de aprendizagem e crescimento. Compreendemos que o conflito é consubstancial à sociedade. Este é potenciador de aprendizagens e de mudanças. A indisciplina e a violência são danosas à convivência e podem ser trabalhadas no âmbito de serem diluídas dos hábitos escolares e sociais.

Segundo a linha de argumentação exposta, o conflito pode assumir uma conotação de desafio, percebendo-se / reconhecendo-se a partir da sua própria dinâmica a relevância do desenvolvimento de competências sociais para a sua melhor gestão e resolução. Trata-se de competências próprias de ser cidadão, com um forte potencial na transformação cultural da comunicação interpessoal.

A escola tem procurado alternativas educativas para lidar com as situações de conflito, afim de que não só resolva apenas a situação pontual, mas também que seja capaz de agilizar meios adequados para prevenir as futuras dissenções, seja por via de meios resolutivos de cariz colaborativo seja por via de estratégias educativas.

Os projetos de mediação, segundo a revisão de literatura efetuada (Cunha & Monteiro 2018; Pinto da Costa 2016; Gaspar 2008; Torrego 2000), têm sido uma aposta das escolas, adoptando-os como meios adequados para gerir, resolver, educar, e conseqüentemente, prevenir os conflitos, numa perspectiva de melhoria do ambiente escolar.

3. A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR: CONCEITO E DIMENSÕES

Segundo a literatura revista (Silva, 2011, 2014; Gaspar 2008; Morgado 2009), a mediação consiste numa ação positiva e não violenta de resolução de conflitos, possível de aplicação em várias áreas sociais, e que teve seu prelúdio como alternativa extrajudicial de resolução de conflitos, no âmbito da qual as partes em discordância buscam, voluntariamente, um terceiro para intervir, imparcialmente, na busca de um acordo satisfatório para ambas.

Sendo este terceiro o facilitador da comunicação, denominado mediador (a). Reconhece-se a mediação de conflitos como um processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal, que permite aos indivíduos resgatar a autonomia e a autodeterminação dos problemas que enfrentam (Dias, 2010).

No âmbito escolar, a mediação de conflitos mostra-se como uma medida alternativa ou complementar ao modelo tradicional de resolução de conflitos, designado por Torrego (2006) como modelo impositivo e punitivo.

As inúmeras diferenças contidas dentro de uma mesma realidade de sala de aula e a resposta incoerente e com resultados adversários às aprendizagens dos alunos, emergiu a necessidade de buscar meios educativos de gerir estas situações e fomentar a cultura de paz na escola.

“O contexto da cultura contemporânea favoreceu a formação de novas práticas, de novas disciplinas científicas e de novas perspectivas sobre as ciências, criando dessa forma, meios culturais e tecnológicos adequados ao desenvolvimento de metodologias inovadoras de resolução de conflitos” (Schnitman, 2000, p. 17).

A mediação de conflitos escolar é uma metodologia que compreende estratégias e técnicas apropriadas para dar resposta educativa, educativa a situações de conflitos e propiciar o desenvolvimento de competências cidadãs, uma vez que potencia nos atores envolvidos tais competências, permitindo-lhes gerir problemas em curso e / ou prevenir futuras situações problemáticas.

Ao pressupor o questionamento, a escuta ativa, e reformulação, por exemplo, a mediação assume-se como um processo reflexivo, que em primeira instância desoculta as realidades

latentes ao conflito manifesto e possibilita que as partes se ouçam, exponham as suas necessidades, tenham a percepção de si e do outro.

Assim, mediante a uma visão global do conflito (em termos de posições, interesses e necessidades), as partes envolvidas são capazes de se reorganizar para transformarem o conflito e elaborarem uma opção de compromisso construída colaborativamente e através da qual os envolvidos possam ter os seus interesses e as suas necessidades atendidas.

Vislumbrando-se a função educativa da mediação em cada passo do processo, fomenta-se a aprendizagem sobre como lidar com as dissensões, as ruturas e as oposições e incentiva-se ao reconhecimento das identidades, à percepção dos valores, à validação dos interesses e das necessidades e ao acolhimento dos sentimentos (Pinto da Costa, 2016, p. 75).

Assim, a mediação de conflitos escolar é mais do que uma metodologia alternativa de resolução de conflitos, pois os envolvidos adquirem habilidades para solucionar os conflitos, sem artificios violentos e ofensivos, possibilitando aos intervenientes gerir as diferenças, indo além da definição de uma postura “certa” ou/e “errada”. A mediação assume uma ação educativa, que potencia, no âmbito interpessoal e social, o crescimento e a mudança.

Nesse sentido referem Correia e Caramelo (2010), para quem a mediação proporciona, ao nível interpessoal, oportunidade de aprendizagem, crescimento e transformação e, ao nível social, um sentido para o “viver em conjunto.” É, assim, possível sustentar que a mediação é fundamentalmente educativa.

A mediação de conflitos escolar cria oportunidades para fomentar competências para melhorar a convivência dos membros da comunidade educativa, dentro e fora do espaço escolar, e compreender a relevância do conflito nas relações e no desenvolvimento da sociedade. É neste sentido que Pinto da Costa (2016, p. 68) refere que a mediação pode constituir um quadro protetor para uma forma colaborativa “de estar, de viver e de fazer sociedade”.

Ora, a mediação assume-se como uma estratégia educativa e capacitadora para as questões relativas à convivência da sociedade contemporânea, excedendo a dimensão educativa resultante da resolução do conflito efetivo, prevendo-se que seja preventiva às situações de conflito.

Conforme definido por Dias (2010, p. 16):

“Em primeiro lugar, ela é capaz de valorizar os pontos positivos do problema / argumentação de cada envolvido. Além disso, permite a compreensão do verdadeiro conflito ou do seu aspeto mais importante. E, finalmente, promove

a consciência das partes de que o problema tem solução e de que são eles mesmos que deverão superá-lo. Elimina-se, afinal, a conflitualidade por meio de acordos e não a partir de um esquema autoritário do tipo ganha-perde. Por tudo isto, a mediação constrói-se como um processo pedagógico e interdisciplinar”.

Assim, para se compreender a essência da mediação, é necessário “olhar” além dos resultados benéficos que ela proporciona. Embora, como cita Neves (2010, p. 39) tal “exige não perder de vista o fator que está na sua origem: o conflito”.

O conflito, segundo Jares (2002), na *perspectiva tecnocrática-positivista*, é visto como algo negativo e denota disfuncionalidade devendo ser evitado. Segundo Pinto da Costa (2016, p. 29), a percepção desta perspectiva numa escola, pressupõe uma visão conservadora, arcaica e obsoleta do conflito. Entretanto, a mediação convida a escola a adoptar uma visão do conflito como uma oportunidade de desenvolvimento do ser, que através das experiências de conflitos poderá aprender e crescer.

A existência do conflito no ambiente escolar, ou em qualquer outro local, não o torna prejudicial em si mesmo, uma vez que o conflito faz parte da natureza humana. Os seres humanos são seres racionais que possuem padrões de valores distintos sobre assuntos diversos, adquirindo verdades e visões de mundo variadas.

Na escola, os sujeitos são, naturalmente, convidados a pensar sobre diversos assuntos, tornando, pelo menos, o conflito cognitivo como algo se pode manifestar em inumeros momentos. Mas, conforme menciona Alzate (2003, p. 48), “os conflitos nos centros educativos brotam como bolhas de ebulição, devido às tensões "ferventes" tanto entre adultos como entre alunos, assim como entre adultos e alunos”. Assim, os conflitos podem ser também, por exemplo, conflitos normativos, conflitos de comunicação / relação (na terminologia utilizada por Torrego (2006) e Pinto da Costa (2016).

Neste contexto, salienta-se que a mediação sustenta uma visão positiva do conflito, que pode ser administrado através de uma gestão estratégica e não violenta, que proporciona aprendizagens. Como expõem Lederach (citado por Cunha & Monteiro, 2018, p. 2), o conflito é “(...) processo natural a toda sociedade e um fenómeno necessário para a vida humana, que pode ser um fator positivo na mudança e nas relações, ou destrutivo, segundo a forma de regulá-lo”. Perante esta realidade, concorda-se com Pinto da Costa (2012, p. 137) quando refere que: “as escolas confrontam-se com a necessidade de responder de forma criativa e inteligente às mudanças sociais”.

Trabalhando o conflitualidade como uma oportunidade educativa, cujas aprendizagens poderão ser transpostas para os mais diversos espaços de convivência dos vários atores da comunidade escolar, motiva-se a adoção de comportamentos positivos e adequados perante as situações de conflitos. Por conseguinte:

“A mediação é mais do que uma técnica de resolução de conflitos, isto porque conduz a uma transformação pessoal, em todos aqueles que intervêm no processo, quer através do desenvolvimento de novas capacidades de comunicação, quer através do desenvolvimento de novas convivências socioafectivas” (Gaspar, 2007, p. 56).

O desenvolvimento de competências essenciais ao convívio saudável é um requisito que fundamenta a importância da mediação no ambiente escolar. A mediação apela a perspectivas de relacionamento interpessoal construtivo tanto no espaço educativo, como fora dele.

Trata-se de competências de comunicação, de empática e de assertividade essenciais para viver e se relacionar em sociedade, desempenhar a cidadania, capazes de mudar a maneira de ser e estar, melhorando convívio cidadão e intercultural.

Entendendo que a complexidade da sociedade e o pluralismo aí existente são fatores que se refletem no ambiente escolar e nas interações entre todos os que aí participam, reitera-se a importância da da mediação nas escolas para melhor responder às inevitabilidades da convivência humana da sociedade atual.

“As soluções para problemas complexos, alcançadas através desta via, preenchem as necessidades das partes em conflito e das suas comunidades, fortalecem as instituições cívicas locais, preservam as relações entre litigantes e ensinam alternativas à violência ou ao litígio na resolução de conflitos. Ajudam, desta forma, a reduzir o nível de tensão na comunidade, focando-se na prevenção e resolução de conflitos latentes, como é disso exemplo a mediação escolar” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 45).

Em suma, advoga-se a mediação de conflitos escolar como um meio apropriado para a melhoria do clima e cultura de escola, através de um trabalho colaborativo que se reflete nas relações interpessoais inerentes ao processo educativo que nas escolas se desenvolve quotidianamente.

4. A GÉNESE DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

“A Mediação aparece nos finais dos anos 60, nas sociedades ocidentais, sustentada numa conceção democrática e relacional de regulação jurídica e social, que foi ganhando visibilidade em várias iniciativas de natureza privada e pública. Em Portugal é na década de 90 que ela assume enquadramento legal e visibilidade social” (Silva, 2014, p. 1).

Segundo Pinto da Costa (2016), a mediação de conflitos em contexto escolar surgiu nos Estados Unidos da América em meados da década de 70, quando o movimento religioso e pacifista “Quakers” aplicou, em Nova Iorque, um programa de aprendizagem de técnicas de gestão não violenta de conflitos entre jovens.

Na Europa, a mediação de conflitos em contexto escolar surgiu primeiramente na Suíça em 1976, com o objetivo de promover as relações interpessoais. A mediação de conflitos em contexto escolar expandiu-se para outros países europeus, apresentando-se uma diversidade de projetos, mediante necessidades e objetivos vários e em concordância com as preocupações e as finalidades a alcançar pelas escolas. Por exemplo, a mediação escolar foi adoptada na Bélgica, em 1993, para dar resposta a eventos raciais graves; na Espanha, como opção do tradicional sistema disciplinar e como boa prática de melhoria da convivência escolar; na Noruega como meio para dar resposta à violência nas escolas. Tanto na Bélgica como na Finlândia, a mediação surgiu como política nacional, envolvendo toda comunidade educativa.

“Projeto intitulado “Mediação e tratamento de conflitos a partir de um modelo integrado”, concebido e dirigido por Torrego (2006), foi selecionado pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha, como uma boa prática de melhoria da convivência escolar, para ser apresentado em 2004, na Noruega, na Conferência Internacional sobre “Violência nas escolas”. A Bélgica e, em 2005, a Finlândia adotaram uma política nacional de implementação da mediação escolar para todo o território educativo, desenvolvendo programas de formação para alunos, professores e associação de pais e encarregados de educação” (Pinto da Costa, 2016, p. 84).

Em Portugal, o registo legal da mediação dá-se na década de 90, período que corresponde a uma maior abrangência da sua área social. Segundo Silva (2014), na década seguinte, a

mediação fez um percurso de institucionalização progressivo e de proliferação de campos de intervenção. Assim, embora a mediação uma prática relativamente recente em Portugal, existem documentos normativos que enquadram formalmente a mediação e o mediador, evidenciando o progresso e proliferação desta prática dentro do contexto português. No contexto educativo nacional pode-se apontar os primeiros documentos legais que introduziram a mediação no contexto educativo em Portugal.

Despacho nº147/96, de 8 de julho, referente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que prevê o recurso a animadores/mediadores e o Despacho conjunto nº 132-A/ME/MQE/96, de 29 de julho, sobre o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar que, nesse âmbito, atribui o desenvolvimento de atividades a mediadores. Os Despachos conjuntos nº 304/98, de 24 de abril, e nº 942/99, de 3 de novembro, relativos ao mediador/animador sociocultural, que estabelecem a figura do mediador e regulamentam as suas funções no contexto educativo (Pinto da Costa, 2016, p. 77).

Na década de 2000 assistiu-se ainda à aprovação da Lei nº105/2001 que estabeleceu o estatuto legal do mediador sociocultural; e a lei nº 60/2009, de 06 de agosto, que prevê a constituição de Gabinetes de Apoio ao Aluno.

A mediação escolar entrou em Portugal resultado da integração de Portugal à Comunidade Económica Europeia, no âmbito da qual outros Estados membros já valorizavam a mediação como metodologia de intervenção na escola.

Durante o seu percurso histórico reconhece-se a importância de consolidar a mediação no campo teórico e no campo da prática, onde se observa uma multiplicidade de áreas de especialidades da mediação.

A disseminação da mediação por diversos países e diversos campos contribui para a afirmação da mediação como prática de intervenção e como dinâmica pacificadora reduzindo tensões sociais e promovendo a inclusão social nos diversos contextos onde a prática da mediação se efetiva.

Focalizando no contexto escolar português, tendo por referência o primeiro quadro normativo anteriormente apontado, a implementação da mediação visava, em primeira instância, dar resposta a problemáticas associadas ao abandono e insucesso escolar e às questões da multiculturalidade.

Já a inserção da mediação de conflitos na realidade escolar portuguesa, realizou no início deste século:

“Em específico, a primeira experiência nacional de mediação de conflitos na escola data de 2000, no âmbito do projeto europeu Gesposit, com a participação da Escola Básica 2/3 Frei António Brandão, do Agrupamento de Escolas da Benedita, de Alcobaça. Aí foi implementado um projeto de mediação de conflitos entre pares” (Ferreira, 2002).

A mediação entre pares assenta num processo que forma alunos para atuarem como mediadores nas disputas dos seus pares. A este nível a mediação assume-se como um instrumento valioso para que os alunos desenvolvam as habilidades de autonomia e de civilidade para a resolução das situações dilemáticas nas variadas interações sociais em que se possam encaixar. A mediação valoriza os alunos, estimulando a autoestima; melhorando os parâmetros de comunicação e linguagem; incentivando valores e responsabilidades.

A amplitude da sua intervenção é explicitada por Silva (2011, p. 48):

“(...) criar vínculos cooperativos e sentido de comunidade na escola; melhorar o ambiente de/na aula, pela diminuição da hostilidade e tensão; desenvolver o espírito de coletivismo; melhorar as relações professor/aluno; incrementar a participação dos alunos nos projectos da escola e da comunidade; resolver conflitos menores entre pares que interferem nos processos educativos”.

Após o surgimento da mediação entre pares em Portugal, no âmbito do projeto internacional GESPOSIT, com a participação da Universidade Aberta, em 2000, foram-se disseminando projetos de mediação por todo o país. Pinto da Costa (2016), apontou que, até à data da sua investigação, existiriam, aproximadamente, 20 projetos deste tipo em escolas nacionais.

5. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Em resposta à complexidade e pluralidade social “tem-se assistido à implementação de vários tipos de mediação na sociedade, em geral, como por exemplo: mediação extrajudicial, mediação familiar, mediação laboral, mediação ambiental, e no contexto educativo e escolar, em específico, a saber: mediação de conflitos, mediação socioeducativa, mediação sociopedagógica e mediação sociocultural.

Cada um dos tipos de mediação na escola (apontados acima) focaliza-se na abordagem de determinados problemas sociais, visando dar resposta a necessidades da escola e da comunidade na relação escola - família.

“A necessidade de facilitação de ligação, de comunicação e de cooperação na pluralidade e complexidade das interações sociais explica a diversidade de tipos de mediação no contexto escolar” (...) “cada mediação na escola configura uma metodologia específica utilizada para intervir em problemáticas sociais aí emergentes” (Pinto da Costa, 2018, pp. 35-36).

Seguindo a linha analítico-argumentativa de Pinto da Costa (2016, p. 38) passamos a apresentar, sucintamente, a descrição dessas diversas mediações.

Quadro 1: Especialidades da Mediação no contexto educativo e escolar

Área	Caraterização
Mediação Socioeducativa	Funciona entre a escola, comunidade e família, com a finalidade de alcançar o sucesso escolar dos alunos com dificuldades escolares e/ou propensos ao abandono escolar (Freire, 2010)
Mediação Sociocultural	Ocorre com alunos considerados desfavorecidos ou em situação de risco, e que visa promover a interação das diferentes culturas presentes no contexto escolar (Almeida, 2010)
Mediação Sociopedagógica	Prática educadora da escola que, atendendo à diversidade de públicos, desenvolve práticas de justiça curricular e social numa lógica de equidade e inclusão, comprometidas com a educação integral dos alunos-cidadãos (Peres, 2016).
Mediação de Conflitos	concentra-se nas relações interpessoais, com o objetivo principal de reconstruir laços sociais e a melhoria da convivência. E tem como traço a multiplicidade lógica de: resolver, reparar, educar, prevenir e incluir (Pinto da Costa, 2018).

Fonte: Pinto da Costa, 2018, p. 38

Segundo a autora, a mediação, independentemente da sua área de especialidade, trabalha com alteridade, ocorre numa interação triangular, visa a construção de pontes de diálogo e encontro, a tradução de interesses e necessidades, o empoderamento dos indivíduos, a empatia, o reconhecimento e a autonomia das pessoas e dos grupos nas suas identidades e a emancipação permitindo (re) construir contextos (como a escola) de convivência pacífica, de inclusão, de cidadania e de democracia. (Pinto da Costa, 2018, p. 38).

No caso concreto da mediação de conflitos escolar, esta “tem sido integrada em diversas áreas da vida educativa e escolar. A revisão de literatura e os trabalhos empíricos permitem reconhecê-la como uma metodologia multifocal” (Pinto da Costa, 2018, p. 35). A autora considera a mediação escolar como multifocal uma vez que esta “trabalha” várias problemáticas e vertentes das relações humanas no contexto escolar.

A escola é um ambiente complexo. Esta conta com mundos e realidades pessoais e interpessoais diversos, estritamente associadas com interesses e necessidades próprios e coletivos, diversas formas de entender e de expressar as situações, segundo referências valorativas diversas, até, potencialmente, incompatíveis, e, onde, por força do estágio de desenvolvimento socioemocional, os alunos podem ainda não dispor de capacidades de autorregulação dos sentimentos e emoções, bem como para reagir de maneira positiva e assertiva.

Segundo Tomás (2010, p. 15), “cada actor social tem os seus próprios interesses e expectativas que entram em jogo nas interações sociais entre aluno e professor, que não dependem apenas dos papéis sociais, mas também da personalidade das pessoas envolvidas”.

Neste contexto, a mediação tem surgido como uma metodologia inovadora para responder ao conflito de forma construtiva, educativa, cidadã e pacífica. Ora, a mediação de conflitos vai para além da resolução colaborativa de conflitos, ensina os sujeitos a lidar com as situações já existentes e também os prepara para serem preventivos face a futuros conflitos, favorecendo uma cultura pacífica que propicia uma convivência saudável, onde não há a extinção dos conflitos, mas uma maneira não adversarial, não competitiva e não impositiva de os resolver, onde toda a comunidade deve estar envolvida num processo de aprendizagem dessas mesmas competências.

A amplitude reconhecida à mediação de conflitos em contexto escolar e a revisão de literatura que nos orienta (Torrego 2000; Gaspar 2008; Silva 2011; Cunha & Monteiro 2018; Pinto da Costa, 2019) permitiu-nos constatar uma multiplicidade de projetos de mediação que têm despertado interesse e adesão por parte das escolas.

Os primeiros programas de mediação, surgidos nos Estados Unidos da América, na “*Community Board Of San Francisco*”, focalizavam-se na capacitação dos vários membros da comunidade escolar para a resolução de conflitos (Flores, Silva & Fernandes, 2018, p. 8). Embora este programa tivesse sido implementado em contexto comunitário, o mesmo foi alargado à escola e apresentou resultados muito positivos.

Segundo Alzate (1999), o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal, tornando-se inevitável obter habilidades para o resolver, pelo que tais a aprendizagens devem constar de disciplinas consideradas indispensáveis no currículo escolar, como, por exemplo: português, matemática, geografia.

Vários autores (Alzate, 1999; Torrego, 2006, Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016) defendem que os projetos de mediação escolar devem considerar uma perspetiva ampla da escola, considerando, por exemplo, as seguintes dimensões: sistema disciplinar, clima, pedagogia, currículo, comunidade.

Nesse sentido e no que se refere ao projeto em si mesmo, Pinto da Costa (2019, p. 28) propôs um modelo de projeto de mediação de conflitos em contexto escolar que compreendesse, “as dimensões (inter) pessoal, cultural e organizacional” Esta visão otimista da mediação escolar implica uma mudança que segundo Álvarez e Torrego, (p. 103, cit por Costa & Barandela, 2012, pag. 139) “é tecnicamente fácil é socialmente complexa”, e indispensável para propagação abrangente da cultura de paz e edificação do ser e de sua atuação perante as disparidades da convivência humana.

A proposta da mediação de conflitos na escola prevê reflexão e sensibilização por parte da comunidade educativa sobre métodos, atividades que construam e regulem as relações interpessoais. Desta forma promove a compreensão entre os diversos autores, protege a diversidade de perspectivas e desenvolve a habilidade de refletir antes do agir promovendo alterações e congruência nas ações.

No que se refere a dimensão cultural e organizacional, intervem na cultura escolar, “tornando-a uma organização de tratamento pacífico e construtivo dos conflitos, que fomenta uma cultura de diálogo e colaboração” (Pinto da Costa, 2016, p. 98).

Aliás, segundo a autora, esta “intervenção socioeducativa não é um processo simples, linear ou de facilidades” (p. 37), e existe uma efetiva “necessidade de uma intervenção continuada, isto é: sistemática, coletiva e participada” (idem). A partir da revisão da literatura (Bonafé-Schmitt, 2000; Torrego & Galán, 2008; Pulido et al, 2014, Pinto da Costa, 2016, 2017, 2019) constatam-se resultados positivos do funcionamento da mediação nas escolas e que ao longo dos anos de intervenção se pode vislumbrar a emergência de uma nova cultura de convivência, ultrapassando âmbito da resolução de conflitos e alcançando uma perspetiva preventiva.

6. MEDIAÇÃO ESCOLAR: MODELOS, LÓGICAS E TIPOS

A mediação tem como finalidade essencial resolver dissenções sociais, com métodos suportados nos princípios de paz e não violência, com negociações cooperativas aonde as partes constroem a solução.

E no âmbito escolar tem o objetivo de educar promovendo medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, estabelecendo a cultura de paz nas escolas, a difundindo para outros ambientes e realidades.

De acordo com Gaspar (2007, p. 57), a mediação de conflitos na escola apresenta os seguintes objetivos:

“Promover a gestão positiva dos conflitos, facilitar acordos construtivos, pacificar as partes e reduzir tensões; criar um clima escolar pacífico e construtivo que permita: a afirmação pessoal e a autoestima; a confiança mútua; a partilha de sentimentos, informações e experiências; uma atitude positiva perante a vida”.

As escolas têm realidades distintas devido ao público heterogêneo que a compõe, pelo que as necessidades para implementação da mediação de conflitos escolar também provêm de motivos diferentes de uma escola para outra.

Com base nessa compreensão, concorda-se com a revisão de literatura (Girard & Koch, 1996; Torrego 2000; Álvarez, Álvarez, & Nunes, 2007; Binaburo & Muñoz, 2007), segundo a qual diagnosticar as necessidades da escola é essencial para definir os objetivos a serem atingidos, pois a partir desta definição pode-se contextualizar e escolher as ferramentas e métodos adequados de acordo com a realidade pretendida e o objetivo a ser alcançado.

Conforme já referenciado no tópico 3.1, que se refere à génese da mediação escolar, os valores, os princípios e as ferramentas da mediação para o contexto escolar são idênticos a outros campos da mediação, embora voltados para a especificidade do ambiente educativo.

Segundo Diego & Guillén (2006, p. 56), “a história da mediação (geral, não apenas a escolar) orientou o seu pensamento de acordo com determinadas posturas e paradigmas (...) daí que nem todos entendam o processo da mesma maneira e tenham os mesmos objetivos”. Já Cunha e Monteiro (2018, p. 117), referem que “os modelos proporcionam referencial teórico orientador da prática da mediação, visto que estabelecem um processo metodológico e o emprego de técnicas na obtenção de determinados objetivos”. Segundo estes autores, os modelos de mediação diferem-se pela forma de visualizar o conflito, contextualizar a

comunicação (conteúdo – relação) e a importância concedida ao acordo. Entre os modelos de mediação mais citados, destacam-se três: o modelo tradicional, também conhecido como linear ou modelo de Harvard; o modelo circular narrativo e o modelo transformativo.

O modelo tradicional ou modelo de Harvard, foi elaborado por Roger Fisher, William Ury, Scott Brown, Jeanne Brett, Stephen Goldberg, na década de oitenta, e teve origem na área do direito e da economia. Ao considerar conflito como uma diferença de opiniões, este modelo sustenta como principal propósito resolver o próprio conflito, conduzindo as partes a um acordo de ganho recíproco (um trabalho de método e de técnicas). “A comunicação é entendida no sentido linear, de causa e efeito, centrada essencialmente na dimensão verbal, dando relevo ao conteúdo” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 117). Este modelo tem a intencionalidade de chegar a um acordo. Assim, o mediador conduz o processo com neutralidade, perspectivando identificar os efetivos interesses dos envolvidos, encorajando-as a apresentarem sugestões de acordo que seja satisfatório para ambas as partes. Neste modelo não se trabalha o contexto e a história que permeia a situação de conflito. O foco é nos interesses inerentes ao conflito. É neste ponto que Cunha e Monteiro (2018) apontam algumas limitações a este modelo, ao dar ênfase ao alcançar de resultados concretos e ao não atribuir importância às questões subjetivas inerentes ao relacionamento entre as partes e ao seu contexto. Por isso, este modelo aparece como uma orientação mais viável para a prática da mediação no contexto comercial e civil (no âmbito de dissensões empresariais).

O modelo circular narrativo tem como representantes Sara Cobb, Marinés Soares, J. Rifkin, Christian Chambert e surgiu na década de noventa, com orientação psicológica, da teoria geral de sistemas e da cibernética. Este modelo posiciona-se entre o modelo tradicional e o modelo transformativo, pois direciona-se tanto para o acordo como para as relações interpessoais. Com base nas descrições narrativas dos acontecimentos, o mediador visa escutar a história dos intervenientes como ponto de partida, deve este estabelecer limites para que isso corra de forma construtiva. Esse modelo fundamenta-se na comunicação circular, na causalidade circular e nas narrativas. a comunicação é inerente à condição humana. Entende-se por comunicação circular “qualquer comportamento tem sempre o valor de mensagem, pelo que estamos sempre em processo de comunicação, seja ele intencional ou não” (Gaspar, 2016, p. 60). Sendo assim o ser humano está de alguma forma sempre emitindo mensagens, que são responsáveis pela definição do seu ser social. Ora, alterações na forma de comunicar, é tende a causar mudanças no ser social, que ao alterar a emissão da

mensagem, possivelmente, causa mudança no receptor, fomentando mudanças no ambiente. A causalidade circular está presente quando num ambiente relacional, existe o “mecanismo de *feedback* informativo”. Trata-se de um mecanismo que integra todo sistema (estímulo – resposta – reforço). Aqui o emissor profere uma mensagem que gera uma ação no receptor e assim por diante num movimento circular, ou seja: a ação do sujeito resulta da ação do outro. As narrativas referem-se aos relatos expostos pelos intervenientes, que possuem estímulos variados de acordo com a interação do sujeito com o meio. "A natureza narrativa da organização do conhecimento permite que o indivíduo não só encontre a sua realidade, mas também que a invente a todo o momento" (Gonçalves, 2002, p. 47). A narrativa é mais do que uma descrição dos acontecimentos. É a expressão da experimentação do outro, num dado contexto, acrescido das emoções revelando percepções próprias da situação, fundamentando a legitimidadeo seu posicionamento (que engloba: acontecimentos, sentimentos e entendimentos) face aos acontecimentos vivenciados. Segundo Gaspar (2006, p. 61), o objetivo deste modelo é transformar as relações entre as partes, para além da "construção" de um acordo. Este modelo de mediação adapta-se aos vários tipos de conflitos, pelo que apresenta uma grande aplicabilidade em diversos âmbitos, nomeadamente no meio escolar.

Desenvolvido, a partir da década de noventa, por Robert Baruch Bush, Joseph Folger, John Paul Lederach, Louise Diamond, Sergi Farré, o modelo transformativo, foi originário da sociologia e da terapia. Este modelo tem como foco a transformação dos conflitos, das relações e dos indivíduos. É através da capacitação/revalorização e do reconhecimento entre os indivíduos que se investe para o restabelecimento e a reconstrução das relações.

Neste modelo entende-se que o conflito não se resolve, mas que se transforma, a partir da mudança da forma de relacionamento entre as pessoas envolvidas. O foco do modelo transformativo está efetivamente na revalorização e no reconhecimento. A revalorização e o reconhecimento, segundo Bush e Folger (1996), representam um maior sentimento de proteção, de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia, através do fomento de capacidades dos indivíduos para enfrentarem as adversidades da existência de conflitos nas suas interações sociais. Nesse sentido, o modelo transformativo defende que o empoderamento *dos sujeitos* é essencial para que o conflito seja transformado. Isso ocorre quando os sujeitos mudam, empáticamente, de perspectiva em relação ao conflito e ao outro, durante o processo de mediação. Este modelo indicado para a mediação social é também

apontado como aplicável no meio escolar. Segundo Ibarrola-Garcia e Iriarte (2012), a mediação escolar possui um carácter transformativo, contribuindo gradualmente para uma melhor convivência, ao valorizar o comum, o diálogo e a colaboração. Em suma, de acordo com Bush e Folger (1996, p. 21), “o objectivo da mediação transformadora é promover o crescimento moral das pessoas”, focando no desenvolvimento do indivíduo e das relações e, consequentemente, na melhoria dos seus contextos.

Perante a multiplicação de dispositivos denominados de mediação escolar, Bonafé-Schmitt (2014), propõe uma tipologia que identifica quatro lógicas subjacentes às atividades de mediação:

1. **Lógica da educação:** sendo comum nos diversos projetos e notório em todas as atividades referentes ao(s) projeto(s). Tem o foco nos alunos e nos conhecimentos adquiridos por estes, através das técnicas de comunicação e resolução de conflitos.
2. **Lógica da comunicação:** objetiva a comunicação entre as instituições (a escola) e as famílias. Campo dos mediadores socioculturais.
3. **Lógica da gestão de conflitos:** através de métodos e atividades da mediação. “Trata-se de desenvolver procedimentos desta ordem nos mais diversos contextos e entre os vários atores que aí coabitam” (Pinto da Costa, 2016, p 93).
4. **Lógica de segurança ou controlo:** sendo uma atuação modesta nas atividades de mediação, devido a uma certa incongruência com os fundamentos da mediação, no entanto aplica-se no que corresponde à prevenção e segurança da e na escola. Essas lógicas fazem parte da atividade da mediação escolar e relacionam-se entre si, entre a lógica instrumental (resolução de conflitos) e a lógica comunicacional (empoderamento dos indivíduos).

As lógicas da mediação também estabelecem uma ligação entre os vários tipos de mediação: sociocultural, sociopedagógica, socioeducativa. Embora cada tipo de mediação tenha um campo de atuação e vise dar respostas e objetivos específicos, Pinto da Costa (2016) nos orienta que, todas assumem o mesmo objetivo geral: desenvolver práticas de inclusão, de qualidade socioeducativa e de melhoria da escola.

Os tipos de mediação na escola (socioeducativa, sociocultural, sociopedagógica) interatuam com os diversos contextos sociais dos alunos.

“Todas as mediações trabalham com a alteridade, numa interação triangular, visando a construção de pontes, a tradução dos interesses e necessidades, o empoderamento, a empatia, o reconhecimento, a autonomia das pessoas e dos

grupos nas suas identidades e a emancipação, permitindo (re) construir contextos (como a escola) de convivência pacífica, de inclusão, de cidadania e de democracia” (Pinto da Costa, 2016, p. 95).

Em específico, a mediação de conflitos foca-se no contexto relacional escolar (Pinto da Costa, 2016). Além de propor o tratamento da situação dilemática presente, visa-se também educar os indivíduos para que aprendam a conviver no conflito.

Correia e Silva (2010, p. 9) referem quatro modalidades da mediação de forma generalizada, a saber:

- **Modalidade alternativa de resolução de conflitos:** focada na ação da mediação de conflitos nas esferas familiar, laboral, escolar, sociocomunitária, intercultural, entre outras;
- **Modalidade de formação:** focada no desenvolvimento, na participação e na mudança pessoal e profissional, capacitando para autonomia;
- **Modalidade de prevenção de conflitos:** focada na promoção relacional entre os indivíduos inseridos no mesmo contexto.
- **Modalidade de educação:** direcionada para a modificação do tecido social e cultural, com procedimentos determinados para educar para cidadania.

Para além das diversas lógicas e modalidades, não se deve esquecer, como enfatiza Neves (2010) o seu mote originário: o conflito. Sendo esses inerentes a qualquer contexto social, a mediação de conflitos pode ser uma variável das restantes mediações (Pinto da Costa, 2016; Bonafé-Schmitt, 2009; Silva, 2014) e estar associada às diversas lógicas e modalidades de mediação.

A mediação de conflitos em contexto escolar, no que se refere a prática, apresenta ainda duas modalidades de ação: formal e informal.

A mediação formal está associada à aplicação de técnicas específicas referentes a um processo que se desenrola segundo um procedimento flexível, num espaço e momento próprios. (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016, p. 108). Ou seja, esta é mediação concretizada no contexto dos Gabinetes de Mediação de Conflitos. com data e horário definidos para que ocorra. Este tipo de mediação pode ser solicitado pelos envolvidos ou um membro da comunidade escolar.

Já a mediação informal tem como especificidade, a espontaneidade, uma vez que pode ocorrer em qualquer espaço escolar, sendo comum que ocorra nos espaços de convívio social

e desde que os indivíduos o consintam. Embora, esta modalidade de ação da mediação expresse simplicidade, por ser mais flexível e fluída, mantêm-se o comprometimento e as finalidades da ação mediadora. Conforme mencionado por Pinto da Costa, Torrego e Martins (2016, p. 108), “muda o contexto e, não obstante as adaptações, mantêm-se as finalidades da mediação e do mediador”.

Em suma, a discussão em torno das mediações em contexto escolar e educativo mantém-se nas argumentações dos autores supra referidos. Como refere Pinto da Costa (2016), a diversidade terminológica, de lógicas e de modalidades tendem a encerrar em si mesma uma dificuldade de clarificação metodológica da mediação.

7. ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR E A MUDANÇA SOCIAL

A urgência de simplificar a diversidade de relacionamentos, existentes numa sociedade plural, justifica a diversidade de áreas de intervenção da mediação identificados no contexto escolar, os quais foram exploradas tópico 4, e que tencionam dar resposta às dissensões sociais sentidas dentro do ambiente escolar. Respostas que buscam um caminho diferente, que não se limite à extinção das situações de conflito por meios arbitrários. Dessa forma reconhece-se a necessidade de buscar meios alternativos, que para além de resolver tais situações, sejam capazes de dar resposta educativa aos conflitos, atinja a raiz da situação emocional e, deste modo, transforme uma situação que geralmente seria vista como nociva e depreciativa numa oportunidade de crescimento e amadurecimento.

Posto que os meios arbitrários cessam as disputas de forma aparente e momentânea, mas não as resolvem no que se refere às necessidades dos envolvidos. Uma vez que não permite a compreensão de si, do outro e das emoções. As soluções impostas podem manter o conflito latente, fomentando prováveis sentimentos negativos e ações agressivas.

A educação emocional, desenvolvida através da mediação de conflitos, potencializa habilidades sócioemocionais, proporcionando um clima apropriado para as aprendizagens que envolva os alunos e professores:

“... desenvolver competências nos alunos e facilitar seus efeitos benéficos, mas também é essencial treinar os professores nessas habilidades, a fim de implementar educação emocional na sala de aula, prevenir desequilíbrios na saúde mental do corpo docente e criar condições favoráveis para a

aprendizagem, ou seja, a convivência”. (Palomera, Fernández -Berrocal & Brackett, 2008, p. 69)

A escola atual é um ambiente de construção da identidade, onde os alunos aprendem a viver em comunidade e a conviver com as diferenças. Esta realidade torna-se também uma questão pedagógica curricular.

Com efeito, as inquietações sociais no contexto escolar também são geradas devido à ênfase e dramatização negativa dada pelas mídias a estes eventos. Para estes devem ser consideradas intervenções, através de adequados meios educacionais. Deve-se ter cuidado com as tentativas de persuasão das comunidades educativas com insinuação de gravidade generalizada dentro do ambiente escolar. Em todo o caso, tornou-se necessário dar atenção às situações que ruturam as convivências escolares, optando-se por estratégias que possam dar resposta a estes desafios educacionais da escola atual. Desta forma demonstra-se a necessidade de reagir à problemática social que tem influência na atuação dos alunos dentro da escola. Os alunos transportam necessidades a atender e situações que carecem de ser resolvidas, que em muitos casos se repercutem como incompatibilidades e disputas e geram indisciplina e violência no espaço escolar, causando preocupação social. Ora, tratando-se de um contexto de ensinamentos e de aprendizagens, à escola cabe encontrar estratégias educativas para tais situações.

“Concebe a celeridade da necessidade de ir mais a fundo, compreendendo a representação de mundo dos envolvidos, suas necessidades, emoções e percepção da situação perante aos seus olhos, para que além de os facilitar a solução pontual, também os sinalize uma nova perspectiva de como resolver prováveis e futuras situações de discordância. “O surgimento e expansão da mediação resultam de um conjunto de fatores que caracterizam a pós-modernidade e que permitem perceber a emergência de um campo de práticas que visam constituir-se como uma proposta mais adequada de acesso à justiça numa sociedade diferente” (Silva, 2011, p. 1).

O contexto da escola possui diferentes realidades sociais e culturais, conseqüentemente, múltiplas concepções de mundo. Isto indica que, tanto as situações quanto as reações podem variar de acordo com sentimentos, emoções e percepções pessoais. Concorda-se com Girard e Koch (1997), para quem cada escola desenvolve e comunica aos seus membros uma visão do conflito e quando esta é parte de um conflito a sua cultura constitui um fator importante para estabelecer formas de respostas à situação de conflito.

8. PROJETOS DE MEDIAÇÃO ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA

A mediação possui programas para lidar com a diversidade e os diferendos que se vão aí detetando, mas para que seja possível que um projeto tenha resultado é necessária a sua inclusão da comunidade educativa e que esta o conheça e esteja de acordo com os objetivos educacionais propostos pelo projeto. Importa assim que todos os elementos da comunidade educativa sejam envolvidos e se envolvam de forma participativa e continuada, levando os conhecimentos adquiridos para as dinâmicas quotidianas. Segundo Pinto da Costa e Teresa Barandela (2012), “embora, o esforço em prol da melhoria seja, efetivamente grandioso, concorda-se com Álvarez e Torrego para quem “a mudança é tecnicamente fácil é socialmente complexa” (Costa & Barandela, 2012, p. 139).

“Qualquer que seja o enfoque e o programa existem três condições fundamentais para o seu sucesso e impacto nos comportamentos individuais e sociais, a saber: i) incluírem uma perspectiva abrangente e integrada de prevenção; ii) contemplarem uma perspectiva participada; e iii) assumirem uma perspectiva temporal alargada de médio e longo prazo” (Silva, 2010, 2011).

A diversidade de contextos educativos e de projetos de mediação escolar reconhecidos através da revisão de literatura fez-nos querer melhor conhecer tais projetos e, especialmente, o que têm de específico e de inovador para o êxito dos resultados que lhe são atribuídos. Como destacam Cunha e Monteiro (2018, p. 157), “a mediação escolar tem vindo a ser implementada e com bons resultados”.

Encontramos concordância entre Pinto da Costa (2016) e Cunha e Monteiro (2018), no que se refere à implementação de um projeto de mediação na escola. Para estes autores, o factor precedente, e de suma importância, é que seja admitida pela escola a existência de conflito e que seja adotada uma conceção crítica do mesmo.

Como mencionado anteriormente, o conflito é inerente as relações humanas, ou seja: o conflito é natural onde há pessoas em convívio, podendo ser uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento.

“É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1980, p. 32).

Segundo Freire e Faundez (2002, cit por Menezes e Santiago, 2014, p. 58), “o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial.” A escola é considerada como um espaço de desenvolvimento do ser, nos seus diversos aspectos, inclusive na preparação para vida cidadã e profissional. A aquisição de competências sociais e relacionais básicas é vista numa aceção de “lapidar mentes”, isto é: preparar os alunos para a vida cidadã e transformar realidades através da educação.

Sendo assim está anexo ao papel de instruir e de formar da escola, velar pela qualidade das relações interpessoais, que se assume com grande relevância para inclusão do aluno na escola, em geral, e na sala de aula em particular. Neste contexto, Silva (2011) verificou, através de uma investigação realizada numa escola do 3º ciclo, que a mediação permite obter uma melhoria do desenvolvimento escolar dos alunos. Outros autores (Souquet, 1999; Torremorell, 2002; Jares, 2002; Bonafe-Schmitt, 2000; Torrego, 2006; Faget, 2010; Costa, Torrego & Martins, 2016) concordam que os projetos de mediação propõem respostas educativas aos conflitos interpessoais, previnem e diminuem a conflitualidade e proporcionam mais qualidade educativa e sucesso escolar.

“Não só se pretende prevenir a violência e melhorar a convivência escolar nas instituições educativas, como pretende igualmente, ensinar estratégias para a resolução de problemas e melhorar a comunicação, deste modo se favorecerão as relações interpessoais e o clima de aula na escola” (Torrego, 2003, p. 9).

É importante ressaltar que a intenção da implementação de um projeto de mediação de conflitos não consiste em extinguir o conflito do ambiente escolar, mas antes beneficiar deste, gerindo-o positivamente, para educar os seus atores para a vida cidadã (dentro e fora do ambiente escolar, no presente e para o futuro), sem que daí se afirme uma ideia romântica do conflito.

O conflito, seja qual for a sua origem e tipologia, está associado, por exemplo, a estados de desconforto e inquietude, bem como ao sentimento de ameaça. Por isso, a gestão do conflito através do diálogo e da colaboração revela-se como essencial para as aprendizagens.

Como salienta Torrego (2003), se optarmos por entender o conflito como algo positivo, que é consubstancial às formas de vida social, este poderá vir a ser construtivo e benéfico, tornando-se motor de mudanças e avanços vários em termos interpessoais e sociais.

Desta forma, a mediação de conflitos escolar assume-se como um processo de (re)construção social, um processo educativo e uma forma de construir uma convivência cidadã (Pinto da Costa, 2016, p. 92). Sendo um método não violento para lidar com os conflitos e uma metodologia construtora do empoderamento do indivíduo, esta contribui para a emergência da promoção de uma cultura de paz.

Gaspar (2007) afirma que estudos por ele estudados (Jones, 1994; Johnson & Johnson, 1995; Cohen, 1995; Bodine & Crawford, 1997; Alzate 1998; Kmita, 1999; Souquet 1999) apresentaram unanimidade sobre cinco consequências positivas identificadas dos programas de gestão de conflitos ou de mediação: 1- gestão eficaz dos conflitos, 2- resolução efetiva dos conflitos, 3- melhor clima de escola, 4- aquisição de competências para a vida ativa, 5- inclusão.

Os projetos de mediação de conflitos proliferaram pelas escolas e desenvolveram-se de diferentes formas. Entretanto, o “modelo de alcance amplo” (Pinto da Costa, 2016) tem sido apresentado como alcançando bons resultados porque foca-se na capacitação e no funcionamento de estruturas de mediação, envolve todos os atores da comunidade educativa, alicerça a mediação na cultura organizacional da escola.

“Os Projetos de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE) apresentam-se segundo várias modalidades, pois compõe-se de acordo com características específicas identificadas. Com o propósito de atender a comunidade educativa objetivada e suas peculiaridades. Advogando-se cada vez mais o modelo de alcance amplo, que propõe uma intervenção nas dimensões (inter) pessoal, cultural e organizacional” (Pinto da Costa, 2019, p. 28).

De forma sumaria apresenta-se alguns autores que advogam a participação coletiva nos projetos de mediação. Segundo Jones (2002), existem projetos que envolvem alunos, professores, encarregados de educação e que visam alcançar resultados de melhoria do clima social da escola. Torrego (2000) também concorda com a concepção de projetos que envolvem toda comunidade educativa, ao referir-se ao “envolvimento de todos os actores do contexto escolar”. Para Jones e Kmita (2000), “os benefícios para os alunos são francamente maiores quando a mediação inclui não só crianças e jovens, como pais, educadores e restante pessoal escolar e da comunidade”. Mas, para o sucesso da implementação da mediação requer-se coerência com várias dimensões da escola, como destacam as seguintes autoras:

“O projecto de implementação da mediação escolar exige, para que seja compatível com a aprendizagem dos seus jovens, uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação professores/direcção, relação professores/professores, relação professores/

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

alunos, relação professores/pais; bem como, no contexto da sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/pais” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 50).

No que se refere aos projetos de mediação entre pares há um conjunto de etapas essenciais para que a implementação e execução desta mediação tenha sucesso (Grave – Resendes, 2004, citada por Silva (2011b):

1. Sensibilização da comunidade educativa;
2. Promover a formação de professores;
3. Abertura de concurso para mediadores;
4. Seleção dos mediadores;
5. Promover a formação dos alunos mediadores;
6. Constituição de equipa de mediadores entre pares;
7. Abertura do gabinete de mediação;
8. Providenciar um coordenador para o programa;
9. Garantir que o corpo docente e administrativo esteja preparado para atuar mudança;
10. Partilha de informações e resultados.

Segundo Silva (2011b), para o funcionamento do programa de mediação entre pares é necessária a aceitação de toda escola por esta forma de resolver conflitos.

“Acredita-se que quanto maior for a congruência entre a linha pedagógica e disciplinar da escola, a sua filosofia de trabalho e a mediação de pares, maiores serão as oportunidades do programa ser aceite pelos alunos, pelos seus familiares e pela escola como um todo” (Silva, 2011b, p. 51).

Neste contexto, a aceitação da participação ativa dos alunos no processo educativo surge como um desafio à implementação do projeto. E, embora se possa identificar vantagens a vários níveis, o benefício que mais se destaca para os alunos, funcionários, professores, pais é o impacto das competências desenvolvidas com a participação nas atividades do projeto.

Assim, “cabe à equipa de formação, ao coordenador e aos adultos da escola despertar nos alunos o interesse em solucionar os seus problemas despertando a paz e a boa convivência dentro e fora da escola” (Silva, 2011b, p. 52).

Jones (2002) aponta os *whole programs* e os *cadre programs*, como sendo uma evolução dos projetos de alcance restrito para projetos mais amplos.

“Projetos de alcance abrangente ou total”, procura-se uma combinação entre o primeiro tipo de projeto, com formações de pequenos grupos, e o desenvolvimento da máxima informação a toda a escola com vista a melhorar os comportamentos relacionados com o conflito.” (Pinto da Costa, 2016, p. 117)

No primeiro modelo de projeto capacita-se um pequeno grupo de mediadores alunos (média de vinte ou trinta), e após a formação destes, para que o projeto prossiga conta-se com a colaboração dos demais membros da comunidade educativa, (professores, pessoal não docente e encarregados de educação) para encaminhar os conflitos para os mediadores, e assim tornar o projeto massificado.

Alguns autores estudados na revisão de literatura, como: Torrego (2000), Jares (2002), Burrell, Zirbel & Allen (2003), Morgado & Oliveira (2009), Monteiro & Cunha (2018), argumentam a favor dos projetos de cunho abrangente, no que se refere, por exemplo, desde logo; à formação não só de alunos, mas também de professores, funcionários e pais.

Estes autores defendem que todos os elementos da comunidade educativa devem estar em sintonia com a temática e com a participação dos alunos no projeto, mas devem também ter formação afim de terem participação ativa na implementação da cultura da mediação no meio escolar.

Dessa maneira, envolvendo, direta ou indiretamente, todos os atores que compõe o contexto escolar, criam-se melhores condições para operacionalizar uma mudança de atitudes e hábitos na gestão das relações interpessoais e dos conflitos, com enfoque na transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, no contexto.

Para melhor conhecimento da variedade dos projetos de de mediação de conflitos podemos ainda recorrer a Jones (2002) que aponta quatro tipos de modalidades, a saber:

1. **Formação adicional de alunos:** recomenda-se alargar para outros grupos de alunos (como associação de alunos e alunos com processos disciplinares), envolvendo mais jovens no projeto. Sendo uma versão menos abrangente do whole program;
2. **Formação adicional dos restantes membros da comunidade educativa:** propõe-se formar professores, pessoal não docente e até encarregados de educação para lidarem melhor com os conflitos; visa-se que os adultos se tornem modelos a serem seguidos.
3. **Inclusão curricular:** proposta de incluir as matérias sobre o conflito, resolução e mediação de conflitos em programas curriculares tradicionais,

propiciando, assim, aos alunos mais condições para a compreensão dos temas associados ao conflito, à comunicação e à mediação.

4. **Escola toda:** é a proposta mais abrangente, porque reúne as modalidades anteriores, acrescida, por exemplo, de iniciativas de aprendizagem cooperativa, que serão desenvolvidas de forma contínua, em vários ciclos de ensino, ao longo de vários anos letivos e em grupos de várias escolas, de maneira a sedimentar uma cultura coletiva de mediação. Quanto mais intervenientes estiverem envolvidos, mais a cultura de mediação será disseminada pela comunidade envolvente, melhorando a comunicação, a convivência e o ambiente social.

Segundo Viñas (2004), importa também ter em conta um conjunto de cinco dimensões para que as escolas sejam instituições de gestão positiva dos conflitos, a saber:

- **Estrutura organizacional:** refere-se à definição de normas acordadas por todos os educadores, para adequar a tomada de decisão com base em procedimentos regulados e definidos, mas que podem ser adaptáveis.
- **Abordagem institucional/ objetivos:** refere-se à escola enquanto instituição apoia alunos e professores e incentiva a colaboração de todos (professores, pais e alunos), adoptando a educação como uma tarefa que deve envolver todos.
- **Utilização dos recursos:** refere-se aos objetivos de trabalho em grupo, à aplicação dos recursos e resultados obtidos a partir dos recursos aplicados.
- **Estratégia cultural:** refere-se à participação, procurando através da comunicação criar pontes em comum de forma continuada.
- **Sistema relacional:** refere-se à oportunidade de fomentar a comunicação e as relações interpessoais de maneira coerente.

Segundo alguns autores (García-Longoria, 2002; Martins, 2009; Torrego, 2000), existe um conjunto de requisitos organizacionais basilares a considerar em função do êxito da implementação de um projeto de mediação escolar, nomeadamente:

1. Avaliação e diagnóstico das necessidades da escola;
2. A sensibilização da comunidade escolar;
3. Desenho de um programa de formação em mediação de conflitos;
4. Conscientização que um programa a ser implementado requer de total apoio da comunidade educativa;

5. Definição quanto aos aspectos: público alvo, problemática que pode ou não ser trabalhada na mediação, horários de funcionamento do programa, formas de encaminhamento e coordenação do programa dentro da escola;
6. Designação do espaço físico apropriado para prática da mediação;
7. A garantia da formação e do treino contínuo em resolução de conflitos.

Cunha e Monteiro (2018, p. 160) enfatizam como condição para eficácia do projeto de mediação, “a institucionalização do processo pela própria escola”, incluindo a mediação nos documentos estruturantes da escola (projeto educativo, regulamento interno), acrescentando-se a inclusão da mediação no plano de atividades da escola, dotando-a de um espaço representativo de desenvolvimento da escola (Pinto da costa, 2016).

No que se refere ao desenho do projeto de mediação de conflitos na escola, encontramos autores, como Álvarez, Álvarez e Núñez (2007); Binaburo e Muñoz (2007); Torrego (2000); Girard e Koch (1996), que apresentam um conjunto similar de fases apropriadas para implementação de um projeto desta natureza, a saber:

1. Diagnóstico das necessidades da escola;
2. Sensibilização para implementação do projeto;
3. Formação de mediadores;
4. Institucionalização do do Projeto.
5. Avaliação.

Esta uniformidade tem por base a teoria de elaboração de projetos sociais (como advoga por exemplo, Serrano, 2008), sobre a qual assenta a conceção dos projetos de mediação.

Identificamos em Bonafé-Schmitt, (2000); Jones (2002); Torrego (2003; 2006); Torremorell (2002; 2007); Lorenzo (2007); Caballero (2009); Faget (2010); Ibarrola-García e Iriarte (2012) linhas de orientação e de ação com uma perspectiva eficaz para compor cada etapa. Aliás, foi delineado por Pinto da Costa (2016) um modelo *dominante* que se refere a uma estrutura básica de implementação do projeto de mediação de conflitos de modelo amplo, que sistematizamos de seguida em onze etapas:

1. Diagnóstico:

Trata-se, segundo Pinto da Costa (2016), de “uma avaliação de necessidades”. Importa proceder a uma análise inicial que permita identificar os conflitos de maior ou menor tensão

dentro e fora da sala de aula, os valores e as práticas de gestão da convivência e dos conflitos na comunidade educativa.

2. Informação e compromisso:

Esta etapa implica a apresentação do projeto à(s) pessoa(s) com poder de decisão sobre a aceitação do mesmo, com a finalidade de obter apoio inicial e avaliar se a escola possui recursos (materiais e pessoais) disponíveis para dar seguimento ao projeto.

3. Constituição da equipa coordenadora:

Para entender como se caracteriza cada etapa de implementação de um projeto, apresentamos uma sistematização da revisão de literatura (Gaspar, 2007; Morgado & Oliveira, 2009; Tomás, 2010; Sousa, 2014; Pinto da Costa, 2016; Cunha & Monteiro, 2018).

Após obter o compromisso para das entidades escolares responsáveis, torna-se necessário formar uma equipa coordenadora ou identificar um coordenador para o projeto. A este(s) caberá as seguintes atribuições: elaboração do projeto e do plano de implementação; a realização, organização e promoção da sensibilização e da formação, criação do gabinete, integração da mediação nos documentos estruturantes da escola e promoção do projeto na comunidade. Pinto da Costa (2016, p. 126) define que, “na generalidade, a equipa de mediação deve velar pela organização, funcionamento e constante melhoria do projeto”.

4. Planificação da implementação do projeto:

Refere-se a um plano de ação a ser supervisionado pela equipa coordenadora do projeto e que se pode ir adaptando à realidade escolar. Sendo este o momento de definir a colaboração de especialistas externos e esclarecer a sua função

5. Sensibilização:

Segundo Pinto da Costa (2016), esta etapa é essencial para o êxito do projeto de mediação. Trata-se de proporcionar informação detalhada sobre a mediação a todos os elementos da comunidade educativa, incluindo os resultados da avaliação das necessidades identificadas; despertar o interesse sobre a utilidade do projeto; proporcionar a reflexão sobre como esta mediação se pode adequar à escola e vice-versa; identificar e esclarecer expectativas e receios associados ao projeto; conquistar apoio e participação no projeto ou na equipa de mediação; legitimar a atuação da equipa de mediação e dos futuros mediadores.

Segundo Torreiro (2000), importa envolver docentes e não docentes, pais e alunos, sendo que por “envolver” refere-se a sociabilizar à entrada da mediação numa perspetiva

abrangente de divulgação da mesma. A partir desta etapa passa-se então para a fase de execução do projeto.

6. Seleção dos mediadores:

De acordo com Ibarrola-García e Iriarte (2012), a diversidade de atores envolvidos no projeto é fundamental e, em especial, na composição do grupo de alunos mediadores, entre os quais deve constar jovens com diferentes resultados escolares e que sejam representativos da diversidade cultural, social e de género.

7. Formação dos mediadores:

Encontramos em Pinto da Costa (2016) a organização da formação de mediadores em duas etapas. Assim, em primeiro lugar, propõe-se formar os adultos (professores funcionários, técnicos, encarregados de educação), em especial aqueles que serão os responsáveis pelo projeto ou irão fazer parte da equipa de mediação. Em segundo lugar, formam-se os alunos, nos quais se pretende potenciar reflexividade e autoconhecimento, o conhecimento e regulação das emoções, a capacidade de empatia, o exercício de assertividade, a comunicação e negociação eficaz, tomada de decisão colaborativa na resolução de conflitos e estabelecimento e manutenção de relações interpessoais.

Torrego (2000) menciona que a formação em mediação deve abordar um conjunto de temas-chaves referente a mediação de conflitos, que pode ser adaptada consoante as dimensões dos projetos. Tais como:

- a) Introdução à formação em mediação;
- b) O Conflito e seus elementos;
- c) Estilos de gestão de conflitos;
- d) A mediação: definição, características e fases da mediação;
- e) Características e atitudes do mediador;
- f) Competências da comunicação eficaz;
- g) Experimentar/ praticar a mediação.

8. Criação da equipa e do gabinete de mediação:

A diversidade deve ser uma característica da equipa de mediação, seja em termos de perfil, de idade e de género. Esta equipa constitui uma estrutura de suporte de pacificação das relações interpessoais que estejam em rutura. Segundo Jares (2006, p. 97), a equipa de mediação assume-se como uma estrutura através da qual se procura implicar os diversos atores da escola “no desenvolvimento de boas práticas de convivência”.

Garcia Costoya (2004) dá destaque à organização do trabalho da equipa de mediação na escola, referindo a necessidade de elaboração e organização de alguns documentos, como por exemplo: um formulário de solicitação da mediação, um formulário de acordo ou ficha de acordo da mediação, um questionário de avaliação da mediação, uma ficha de registro do processo de mediação e um formulário de acompanhamento. Existe, por isso, toda uma dinâmica de funcionamento da equipa de mediação que deve ser cuidada. Teremos oportunidade de desenvolver mais este tema no ponto seguinte dedicado à Equipa e Gabinete de Mediação.

9. Institucionalização:

Posterior à formação dos mediadores e à estruturação da mediação no ambiente escolar, importa tratar da institucionalização da mediação na escola. Para Torrego (2008, p. 20), tal significa que a mediação se “naturalize no contexto do seu funcionamento organizativo”; ou seja, que a mediação faça parte da dinâmica quotidiana da escola. Para esse efeito, a mediação deve: fazer parte dos documentos estruturantes da escola; haver articulação entre o processo da mediação e o procedimento disciplinar: estar incluída em planos de aula de disciplinas nas quais se possa trabalhar o tema, registada no plano de atividades, passando a fazer parte da vida organico-cultural da escola.

10. Divulgação e promoção:

Esta etapa é essencial para a propagação e adesão da prática da mediação tanto do tipo formal, quanto do tipo informal, bem como para que o gabinete de mediação possa dar continuidade a atividades de mediação ano após ano, permitindo dessa forma que a cultura de resolução de conflitos e educação para a convivência se impregne na cultura da escola.

Segundo Pinto da Costa (2016), as atividades de divulgação e de disseminação da mediação devem ser realizadas todos os anos letivos e ao longo do ano letivo, lembrando a utilidade e as vantagens da mediação e reforçando a aposta da escola por uma cultura de sã convivência.

Sendo esta etapa a que ocupa maior espaço no plano de atividades do gabinete de mediação, seguindo-se as ações de sensibilização e de formação e ainda as sessões de mediação (idem).

11. Avaliação

Está é a última etapa do projeto e que permite realizar uma estimativa do trabalho realizado. Genericamente, a avaliação possibilita: construir uma análise do trabalho

realizado; verificar o cumprimento dos objetivos propostos; e confirmar os resultados alcançados; permitindo ainda proceder a uma análise crítica acerca de melhorias necessárias ao funcionamento do projeto e da mediação. Nesse sentido refere Torrego (2006), para quem a avaliação possibilita analisar o cumprimento dos objetivos, analisar os resultados visíveis e os processos seguidos.

A avaliação consiste num processo que implica uma recolha, análise e apresentação sistemática da informação que pode ser utilizada na tomada de decisões ou em prol do aperfeiçoamento dos projetos (Pinto da Costa; Martins; Torrego & Carington, 2016, p. 526), por isso, a avaliação pode ser contínua ao desenvolvimento do projeto ou final após a conclusão da implementação do projeto

Para melhor clarificarmos as possíveis opções de decisão na implementação de determinados aspetos operacionais de um projeto de mediação apresentamos o quadro seguinte.

Quadro 2: Eixos de decisão de um desenho de projeto de mediação de conflitos

Variáveis		Opções	
		OBRIGATÓRIO	VOLUNTÁRIO
1	CARÁTER DA MEDIAÇÃO	Mesmo sendo de livre adesão das partes, a mediação é uma etapa institucionalizada na resolução de qualquer conflito. É prévia a qualquer outra intervenção.	A mediação só é praticada quando as partes envolvidas no conflito o solicitam
2	ALCANCE DA MEDIAÇÃO	TODAS AS DISPUTAS E ATORES	ALGUMAS DISPUTAS E ALGUNS ATORES
		O serviço de mediação propõe-se a atender a todos os tipos de conflitos e entre todos os atores da comunidade educativa.	Apenas se atende a alguns conflitos, que se devem especificar, e a conflitos entre alunos.
3		PRODUTO	PROCESSO

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

	ÊNFASE DA MEDIAÇÃO	A escola adota a mediação, sobretudo, para resolver conflitos, podendo atribuir essa função a um técnico ou a um grupo restrito.	A escola adota um projeto de mediação com vista a desenvolver uma cultura de mediação e para isso foca-se, sobretudo, na formação e em todas as atividades que podem sustentar essa cultura, envolvendo o maior número de atores.
4	ATORES DA MEDIAÇÃO	ALGUNS ATORES DA COMUNIDADE EDUCATIVA	TODOS OS ATORES DA COMUNIDADE EDUCATIVA
		A escola pode decidir que só professores e alunos participam do projeto de mediação e da equipa.	Optar por envolver todos os atores da comunidade educativa (professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação), devendo definir os objetivos e as em que dimensões em que participarão (sensibilização, formação, equipa de mediação).
5	LIMITES DA MEDIAÇÃO	SEM LIMITES	COM LIMITES
		O projeto destina-se a todos os alunos e é aplicado de igual modo aos alunos que desejem participar como mediadores.	O projeto é segmentado, envolvendo apenas alunos de um nível de escolaridade ou para uns aplica-se um programa de capacitação para mediadores e para outros programas sobre a cultura de mediação.
6	TIPOS DE MEDIAÇÃO	FORMAL	INFORMAL
		A mediação respeita um determinado procedimento e funciona num espaço para o efeito.	A mediação pode ser espontânea, com recurso mais fluído das técnicas, e em qualquer espaço.
7		SEM RELAÇÃO	COM RELAÇÃO

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

	ARTICULAÇÃO COM REGRAS DISCIPLINARES	Não se prevê relação entre o processo de mediação e o sistema disciplinar.	Prevê-se relação entre o processo de mediação e o sistema disciplinar, de forma complementar, exclusiva ou excluída, devendo essa articulação ficar referenciada no regulamento.
8	ESPAÇO PARA A MEDIAÇÃO	DIFERENCIADOS	NÃO DIFERENCIADOS
		A mediação funcionará num espaço autónomo e de fácil acesso.	A mediação funciona em espaços onde decorrem outras atividades, devendo cuidar das condições para garantir a confidencialidade.
9	TEMPO PARA A MEDIAÇÃO	ESPECÍFICOS	NÃO ESPECÍFICOS
		A mediação deve funcionar num horário que seja extra aulas: nos intervalos, antes ou depois das aulas.	Existe um horário para as sessões de mediação e para as reuniões da equipa de mediação e que poderá ser simultâneo ao horário das aulas.
10	TIPO DE MEDIADORES	PARES	OUTROS
		Os mediadores são alunos da mesma idade e atendem alunos.	Os mediadores podem ser alunos (de qualquer idade) ou adultos (professores, técnicos) e poderão atender qualquer envolvido no conflito.
11	ESCOLHA DOS MEDIADORES	INSTITUCIONAL	OUTRAS
		A direção da escola e os professores podem designar os mediadores.	Os mediadores autopropõem-se para a função ou após a manifestação do interesse, que pode ser em grande escala, a direção e os professores poderão intervir na escolha final.
12	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS MEDIADORES	DESEMPENHO ESCOLAR	DESEMPENHO SOCIAL
		O desempenho e resultados académicos podem ser critérios que orientem a escolha dos mediadores.	A indicação do perfil dos mediadores pode incidir no tipo de liderança social na comunidade educativa.
13	FORMAÇÃO DOS MEDIADORES	PROFESSORES	OUTROS
		A formação dos alunos mediadores pode ser realizada por professores	A formação dos alunos mediadores, professores, funcionários, encarregados de

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

		com formação em mediação.	educação pode ser feita por formadores creditados.
14	SUPERVISÃO DOS MEDIADORES	INSTITUCIONAL	OUTROS
		A verificação e reflexão sobre a sessão de mediação podem ser feitas pelos membros da equipa e mediação que se organizam para o efeito.	A verificação e reflexão sobre a sessão de mediação podem ser feitas por mediadores externos.
15	PAPEL DE MEDIADOR	ROTATIVO	PERMANENTE
		Os mediadores, principalmente alunos, podem colaborar durante um período definido, geralmente um ano, de maneira a dar oportunidade a outros mediadores.	A colaboração dos mediadores não tem limite temporal, colocando os seus conhecimentos aos serviços das diversas atividades a levar a cabo.
16	PEDIDO DE MEDIAÇÃO	PARTES ENVOLVIDOS	TERCEIROS
		O pedido de mediação deve ser feito por um dos envolvidos no conflito.	O pedido de mediação pode ser feito por qualquer ator da comunidade educativa desde que tome conhecimento do conflito.
17	ACORDOS	BUROCRÁTICA	NÃO BUROCRÁTICA
		Há registo dos acordos e elaboram-se relatórios de mediação, seja formal ou informal.	Não há qualquer arquivo do documento do acordo no serviço de mediação.
18	AUSÊNCIA DE ACORDO	REPETIÇÃO	SEM REPETIÇÃO / ENCAMINHAMENTO
		Não sendo alcançado um acordo repete-se a mediação noutro momento.	Não sendo alcançado o acordo, a mediação termina ou os envolvidos poderão ser encaminhados para outras instâncias.
19	INCUMPRIMENTO DO ACORDO	REPETIÇÃO	ENCAMINHAMENTO
		Se o acordo não for cumprido, repete-se a mediação.	Perante o incumprimento do acordo, os envolvidos serão encaminhados para outra instância, mas deve-se cuidar das possíveis sanções.
20	IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	PELA ESCOLA	OUTROS
		A implementação e avaliação do projeto de	A escola pode recorrer à colaboração especializada do

		mediação devem ser participadas pelos diferentes elementos da escola.	exterior para implementar e avaliar o projeto.
--	--	---	--

Fonte: Pinto da Costa (2016, pp. 120-122).

Em suma, como já referimos anteriormente, as etapas descritas contribuem para o sucesso da implementação de um projeto de mediação de conflitos em contexto escolar. Todavia, cada projeto deve atender às particularidades da escola, procurando averiguar o tipo de projeto de mediação que se pretende/ necessita e como se pode implementá-lo.

“O programa deve comportar tal qual um grande e delicado tecido jogado sobre um conjunto de peças com contornos distintos. O tecido é o mesmo, mas ao alcançar a peça, toma a forma desta. Ele molda-se a cada realidade. (...) temos algumas questões que representam eixos de decisão que devem ser atendidos, ou não, no momento em que a escola debate a instalação do programa” (Chripino & Chripino, 2011, p. 80).

9. AS EQUIPAS E GABINETES DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA

O modelo amplo de projeto de mediação de conflitos escolar, mencionado anteriormente e advogado por vários autores (Torrego, 2003; 2006; Torremorell, 2002; 2007; Lorenzo, 2007; Caballero, 2009; Faget, 2010; Ibarrola-García & Iriarte, 2012; Pinto da Costa, 2016, 2019) permitiu-nos constatar a importância da definição de uma equipa coordenadora ou de um coordenador do projeto, logo após se ter firmado o compromisso de aceitação, bem como a constituição de uma equipa de mediadores de conflitos e de um Gabinete de Mediação de Conflitos (GMC). Estes três elementos surgem como três estruturas relevantes para a gestão da implementação de um projeto de mediação e para o funcionamento continuado da mediação numa escola.

Desta forma, o conhecimento do modelo amplo de projeto de mediação de conflitos, permitiu-nos reconhecer as características quanto ao momento de instalação, à composição e à missão destas estruturas, dando-lhes uma visibilidade estratégica na dimensão orgânica da mediação.

Existe ainda pouca informação sobre as equipas e gabinetes de mediação, conforme constatamos da revisão de literatura. Encontramos informação sobre a composição e o funcionamento da equipa, que está em estreita articulação com a dinâmica do gabinete de mediação ao qual pertence. Passamos, então, a retratar cada uma destas estruturas.

Segundo Pinto da Costa (2016, p. 132), assume-se como uma estrutura de pacificação em contextos de complexas dinâmicas interpessoais, a começar pelo que Torremorell (2008) definiu: “a manutenção (peacekeeping), à prática (peacemaking), passando pela ação construtiva (peacebuilding)”.

A estruturação do GMC que é o espaço essencial para a realização da mediação formal, mas não só para este fim, pois, “serve para as reuniões da equipa e para organizar as atividades de mediação, bem como para arquivo dos dossiers de mediação”. (Pinto da Costa, 2016, p. 214).

Quanto aos recursos materiais e às condições fundamentais para a existência do GMC:

“O gabinete necessita dos seguintes recursos: mesa redonda, cadeiras, armário, dossier de arquivo, papel e documentação referente ao funcionamento da mediação. Deve ser um espaço agradável, onde qualquer professor, funcionário ou aluno possa encontrar um mediador para o escutar e auxiliar no tratamento dos seus conflitos, sem constrangimentos” (Idem).

A seleção dos elementos da equipa de mediação que atuam no GMC é um aspeto a ter em atenção para o bom funcionamento e êxito a mesma. Assim, importa que os elementos tenham disponibilidade de tempo, formação e interesse por este campo de atuação. Conforme exposto por Vieira (2013, p. 280) acerca de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família:

“Os professores que estão a trabalhar no GAAF deveriam ser selecionados, porque só quem é sensível a este tipo de questões é que deve trabalhar com elas, (...) não devem ser selecionados ao acaso, não deve ser para preencher horário, mas porque, eles próprios, sentem alguma vocação a esse nível”.

A autora foca a preocupação de haver elementos nas escolas que estão “disponíveis”, mas não “acessíveis”, ou que pode estar “acessível”, mas não “disponível”. Com efeito, estas duas características; disponibilidade e acessibilidade são cruciais para a realização de qualquer intervenção socioeducativa.

No entanto, em virtude da mobilidade dos professores, segundo a qual estes podem ter de mudar de local trabalho, enfrenta-se desde logo uma fragilidade, na medida em se pode querer convidar certos elementos que poderão não estar na escola nos anos seguintes.

Deve-se também atender ao perfil e continuidade dos elementos na equipa. Menezes (2003) cita que a diversidade e rotatividade na constituição da equipa devem dar oportunidade ao maior número de sujeitos de experienciar esse papel, proporcionando a difusão das competências de mediação de conflitos.

Ainda sobre a composição da equipa, segundo Pinto da Costa, Torrego & Martins (2016), esta pode variar em função do perfil dos mediadores.

Gaspar (2007), Pinto da Costa, Torrego e Martins (2016) expõe duas situações: No que se refere ao projeto de mediação entre pares, a equipa é composta por poucos intervenientes professores (um ou dois) e alunos. Ao professor cabe orientar a manutenção do projeto, dedicando-se à formação dos alunos mediadores, acompanhamento e supervisão das suas atividades (Ferreira, 2002). Relembra-se que na mediação entre pares trata-se de mediar conflitos entre alunos, ora, os alunos mediadores atuam nas disputas horizontais.

Segundo Pinto da Costa (2019), no que se refere à composição do grupo de alunos mediadores, o ideal seria ter um grupo variado de alunos, em termos de rendimento escolar, variedade cultural, social e de género, que estejam motivados para cuidar da convivência escolar. Faget (2010) afirma que o principal requisito que o aluno deve ter para ser mediador, além de querer participar da formação, é o de apresentar qualidades de escuta e de respeito pelos iguais.

Já no contexto de modelo de amplo alcance de projeto de mediação de conflitos, a equipa pode ser composta por professores, técnicos sociais e alunos, desde que estes recebam formação para adquirir as competências necessárias ao desempenho da função. Uma vez que os participantes nas mediações podem ser alunos e adultos, a equipa deve também integrar mediadores adultos. Enquanto instrumento de regulação de conflitos, a mediação deve ser (também, e sobretudo) praticada pelos adultos (Pinto da Costa, 2016, p. 133).

“A equipa integra apenas alunos quando se trata de mediar conflitos entre alunos; integra alunos e professores para intervir em conflitos entre alunos e professores ou outros adultos, e deve integrar somente mediadores adultos, se não mesmos profissionais da mediação, nos casos que envolvam professores, funcionários, encarregados de educação ou técnicos. A equipa pode ainda incluir técnicos (psicólogos, animadores, educadores e mediadores)” (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016).

Então, para se ser mediador escolar (professor, aluno e/ou técnico social), este deve adquirir habilidades (teórico-práticas) essenciais para o exercício da mediação. Conforme define, Pinto da Costa (2016, p. 205):

“O mediador escuta ativamente, facilita a comunicação e centra o processo da mediação na transformação dos conflitos, através do reconhecimento e da revalorização entre as partes. O mediador deve promover a compreensão mútua, não julga, não sanciona, não impõe soluções que serão alcançadas pelos próprios indivíduos”.

O mediador no espaço escolar é a ponte entre o conflito disfuncional e sua transformação para uma situação construtiva e positiva, no entanto, não cabe ao mediador o poder de influenciar, de orientar e de decidir.

O poder do mediador assenta numa relação de confiança (Torremorell, 2008), sendo um facilitador da comunicação para que os envolvidos encontrem, um acordo capaz de beneficiar, as duas ou mais partes envolvidas, restabelecendo a comunicação. A mediação congrega estas duas dimensões: o conflito e a relação entre pessoas (Six, 2001).

“Se os mediadores devem ter algum poder, o que a meu ver é duvidoso e de todo indesejável, deveria ser o da educação: ensinar as partes em conflito a formularem as perguntas corretas sobre si mesmas e sobre os outros, sobre as suas necessidades, os seus motivos, a sua situação” (Acland, 1993, p. 151).

Segundo Lorenzo (2007) a equipa deve ser composta por elementos que pertençam a grupos que possam ser implicados ou afetados pela implementação do projeto.

Quanto aos alunos que compõem a equipa, integrada num modelo amplo de mediação de conflitos, estes realizam mediações com outros alunos, sob supervisão de um professor, nos mesmos moldes do “*cadre program*”, e participam de atividades de mediação, como: ações de sensibilização, de divulgação, atividades educativas sobre mediação. Estes encontram-se num processo educativo, experiencial real, de gestão da convivência na escola.

A literatura (Gaspar, 2008; Tomás, 2010; Pinto da Costa 2016, 2019; Cunha & Monteiro, 2018;) refere ainda que o adequado é a equipa apresentar uma composição multidisciplinar, a fim de cooperar, enriquecer e aprimorar as atividades desenvolvidas pelo GMC.

Em termos de atividades, à equipa de mediação de conflitos cabe a assegurar o funcionamento do projeto na escola, devendo organizar diversas atividades, desde sensibilizar a comunidade educativa, selecionar e formar os mediadores, divulgar a mediação pela comunidade escolar, até à prática de mediar.

Quanto à atuação da equipa, geralmente esta exerce a modalidade formal da mediação de conflitos. Mas, segundo Pinto da Costa (2016, p. 132), “nalguns projetos tem-se vindo a verificar a inclusão da mediação de conflitos informal”.

Tanto na mediação formal quanto na informal, como explanamos anteriormente, mantêm-se os princípios e as técnicas, embora a mediação informal possa ser realizada de forma espontânea, em espaços extra gabinete de mediação, como: a sala de aula, no espaço do recreio, no refeitório, entre outros espaços. No que se refere aos GMC faz necessário acentuar as diferenças de denominação e articulação prática apresentada pela revisão de

literatura, pois alguns autores (Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2012b) se refere como GAAL (Gabinete de apoio ao aluno;) e estabelecem relação entre gabinetes de mediação de conflitos e os Gabinetes de Apoio ao Aluno (GAAL), já Silva e Machado (2009) referem-se ao Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF) como uma estrutura que se foca no trabalho com os alunos que causam situações de tensão e desajustes nos ambientes tanto escolar como social. No entanto há diferenças básicas entre estes gabinetes, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3: Diferenças básicas entre o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e o Gabinete de Mediação de Conflitos

GAAF	GMC
Prosseguem os seguintes objetivos operacionais específicos: reduzir a aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias. diminuir potenciais situações de interrupção precoce do percurso escolar. potenciar a articulação com as estruturas do agrupamento e instituições externas no sentido de prestar apoio ao aluno e à família. nos casos dos alunos referenciados pelos diretores de turma e pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.	A estes gabinetes são atribuídos os seguintes objetivos operacionais específicos: mediar conflitos (interpessoais, normativos e de atividades). melhorar a convivência escolar. potenciar competências sociais e relacionais. reduzir situações de indisciplina e violência interpessoal. promover o envolvimento dos alunos mediadores em processos de mediação formal e informal. prevenir e eliminar comportamentos de risco.

Fonte: Pinto da costa, 2016, p. 351

Segundo Pinto da Costa (2016), nestes objetivos operacionais denota-se uma diferença de campo e de metodologia de intervenção das duas estruturas.

Tanto o GAAL e o GAAF pode ter em seu contexto a mediação de conflitos como método alternativo, ou ainda a escola pode ter optado pela mediação como meio para se cumprir os objetivos previsto na lei portuguesa nº 60/2009, de 06 de agosto, prevê a constituição de gabinetes de informação e apoio ao aluno também denominados Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF) Ou seja, com base nestes autores compreende-se que os gabinetes de mediação de conflitos podem ter diferentes situações de estruturação dentro do ambiente escolar. O GAAF nasceu com o objetivo de dar respostas às problemáticas percebidas dentro do ambiente escolar. Segundo Vieira (2010, p. 5) estas estruturas

constituem “espaços de mediação sociopedagógica, uma vez que procuram responder às tensões e aos problemas sociais dos alunos que provocam o seu desajuste no contexto social e escolar”.

Esta estrutura não é idêntica de escola para escola, adaptando-se à realidade e necessidades de cada uma. Podendo inclusive ter objetivos e valores discrepantes da proposta da mediação de conflitos, como ilustra Gaspar (2012, p. 128):

“O Gabinete de Apoio ao Aluno é fruto de um processo de adaptação à realidade escolar: quando surgiu, tinha apenas como objectivo gerir conflitos através da mediação para, mais tarde, se transformar num projeto mais abrangente, respondendo não só às necessidades da escola como a imperativos legais - existência de um espaço que acolhesse os alunos expulsos da sala de aula”.

Sendo que se faz necessário verificar o que prevê o regimento interno do GAA e do GAAF. Pois podem haver realidades em que o GMC e o GAA, GAFF tenham propostas e regulamentos distintos, partilhando apenas o mesmo espaço físico com horários designados para cada atuação.

Pois o (s) GMC (s) tem como propósito gerir as situações de conflitos, numa perspetiva resolutiva, mas também educativa e preventiva, e vale ressaltar que não possui cariz terapêutico, pois atua de maneira imparcial facilitando e promovendo a comunicação, levando os atores a encontrarem e identificarem a melhor solução para si e para outro.

“Os gabinetes de mediação surgem ainda como uma plataforma de desenvolvimento de uma ação interventiva que se pretende centrífuga: desde o fenómeno ao contexto, promovendo a resolução, reconciliação e reconstrução de situações de conflito, a prevenção da sua reincidência ou da sua escalada, e, concomitantemente, a promoção da convivência escolar” (Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016, p. 109).

O GMC é considerado como uma estrutura onde se operacionaliza uma metodologia dialogante, colaborativa e reponsabilizadora, para compreender e atuar perante os comportamentos e disputas entre os alunos ou entre estes e outros membros da comunidade educativa.

Visa-se gerir os conflitos de forma educativa, imparcial e isenta, com intuito de preparar os alunos para serem autónomos para prevenir e gerir possíveis disputas futuras.

O GMC não responde a todas as situações problemáticas dentro do espaço educativo, conforme citado por Sousa (2014, p.65), “a mediação de conflitos é um caminho possível,

não serve para todos os conflitos, mas serve para toda a gente”. Mas não a ponto de ser única resposta e anular as ações disciplinares. Como refere Gaspar (2007, p. 138):

“Quando os casos abrangem comportamentos disciplinares graves ou quando se está perante situações irresolúveis, em que as medidas tomadas pelo Gabinete não resultaram, estes são encaminhados para o Conselho Executivo que resolverá a situação de acordo com o Regulamento Interno / Estatuto Disciplinar do Alunos”.

Regra geral, nos gabinetes de mediação de conflitos operacionaliza-se o processo de mediação, leia-se a mediação formal, que se desenrola de acordo com uma série de princípios de atuação, dos quais destacamos:

- 1. Voluntariedade:** a intervenção do mediador deve ser aceite pelos indivíduos em conflito. A decisão de iniciar para uma mediação deve, igualmente, ser um acto livre e voluntário dos indivíduos.
- 2. Confidencialidade:** os indivíduos devem cumprir confidencialidade, pois este requisito torna-os mais disponíveis e confiantes para se manifestarem acerca do conflito, e, por conseguinte, mais aptas para propor alternativas de solução. Este dever é igualmente importante, porque garante que tudo aquilo que for dito “não poderá ser utilizado contra elas (Singer, 1996, p. 232).
- 3. Imparcialidade e neutralidade:** o mediador deve evitar estratégias de sedução ou cumplicidade com os indivíduos que participam na mediação, evitando tomar partido e/ou fazer juízos de valor.

O processo de mediação reúne, de forma sistemática, as seguintes fases: pré-mediação e mediação. Na fase da pré-mediação explicam-se as regras de funcionamento da mediação e cria-se a predisposição para a mediação. A mediação reúne, essencialmente, quatro etapas: “Ora conta lá”, na qual se expõe a versão de cada um dos envolvidos no conflito e se procura perceber as posições, os interesses e as necessidades inerentes ao conflito; “qual o problema”, significa identificar o real conflito e o que ambos pretendem resolver, porquê e para quê. Aqui importa encontrar os pontos em comum nas narrativas dos mediados; “opções de sugestões”, que implica um debate colaborativo sobre que soluções podem ser satisfatória para ambos, de modo que resolva a situação de conflito e permita restabelecer a relação; “o acordo”, que consubstancia o compromisso assumido, verificando quem faz o quê, como, onde e quando. Os compromissos devem assumir uma vertente educativa de tomada de

decisão, de responsabilidade pelo presente e pelo futuro, gerando atitudes e comportamentos construtivos em termos relacionais.

Segundo San Martín (2003), a institucionalização do gabinete de mediação prevê a nomeação de um coordenador, a composição de uma equipa e a organização do próprio serviço (horários, procedimentos, agenda de atividades, reuniões, relatórios, etc).

Os gabinetes de mediação são considerados um espaço, onde se pode dedicar um tempo, para atender os vários atores da comunidade educativa que estejam a enfrentar um conflito. Existe por isso, uma relação estreita entre estas duas estruturas de mediação: gabinete e equipa de mediação. Aliás, através da equipa de mediadores, a paritr do gabinete pode ser dinamizada um conjunto de atividades educativas acerca da cultura de mediação.

A diversidade da equipa, das atividades e dos tipos de mediação (formal ou informal) realizadas a partir do gabinete de mediação permite-nos referir que estas estruturas podem ser diferentes de escola para escola, ainda que na sua matriz identitária esteja a promoção de uma melhor conviência escolar e qualidade educativa.

10. VANTAGENS, CONSTRANGIMENTOS E PERIGOS DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Entre os principais propósitos da inserção da mediação de conflitos nas escolas, esta a aspiração de promover as relações interpessoais, evitar a violência de qualquer tipo, atenuar o clima relacional escolar e assim estimular os alunos ao melhor desenvolvimento, tanto no que se refere ao desempenho escolar, quanto na melhoria dos comportamentos que causam desajustes neste ambiente de aprendizagens.

Pois a mediação de conflitos escolar visa desenvolver competências comunicacionais e emocionais as quais constituam novas formas de compreender e responder as situações conflituosas adquirindo hábitos assertivos e pacíficos.

No entanto, como já referido anteriormente a mediação é incorporada nas escolas por diferentes necessidades, pois cada escola possui contexto distinto e assim realidades peculiares.

Desta forma, buscamos através da revisão de literatura (Schabbel, 2002; San Martín, 2003; Gaspar, 2007; Boqué Torremorell, 2008; Almeida, 2012; Sousa 2014; Pinto da Costa, 2016) as vantagens, perigos e constrangimentos que os atores do ambiente educativo

(diretores, professores, alunos...) apontaram com a inserção e execução dos projetos de mediação de conflitos e do GMC na realidade portuguesa.

Os projetos de mediação consultados na revisão de literatura, já mencionados acima, apresentam concordância em enfatizar como vantagem primária referente a inserção da mediação na rotina escolar o fato de proporcionar um maior aproveitamento educativo, associando ao componente social inerente a esta proposta.

E para compreender como a mediação pode ser promotora do aproveitamento educativo difundimos os demais benefícios apresentados na literatura sob a ótica de celebres autores, os quais explicam as alterações que a mediação é capaz de proporcionar e que cooperam para que o ambiente fique mais favorável as aprendizagens.

Torremorell (2008) aponta que a mediação escolar apresenta como vantagens: a melhoria da comunicação do clima da escola e a formação integral do aluno e a preservação das relações sociais; ressaltando que a mediação é imprescindível no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes. E ainda acrescenta que este método de resolução de conflitos pretende, além de atenuar os conflitos, promover competências de inovação e de equidade, evitando qualquer forma de violência e proporcionando o respeito mútuo.

San Martin (2003) enfatiza entre as vantagens da mediação no meio escolar o facto desta ser promotora das relações positivas entre membros da comunidade educativa e potenciar a capacidade de neutralizar comportamentos agressivos, valorizando a mediação formal realizada no GMC por acompanhar o cumprimento dos compromissos assumidos. Por estes benefícios apresentados, o autor considera a mediação como meio eficaz para a celebração de acordos de ganhos mútuo. O autor ainda explora as vantagens da mediação para o agressor e para o agredido numa situação de conflito violento. Sendo as vantagens da mediação no caso do agressor: a possibilidade de um processo de responsabilização dos seus atos e perceção das consequências da sua ação, e uma tomada de consciência de que os atos têm implicações em terceiros. Quanto ao agredido, salienta que as vantagens apresentadas neste caso são: o agredido recebe um espaço de atenção e escuta, de esclarecimento e confiança, em que pode falar abertamente sobre a situação e os seus medos.

Na perspetiva de Schvarstein (1999), o bom funcionamento da mediação na escola depende da capacidade de mudança. Sendo que estas mudanças podem definir as vantagens ou constrangimentos da mediação no meio escolar.

-Mudanças conservadoras: operam na estrutura existente melhorando-a, mas não a alterando. A sua prática na escola não propõe uma análise organizacional profunda, ou seja, os alunos adquirem novos conhecimentos e habilidades sendo componente da sua formação educativa.

- **Mudanças Inovadoras:** modificam a estrutura existente gerando novas relações, princípios e recurso e que equerem aprendizagens que promovam mudança de condutas e a melhoria das relações. Segundo Pinto da Costa (2016, p. 143) “trata-se de modificar as estruturas e alternativas existentes, gerando novas (através, por exemplo, de novos recursos e novas interações);

-Mudanças Destrutivas: prevê a modificação abrangente do sistema de relações entre todos os membros da escola. Pretende-se influir na identidade da organização e propor um novo modelo relacional. Não sendo, no entanto, esta terceira mudança desejável, na ótica do autor, podendo aliás ser considerada um constrangimento para mediação na escola, pois, segundo Pinto da Costa (2016, p. 144), “este tipo de projeto enfrentará os obstáculos inerentes à incoerência entre contextos: escolar e social”.

Gaspar (2007) explorou o panorama da mediação face o sistema disciplinar, quanto às suas (des)vantagens, definindo também constrangimentos e/ou perigos. O autor identificou na sua pesquisa que os alunos não recorrem o GMC pelo facto de ficarem envergonhados ao terem de partilhar os problemas com os professores. Outro factor apontado como constrangimento foi a falta de informação de como funciona o GMC. Tais constrangimentos que causam resistências nos alunos em optar pelo GMC foram de grande relevância, pois através das inseguranças apontadas pelos alunos foi possível perceber a importância de se reforçar as atividades da etapa da sensibilização, sobre a metodologia da mediação de conflitos e o funcionamento do GMC.

Também identificamos na pesquisa do autor, o questionamento sobre as vantagens da mediação face ao processo disciplinar na ótica dos alunos que resolveram as dissensões através da mediação. Estes apontaram como principais vantagens: a) ausência de ressentimentos; b) maior reflexão; c) maior justiça; d) não ficar com uma imagem negativa perante os professores; e) menor impacto junto a família; e f) não haver dor física. Os alunos ainda acrescentaram na entrevista, que era provável que se tivesse sido aplicado processo disciplinar, ao invés da mediação de conflitos, consequências seriam negativas do ponto de vista relacional, uma vez que teria sido criada uma barreira entre os envolvidos e

possivelmente isso não restabeleceria de modo algum o relacionamento. A mediação proporcionou-lhes a oportunidade de descobrirem a verdade e de serem eles os responsáveis pela solução. E ainda disseram que a aplicação de sanções pelo sistema disciplinar não proporciona mudança no comportamento. Apesar de terem sido apontadas desvantagens pelos alunos sobre o sistema disciplinar punitivo, é necessário explicar que a implementação da mediação de conflitos na escola não tem como contraproposta substituir o sistema disciplinar tradicional. Neste sentido refere Pinto da Costa (2016, p. 125), que defende a articulação do sistema da mediação de conflitos com o sistema disciplinar instituído, sendo o primeiro complementar do segundo e uma substituição. Segundo a autora, a mediação de conflitos reforça os valores basilares da escola, mesmo que possa ser entendida como uma contra cultura em termos sociais.

De acordo com a literatura já mencionada ao longo do texto, constatamos que existem duas opiniões dos alunos. Aqueles que receiam ser expostos no GMC e isso daí serem alvo de punição e aqueles que confirmam que a mais valia do GMC está no facto de poderem ser ouvidos e não punidos. Ora, estas duas opiniões realça a necessidade dos alunos e a comunidade escolar saberem o tipo de articulação entre a mediação de conflitos e o sistema disciplinar, ou seja: qual a função do GMC e até onde pode atuar. Para isso, importa haver uma sensibilização cuidada e generalizada da mediação de conflitos no seio da comunidade educativa e escolar.

Entretanto, Jares (2002) e Toremorell (2007) apontam possíveis resistências ou dúvidas que podem surgir por parte da comunidade educativa (encarregados de educação, funcionários, professores) acerca da mediação de conflitos, tais como: perda do controle da situação; perda de autoridade; perda de tempo; perda de privacidade; medo de possíveis retaliações; excesso de trabalho para quem tem de colaborar no projeto de mediação; expectativas infundadas de que a mediação seja resposta para todas as situações de maneira eficaz e célere e de que a mediação de conflitos pode acarretar uma imagem negativa da instituição.

Contudo, os possíveis perigos e resistências acima mencionados podem ser esclarecidos e desmistificados quando os atores da comunidade escolar e educativa são envolvidos em sessões de sensibilização e, sobretudo, quando participam em ações de formação e/ou sessões de mediação, a partir das quais obtêm conhecimento e compreensão esclarecida acerca da metodologia da mediação de conflitos na escola e da atuação GMC.

Conforme referenciado por Torrego (2006), a criação dos gabinetes de mediação de conflitos, designado por “motor da paz”, tem permitido às escolas inovar o modelo de gestão de conflitos, numa lógica integrada que combina o modelo impositivo e punitivo e o modelo dialogante e relacional.

Por sua vez, Tomás (2010, p. 69) identificou, ao longo da sua investigação sobre a mediação escolar e a criação do GAAF, constrangimentos ao nível dos recursos humanos.

“Os GAAF são compostos por uma Equipa Técnica essencialmente constituída por psicólogas e assistentes sociais. Estas Equipas Técnicas em algumas escolas, integram estagiários/as curriculares durante um ano lectivo, havendo sempre mudança de técnicas de ano lectivo para ano lectivo, o que não contribui para a manutenção e construção de confiança e empatia com os alunos. Esta volatilidade é produzida pela falta de recursos financeiros que as escolas têm para poderem contratar técnicas a tempo inteiro. Em relação à multidisciplinaridade que deveria haver nas Equipas Técnicas, penso que seria uma mais-valia se também houvesse profissionais de outras áreas como sociólogos, educadores, pedagogos e animadores socioeducativos” (Idem).

Em concreto, a metodologia de avaliação do projeto de mediação de conflitos escolar é uma etapa que permite à equipa do GMC recolher e analisar dados que podem ser úteis na tomada de decisão e até no aperfeiçoamento do projeto identificando: medos, constrangimentos, perigos e necessidades, adaptando o projeto de acordo com cada realidade escolar.

11. RESULTADOS DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA

A mediação de conflitos em meio escolar está vocacionada para o desenvolvimento de várias habilidades sociais, que contribuem para que os atores respondam de forma construtiva às diferenças e aos diferendos.

Bush e Folger (1996) referem que os métodos da mediação estão relacionados com as experiências de aprendizagem dos indivíduos envolvidos nos conflitos e que, por isso mesmo, constituem oportunidades de desenvolvimento transformador assente na capacitação e no reconhecimento entre esses indivíduos.

Conforme já descrito no tópico 7, no qual referimos as etapas do projeto para implementação da mediação no meio escolar, refere-se a avaliação como uma das etapas da intervenção. Nessa etapa analisa-se se os objetivos foram cumpridos, as etapas realizadas de

acordo com o planeado e se se verificaram adaptações ao projeto devam ser incorporadas no próprio projeto e melhorias em termos de resultado

Segundo Torremorell (2005); Lorenzo (2007); Gaspar (2007); Torrego e Gonzalez, (2008); Pinto da Costa (2012, 2016 e 2019), as avaliações acerca dos projetos realizados tem indicado resultados amplos e positivos, nomeadamente na aquisição de habilidades relacionais. De acordo com Brandoni (2007), os alunos que adquirem competências de mediação obtêm um melhor desenvolvimento em relação, aos que não têm a mesma oportunidade de aprendizagem e prática.

Segundo Pinto da Costa (2012, p. 5), os jovens que recebem educação em mediação de conflitos,” tendem a manifestar uma melhor capacidade para lidar com o stress e a adversidade assim como para estabelecer e manter relações de melhor qualidade entre pares”.

Da investigação que Gaspar (2007) realizou, envolvendo o presidente do conselho pedagógico e do conselho executivo, sobre a atuação do GMC, constatou-se que esse gabinete era necessário e o trabalho aí realizado era útil. Os resultados da intervenção ns alunos foram positivos, uma vez que os alunos participantes em mediações passaram a refletir e a conversar; no geral o trabalho do gabinete contribuiu para um ambiente de tranquilidade; melhorou de maneira notável as relações entre alunos e diminuiu a necessidade de intervenção por parte dos professores.

Com base num estudo avaliativo de Pinto da Costa (2012), sobre o processo de mediação realizado pelo GMC (centrado em quatro categorias: mediação, mediador, processo de comunicação e resultados), verificou-se que a maioria dos alunos que participou em sessões de mediação no MC já tinha ouvido falar da mediação; estes sentiram-se bem acolhidos; e consideraram que a sessão correu bem. Tratando-se do mediador, a maioria dos alunos sentiu-se escutado e atendido nos seus interesses, tendo estes também considerado que o mediador foi imparcial. Sobre o processo de comunicação, a maioria dos alunos declarou que o processo no GMC permitiu-lhes partilhar informações nunca antes partilhadas, favoreceu a resolução de mal-entendidos, permitiu entender melhor os próprios interesses e o do outro, permitiu dizer tudo que pretendia e melhorar a comunicação entre os envolvidos. Quanto aos resultados, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiram chegar a um acordo e estavam satisfeitos com as soluções obtidas, ssentindo um melhor bem-estar. De forma geral, esta pesquisa mostrou uma avaliação positiva do funcionamento da mediação,

na medida em que se denota aceitação e conhecimento da mediação pelos alunos, assim como uma apreciação positiva dos métodos de diálogo e colaboração. Aliás, registou-se uma apreciação positiva em relação à imparcialidade, à neutralidade e à confidencialidade que marcam o papel do mediador. Num outro estudo, Pinto da Costa (2012) referiu-se ao reconhecimento por parte dos alunos quanto ao cumprimento por parte dos mediadores destas questões éticas do mediador e da mediação.

Os projetos apresentados e que suportam a nossa análise, de contextos e períodos diferentes, permitiram-nos conhecer e compreender a metodologia da mediação aplicada pelos GMC, assim como ter a noção dos resultados positivos que esta estrutura de mediação vem proporcionando nas realidades socioeducativas escolares em que se inserem.

CAPÍTULO II -METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesta segunda parte apresentamos a problemática, a questão de pesquisa e elucidamos os objetivos pretendidos com a investigação, as opções metodológicas realizadas, assim como os procedimentos desenvolvidos. Posteriormente serão expostas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados aplicados ao longo da pesquisa e as técnicas de análise dos dados recolhidos. Incluímos também a análise e discussão dos dados, procurando construir um conhecimento mais aprofundado das estruturas de mediação.

1. PROBLEMÁTICA

A escola enquanto espaço socioeducativo de edificação do conhecimento, sempre contou com diferenças entre as pessoas, culturas, saberes, credos, percepções das questões da vida.

Porém, a escola de massas, associada à escolaridade obrigatória, assistiu à introdução no seu espaço socioeducativo de problemas sociais diversos, nomeadamente, problemas comportamentais que prejudicam o ensino, a aprendizagem e a socialização.

Situações de violência no espaço escolar tornaram-se tema das mídias nacionais. A UNICEF, numa publicação de setembro de 2018, intitulada “Uma lição diária: #PôrFIMàViolência nas escolas” (“*An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools*”), referiu que:

“a violência entre pares – medida como o número de crianças que relatam ter sofrido *bullying* no mês anterior ou ter estado envolvidas em confrontos físicos no ano anterior – é uma componente perversa da educação dos jovens de todo o mundo. O seu impacto na aprendizagem e no bem-estar é semelhante tanto nos países ricos, como nos pobres”.

Os vários tipos de indisciplina, incivilidade e violência que vêm sendo denunciados contrapõem com a imagem que se quer da escola e com os objetivos de aprendizagem, que requerem segurança, confiança e bem-estar. Hoje, a escola preocupa-se com questões relativas ao absentismo, à indisciplina, à violência física, psicológica e/ou moral, tomando a forma de *bullying*, que se pode encontrar em várias zonas geográficas e/ou escolas.

Consequentemente, fruto desses problemas, emergiram novas preocupações acerca dos relacionamentos interpessoais e da cidadania na escola. Estes temas entraram na agenda

política educativa da UNESCO, do Conselho da Europa e de países como Portugal, sobretudo na última década.

Neste contexto, passou a existir a noção de que as aprendizagens sociais têm que ser ensinadas/aprendidas e que não advêm apenas do convívio social e várias escolas organizaram-se para implementar estratégias socioeducativas para lidarem com tais problemáticas.

Entre as opções de intervenção socioeducativas, algumas escolas decidiram implementar projetos de mediação de conflitos e criar gabinetes de mediação de conflitos, com o desígnio de auxiliar na intervenção dos conflitos que perturbam os relacionamentos, o ambiente escolar e no processo educativo. Trata-se de uma busca das escolas por meios alternativos para lidar com os problemas de convivência que causam rupturas no ambiente escolar, que se quer inclusivo.

Estes gabinetes mais direcionados para uma intervenção resolutiva podem incluir também uma intervenção preventiva, dependendo do tipo de projetos e programas que se implementam nas escolas.

Como refere Jares (2006), “a incorporação de equipas de mediação nas escolas nasce da inquietude em dar resposta de um modo educativo aos problemas de convivência, disciplina e violência nas escolas”. A estas estruturas incumbe o “desenvolvimento de boas práticas de convivência”

A aspiração das escolas em adoptar o GMC implica também ter recursos para desenvolver uma educação que fomente a gestão construtiva dos conflitos e dos relacionamentos interpessoais.

Genéricamente, a literatura revista foca-se na mediação escolar, seja na implementação de projetos (Torrego, 2000; Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2016; Cunha & Monteiro, 2018) seja na formação e ação dos mediadores (Torrego, 2000; Pinto da Costa 2016), não fornecendo, porém, informação específica que nos permita conhecer a realidade dos gabinetes de mediação.

Por um lado, há ocorrência de problemas sociais relacionandos com a conflitualidade presente no ambiente escolar, colocando em causa a convivência e o processo ensino e aprendizagem, e por outro lado, a implementação da mediação escolar, incluindo a criação de GMC como estratégia socioeducativa à conflitualidade existente.

Esse cenário despontou em nós o interesse em investigar os GMC, consideradas estruturas de pacificação social dentro do ambiente escolar, e que segundo a revisão de literatura (Gaspar, 2007; Tomás, 2010; Pinto da Costa, 2016; Cunha & Monteiro) têm vindo a proliferar no contexto escolar nacional.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Os GMC apresentam-se como estruturas que visam melhorar o contexto socioeducativo escolar. Partindo desta perspectiva procuramos saber mais sobre a realidade, o funcionamento e os resultados destas estruturas.

Através da literatura pesquisada para fundamentação desta investigação, percebemos que ainda existem poucos estudos sobre GMC.

Os GMC revelaram-se como estruturas de grande interesse e relevância para esta investigação, tendo-se optado por focar a nossa pesquisa no concelho do Porto.

Compreendendo que existe uma variedade de motivações e objetivos a serem alcançados com a implementação de um projeto de mediação de conflitos escolar e que o GMC é uma das estruturas centrais para a realização e disseminação da mediação na escola, relembremos a nossa questão de investigação:

- Como se caracterizam e em que medida os GMC identificados em escolas do concelho do Porto contribuem para melhorar a convivência escolar?

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Decorrente da questão de partida apontada anteriormente definimos um objetivo geral e um conjunto de objetivos específicos a prosseguir com a nossa investigação.

Assim, o **objetivo principal da** investigação consiste em:

- Conhecer e compreender a realidade dos gabinetes de mediação de conflitos existentes nas escolas do concelho do Porto.

Como objetivos específicos visamos prosseguir os quatro objetivos seguintes:

- Conhecer as necessidades e os fatores que contribuem para a existência dos gabinetes de mediação de conflitos;
- Perceber como se estruturam os gabinetes de mediação de conflitos;
- Compreender as dinâmicas dos gabinetes de mediação de conflitos no contexto socioeducativo, com enfoque nos resultados e no impacto;
- Analisar o tipo de integração dos gabinetes de mediação de conflitos na estrutura orgânica-educativa das escolas.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Com a finalidade de realizar um estudo compreensivo sobre os GMC, optou-se por uma investigação qualitativa. Trata-se de uma investigação qualitativa por ter como característica procurar a compreensão das complexas inter-relações que acontecem no quotidiano do contexto escolar. Segundo (Stake, 1999), a investigação qualitativa direcciona os aspectos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais são até então desconhecidas.

Como estratégia de investigação será realizado um estudo de casos, em função das realidades diversas das escolas do concelho do Porto e dos GMC que aí se integram. Procuramos interpretar cada realidade dos GMC. Para Stake (1999), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída.

Trata-se de estudar um fenómeno socioeducativo em toda a sua complexidade, em contexto natural, no quotidiano da escola, através do qual visamos dar um contributo para o conhecimento destes dispositivos socioeducativos de melhoria das relações interpessoais que proliferam em Portugal.

Os estudos qualitativos focam-se em investigar fenómenos que tenham relevância para a educação. É nesta abordagem de investigação qualitativa que nos posicionamos, definindo como objetivo da investigação compreender a realidade do fenómeno social em estudo.

Concorda-se com Sousa (2005), segundo o qual uma investigação é a ação de se procurar aquilo que não se conhece. A investigação científica é a forma de descobrir novos conhecimentos sobre determinado assunto, ultrapassando fronteiras de um conhecimento

atual, avançando em áreas pouco conhecidas, possibilitando assim a construção de conhecimento científico sobre fenómenos socioeducativos.

Trata-se ainda de uma investigação qualitativa, uma vez que investiga um fenómeno social (GMC) num dado contexto (concelho do Porto), através da opinião dos diretores de Agrupamentos de Escolas, conhecedores das realidades em estudo.

Segundo Stake (1999), a investigação qualitativa direcciona os aspectos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam e procura a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.

Assumimos também como finalidade do estudo de casos tornar compreensível o caso, através da particularização (Stake, 1999). É uma questão de transferibilidade para outros contextos. Conforme menciona Stake (1999), através dos casos particulares pode-se aprender muitas coisas que podem ser gerais.

Por sua vez, concordamos com Morgado (2012, p. 57), para quem “o estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado”.

É com base nesta argumentação teórica que consideramos que o estudo de caso serve como estratégia metodológica adequada para investigar aprofundamente cada caso identificado dentro da realidade selecionada. Reconhecemos no estudo de caso uma certa “herança característica” no que se refere a lógica dos estudos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003). Assim, reiteramos que identificamos no estudo de caso uma técnica apropriada para analisar os GMC dentro das escolas inquiridas no concelho do Porto, produzindo informações específicas e gerando conhecimento concreto e contextualizado em detrimento da sua abrangência.

“Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (Dooley, 2002, pp. 343-344).

Também segundo Morgado (2012, p. 68), o problema a ser investigado no estudo de caso deve ser “pertinente e inovador, o que implica que o processo de investigação se desenvolva

devido a perspectivas que não tinham sido abordadas em estudos similares”. Como já referimos anteriormente no ponto relativo à problemática em estudo, trata-se de um fenómeno socioeducativo que tem sido referenciado por diferentes autores (Pinto da Costa, 2016, 2018; Amado, 2016; Cunha & Monteiro, 2018), mas sobre o qual ainda existe pouco conhecimento.

4.1 Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados é o meio utilizado para captar de forma mais completa possível as informações inerentes ao fenómeno em estudo e que tem grande importância na qualidade e êxito da investigação.

Processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade (Roegiers, 1996, p. 17).

Também os procedimentos de recolha de dados são de grande relevância para os estudos, uma vez que é através destes que se pode cumprir os objetivos definidos para concretização do conhecimentos sobre a temática em estudo, e, por isso, é preciso ter uma “noção clara da importância de estabelecer uma relação de cooperação com os participantes do estudo” (Morgado, 2012, p. 71).

Como inicialmente o nosso contexto de pesquisa foi o distrito do Porto no qual identificamos 131 Agrupamentos de Escola nos 18 Concelhos do distrito (segundo dados Dgeste), consideramos, para o primeiro contacto, o questionário o método de recolha de dados mais adequado (em virtude da quantidade de interlocutores que podiam participar e do elevado número de situações que poderiam ser estudadas comparativamente).

O inquérito por questionário também se mostrou como meio adequado por permitir que os respondentes tivessem mais flexibilidade para adequar o horário que fosse mais apropriado de acordo com suas atividades e por ser um instrumento que permite os respondentes ficarem mais a vontade para emitir suas respostas, uma vez que o estudo é anónimo e estariam despreendidos da sensação de um processo crítico.

A decisão de restringir o contexto de pesquisa ao concelho do Porto, como explicaremos melhor no ponto referente à descrição dos participantes, não mudou a escolha do tipo de instrumentos de recolha de dados. Em primeiro lugar, porque processo de recolha de dados já estava em curso e, em segundo lugar, e principal razão, confrontamo-nos com inúmeras dificuldades em obter resposta aos vários contactos realizados com as direções das escolas, pelo que constatamos que seria inviável adoptar outro instrumento de recolha de dados.

Para facilitar o procedimento de recolha de dados, os dois questionários foram realizados através da ferramenta *GoogleForms*, sendo que os questionários estão integrados numa pesquisa qualitativa, pelo que as questões formuladas visavam estudar fenómenos e a sua complexidade em contexto natural.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189), consideram que o inquérito por questionário contribui para a “análise de um fenómeno social que se julga poder aprender melhor a partir das informações relativas aos indivíduos da população em questão”.

Tendo por base a revisão de literatura seleccionada e os objetivos desta pesquisa construimos e organizamos dois questionários para a recolha de dados.

O primeiro questionário teve na base da sua preparação as seguintes referências: dimensão do estudo, categorias e subcategorias a estudar (conforme descrito no quadro seguinte).

Quadro 4: Estrutura do primeiro questionário (IQ): “Mapeamento dos Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto”.

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Gabinetes de Mediação de Conflitos	Existência	Atual
		Passada
	Local	Sede
		Escolas Integradas
		Escolas não integradas
	Razões	De ter deixado de existir
		De existir atualmente
	Origem	Quem teve a iniciativa
	Equipa	Elementos

IQ - Dimensão, categorias e subcategorias

A partir desta estrutura explanada no quadro nº4 desenvolvemos um conjunto de questões, com vista a obter informações descritivas e exploratórias. Segundo Yin (1993), os estudos descritivos representam uma descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto e os estudos exploratórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

Para o primeiro questionário elaboramos sete questões, de tipo questões fechadas, dicotómicas e de escolha múltipla. Incluíram-se também algumas questões abertas, que foram estrategicamente inseridas, para que os respondentes tivessem a liberdade de expor aspectos específicos da sua realidade. Como sugere Freixo (2011), tivemos a preocupação que o questionário não se tornasse “rapidamente fastidioso” e que, consequentemente, os inquiridos se tornassem menos atentos na seleção das opções de resposta.

Tivemos, igualmente, cuidado na forma como as questões foram redigidas para garantir a legibilidade das questões apresentadas aos inquiridos e a credibilidade e a pertinência dos dados recolhidos (Bell, 2004; Morgado, 2012).

Como referimos anteriormente, este tipo de instrumento permitiu: a) maior liberdade e segurança nas respostas; b) preenchimento no momento em que o participante entende como mais conveniente; c) respostas mais precisas; d) respostas que materialmente seriam inacessíveis, em virtude da dificuldade em aceder aos participantes; e) melhor recolha sistemática de dados em tempo útil; e, em segunda instância, permitir recolher informação para preparar o segundo questionário. O primeiro questionário (QI) pode ser consultado no apêndice II.

Para a elaboração do segundo questionário (QII) procuramos ter novamente como referência a dimensão em análise e um conjunto de categorias e de subcategorias, conforme apresentadas no quadro seguinte, e que possibilitaram planear as questões de forma clara, organizada e concisa.

Quadro 5: Estrutura do segundo questionário (IIQ): “Caracterização dos Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho Porto”

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Gabinetes de Mediação de Conflitos	I – Necessidades	Tipos de necessidades
	II-- Implementação do GMC	Origem
		Permanência

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Concelho do Porto		Dificuldades (para inserção do gabinete de mediação)
	III – Estatuto do GMC	Autónomo (gabinete com autonomia)
		Integrado (inserido (a) noutras valências)
	IV - Equipa de mediação	Composição da equipa de mediação
		Coordenador do Gabinete de Mediação
	V - Participantes no GMC	Público alvo – perfil dos mediados
	VI - Atividades de mediação de conflitos	Formação em mediação de conflitos
		Atividades desenvolvidas pela equipa de mediação
	VII - Resultados do GMC	Número de atendimentos
		Mediações realizadas
		Tipo e número de mediados
		Compromissos assumidos
		Compromissos Cumpridos
	VIII - Inclusão da mediação de conflitos na estrutura orgânica da escola	Impactos da ação do gabinete
		Documentos que consagram/ reconhecem o gabinete
Integração na estratégia da cidadania da escola		

IIQ: Dimensão, categorias e subcategorias

O questionário constituiu-se por 26 questões, tendo sido utilizado diversos tipos de questões: algumas questões fechadas, dicotómicas, de opção e escolha múltipla de escala Likert e uma grande parte de questões abertas, uma vez que que pretendíamos recolher maior número de informação sobre um maior número de aspetos acerca dos gabinetes de mediação selecionados. Segundo Freixo (2011), introduzindo algumas questões abertas, dar-se-á ao respondente a impressão, justificada ou não, de que de fato está a ser ouvida. E tais questões abertas poderão ser de grande utilidade no momento de se desenvolver a etapa da interpretação de resultados. O questionário consta do Apêndice IV.

A ética da investigação esteve presente na elaboração dos questionários, pelo que ambos referiam na mensagem introdutória que se garantia o anonimato dos participantes E, no respeito pelas regras de aplicação dos questionários nas escolas, solicitamos autorização da Direção Geral da Educação (Apêndice V, Anexo I e II).

Como referimos mais acima, optamos por elaborar os questionários através da plataforma *GoogleForms* e enviar o link de acesso para o seu preenchimento. Desde a primeira hora que tínhamos previsto contactar as direções dos Agrupamentos de Escolas (por telemóvel ou presencialmente), para dar algum esclarecimento sobre o nosso estudo e os questionários, o

que veio acontecer como relataremos mais à frente (no ponto referente aos participantes no estudo).

4.2 Técnica de análise dos dados

A análise dos dados foi feita seguindo a ordem da estruturação dos questionários e de acordo com a organização das categorias e subcategorias. Neste estudo, os dados que nos propusemos obter foram analisados numa lógica interpretativa na proporção dos objetivos elencados. Procuramos identificar ideias, procedimentos, acções, valores, inovações e mudanças, através da leitura dos dados (numéricos e textuais) que organizamos e sintetizamos para melhor compreendermos o fenómeno social que serve de objeto de estudo. Tratou-se de um processo de arrumação da informação recolhida, em que as categorias proporcionaram uma ordem e a técnica de análise dos dados atribuiu significação.

Entendemos que a técnica de análise de conteúdo é utilizada tanto para descrever e quantificar conteúdos como para fazer inferências que se articulem com o tema em investigação. Assim, a partir da análise de conteúdo procuramos desenvolver um processo cuidado de identificação de categorias e subcategorias que possa ser replicado e, especialmente, permita fazer inferências dos dados para o contexto (Costa & Amado, 2018). Por sua vez, a análise de conteúdo permitiu-nos “(...) compreender para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas” (Pourtois & Desmet, 1993, p. 183). Como menciona Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”.

Para a discussão dos resultados procuramos estabelecer uma triangulação entre a teoria e os dados, para prosseguir, em concordância com que refere Aires (2011, p. 55), “um melhor ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes, uma maior proximidade entre as teorias e a realidade”. O processo de análise dos dados foi realizado de forma reflexiva, contribuindo para a ordenação de uma explicação de um dado fenómeno social (GMC) passando para um exercício final de teorização.

4.3 Contextualização e participantes no estudo

O estudo realizou-se na região norte de Portugal, mais especificamente no concelho do Porto. A localização dos inquiridos foi realizada através site da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE), por ser uma plataforma atualizada e fiável para a identificação dos Agrupamentos de Escolas a contactar.

No início deste estudo pretendeu-se alcançar uma escala geográfica mais ampla, que abrangesse o distrito do Porto. Assim, foram identificados 18 concelhos, com 112 Agrupamentos de escolas e 19 escolas não integradas, num total de 712 escolas.

Após a obtenção da autorização da Direção Geral da Educação (DGES) para aplicação do questionário aos diretores desses Agrupamentos de Escolas e seguindo uma tabela realizada por nós com os dados de cada Agrupamento (nomeadamente: nome, telefone e-mail), tivemos o cuidado de contactar cada escola sede de Agrupamento Escolas para adquirir o endereço de e-mail do diretor, para quem optamos por enviar o primeiro questionário (IQ).

Dois meses após o primeiro envio do IQ foram ainda realizados vários contactos telefónicos com as direções para obtenção de resposta. A ausência generalizada de respostas e a dificuldade em conseguir contactar diretamente, via telefone, as direções das escolas, e ainda atendendo à data prevista para conclusão e entrega do estudo, levaram-nos a optar por redimensionar a amplitude geográfica do campo de investigação.

Confirmada a necessidade de restringir a investigação para uma realidade geográfica mais tangível, optou-se pelo concelho do Porto, que já integrava o grupo de escolas a inquirir e que, por conveniência geográfica, mais facilmente podiam ser contactadas (uma vez que a mestranda reside no Porto).

Assim, manteve-se a proposta de investigação de mapear os gabinetes de mediação de conflitos e continuou-se a beneficiar da autorização pelo DGES para a aplicação do questionário às escolas do concelho do Porto: quinze (15) Agrupamentos de Escolas, compreendendo 69 escolas básicas e 4 escolas secundárias.

Para melhor organização do estudo, que pretendemos que decorresse de forma clara, organizada e anónima, codificamos os Agrupamentos de Escolas de acordo com o procedimento indicado no quadro 4, o que também permite uma melhor identificação dos participantes na primeira fase do estudo.

Com o primeiro questionário “Mapeamento dos Gabinetes de Mediação de Conflitos no Concelho do Porto” procuramos, por um lado, saber se as escolas do concelho tinham adotado GMC, e, por outro lado, selecionar o público alvo para a continuação da investigação. Com o segundo questionário, intitulado “Caraterização dos Gabinetes de Mediação de Conflitos no Concelho do Porto”, tivemos por finalidade recolher informação mais detalhada sobre os GMC das escolas.

Quadro 6: Breve caraterização dos participantes da primeira fase do estudo (IQ)

Agrupamento de Escolas	Composição	
	Básicas	Secundárias
AE1	8	1
AE2	6	1
AE3	4	1
AE4	4	--
AE5	2	--
AE6	7	--
AE7	4	--
AE8	4	--
AE9	5	--
AE10	4	1
AE11	2	1
AE12	4	--
AE13	5	--
AE14	4	--
AE15	6	--

decodificação quinze AE (agrupamentos escolas) do concelho do porto.

Após o envio, por e-mail, do questionário prévio intitulado: “Mapear os Gabinetes de Mediação de Conflitos no Concelho do Porto” (IQ), às direções dos quinze Agrupamento de Escolas, fizemos novo contacto por telefone, para confirmar a receção do questionário e solicitar resposta (fosse pelo diretor ou por um membro da direção que obtivesse a respectiva autorização para este fim).

Deparamo-nos neste momento com novo contrangimento, pois não recebíamos a resposta aos questionários e nem conseguíamos falar diretamente, por telefone, com os

diretores de cinco dos quinze Agrupamentos. Tornou-se então necessário avançar com o contacto presencial, fazendo uma visita a esses Agrupamentos de Escolas.

Entre as escolas visitadas conseguimos dois tipos de soluções. Nas escolas AE3, AE5 e AE15 foi designado o(a) diretor(a) adjunto(a) para responder ao questionário, sendo que os mesmos optaram por fazê-lo oralmente aquando das visitas realizadas. Já nas escolas AE7 e AE14, os diretores adjuntos comprometeram-se a falar com a direção sobre o assunto em questão. Em específico, após novo contacto, a escola AE14 acabou por responder ao IQ via on line e a diretora adjunta da escola AE7 entrou em contacto, via telefone, para informar que obtera uma autorização expressa do diretor do Agrupamento de Escolas para não responder ao questionário.

Em suma, dos quinze (15) Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto, apenas quatorze (14) responderam ao primeiro questionário. Com estes Agrupamentos de Escolas avançamos com a tarefa de mapear os GMC no território.

No quadro seguinte apresentamos uma caracterização de cada Agrupamento de Escolas participantes no estudo:

Quadro 7: Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto participantes no estudo

Agrupamentos de Escolas do Concelho Porto	
Agrupamentos de Escolas (AE)	Existência de Gabinetes de Mediação de Conflitos (GMC)
AE1	Não, mas está previsto um para ano 2019/2020.
AE2	Possui gabinete escola-família em 4 escolas (1 na escola sede EB3/secundária, 2 na EB2e 1 na EB1).
AE3	Não. Nunca teve.
AE4	Não. Nunca teve.
AE5	Não. Nunca teve.
AE6	Sim.
AE7	Não respondeu ao questionário.
AE8	Não. Nunca teve.
AE9	Sim.
AE10	Não. Nunca teve.
AE11	Sim. numa EB2/3 (que não é a escola sede).
AE12	Sim.
AE13	Não. Nunca teve (tendo-se realizado uma formação em mediação de conflitos em 2018/2019).
AE14	Sim.
AE15	Sim.

TOTAL	6 Agrupamento de Escolas com GMC
--------------	---

IQ – resposta questão 1

A análise dos dados do primeiro questionário permitiu não só identificar quais os Agrupamentos de Escolas com gabinetes de mediação de conflitos, bem como obter alguma informação preliminar sobre essas estruturas socioeducativas.

Assim, constatamos que os gabinetes de mediação de conflitos existem, regra geral, em escolas básica de 2/3 ciclos (AE6, AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15), à exceção de um Agrupamento de Escolas (AE2), composto por sete escolas, no qual existe um gabinete na escola sede (EB3/Secundária) e em mais três escolas, nomeadamente numa EB1 e em duas EB2/3, totalizando quatro gabinetes que foram registados como sendo de mediação escola-família.

Numa das visitas à escola sede do AE2, e de uma das conversas informais, verificamos que nesses gabinetes não funcionava a mediação de conflitos, como a apresentamos neste estudo e a identificamos na literatura que suporta a primeira parte deste trabalho.

Posteriormente, a direção do AE2 enviou uma mensagem via email através da qual pretendeu retificar a informação mencionada no primeiro questionário: “(...) *concluiu-se não se enquadrar dentro da tipologia do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família deste Agrupamento de Escolas, vimos remeter o documento em anexo, respeitante ao Regulamento Interno do GAAF, onde especifica a forma como este Gabinete se encontra estruturado*” (Apêndice VI).

Desta forma, confirmamos seis Agrupamento de Escolas com gabinetes de mediação de conflitos no concelho do Porto, neste ano letivo 2018/2019 (AE6, AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15), sendo que em cinco dos Agrupamentos de Escolas o gabinete de mediação está localizado na escola sede do agrupamento e apenas num dos Agrupamentos de Escolas o gabinete está sediado na EB2/3 que não é sede do mesmo.

Em síntese, passamos a contar com seis participantes para a segunda etapa da investigação, dos quais obtivemos, através do primeiro questionário, alguma informação preliminar sobre o tema e que apresentamos no ponto seguinte.

De referir ainda que segundo a análise de dados existe a perspetiva de aumento do número de gabinetes existentes. A direção do AE1 respondeu o seguinte no questionário: “*Não temos Gabinete de Mediação de Conflitos no Agrupamento. Está previsto, em 2019/20, arrancarmos com um Gabinete da Mediação*” (Apêndice IV, Anexo V).

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Aquando da obtenção de respostas ao segundo questionário, deparamos-nos com mais um constrangimento. Apesar dos vários contactos, por email, telefónicos e visitas pessoais ao AE6, nos quais tivemos oportunidade de falar com a diretora adjunta e a mediadora da escola, nunca conseguimos obter as respostas. Segundo apuramos informalmente junto da primeira interlocutora, não houve autorização da direção para participar da segunda etapa da pesquisa. Em síntese, passamos a então contar com cinco participantes na segunda etapa da investigação, dos quais recolhemos informação mais pormenorizada sobre o objeto de estudo em questão.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados obtidos através dos questionários (IQ e IIQ) respondidos pelos Agrupamentos de Escolas identificados, pretendemos apresentar de seguida os resultados alcançados, articulando-os com o enquadramento teórico, com vista a um conhecimento aprofundado dos respetivos GMC.

A apresentação da análise de dados recolhidos através dos dois questionários segue a ordem de aplicação dos instrumentos e a ordem das categorias definidas (Quadros nº 3 e nº 4).

1. MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO (IQ)

De acordo com o primeiro questionário, constatamos que seis Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto possuem GMC. Contudo, estes dados não se reportam a toda a realidade do concelho do Porto, pois houve um AE que não participou no QI.

Com a análise dos dados obtidos pelo segundo questionário damos continuidade à caracterização dos cinco gabinetes de mediação de conflitos identificados (uma vez que o AE6 acabou por não participar neste momento da pesquisa).

Entre os respondentes foi possível verificar que a primeira data alusiva à existência dos GMC reporta-se ao ano de 2009, nos AE12 e AE14. Podemos analisar através no quadro seguinte (Quadro 8) a evolução temporal da implementação dos GMC nos seis AE do concelho do Porto, que remonta aos últimos 10 anos.

Quadro 8: Data de implementação dos gabinetes de mediação de conflitos nos seis Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	DATA DE IMPLEMENTAÇÃO
AE6	2018
AE9	2018
AE11	2016/2017
AE12	2009
AE14	2009
AE15	2014

IQ - Respostas às questões 1.1, 1.2 e 3

Ora, segundo os dados indicados supra, entre os seis (n=6) Agrupamentos de Escolas identificados, AE12 e AE14 criaram os seus gabinetes no ano de 2009, mas os restantes Agrupamentos constituíram-nos mais recentemente, entre uma média de seis (2014) e um ano (2018). Em Portugal, a primeira experiência já conta com quase duas décadas e estas têm vindo a disseminar-se. Mais concretamente, em 2000 foi implementado o primeiro projeto de mediação entre pares numa EB 2/3 de Alcobaça (Ferreira 2002) e em 2016, Pinto da Costa (2016) referiu-se a cerca de 20 projetos a nível nacional.

Quanto ao “Local”, verificamos que entre os seis (n=6) Agrupamentos que possuem GMC, cinco (n=5) responderam que esta estrutura está localizada na escola sede, e um (n=1) deles respondeu que o gabinete está sediado na EB2/3, que não é a sede. Dados expostos no quadro 9. Nos textos de Gaspar (2007) e Pinto da Costa (2016), que tomamos como referência, verificou-se que os projetos de mediação de conflitos assim como os GMC foram instituídos na sede dos Agrupamento de Escolas.

Quadro 9: Localização dos GMC em cinco Agrupamento de Escolas do concelho do Porto

	Sede do AE	EB1 (não sede)	EB2/3 (não sede)	EB3/ Secundária (não sede)	Escola Secundária (não sede)
AE6	•				
AE9			•		
AE11	•				
AE12	•				
AE14	•				
AE15	•				

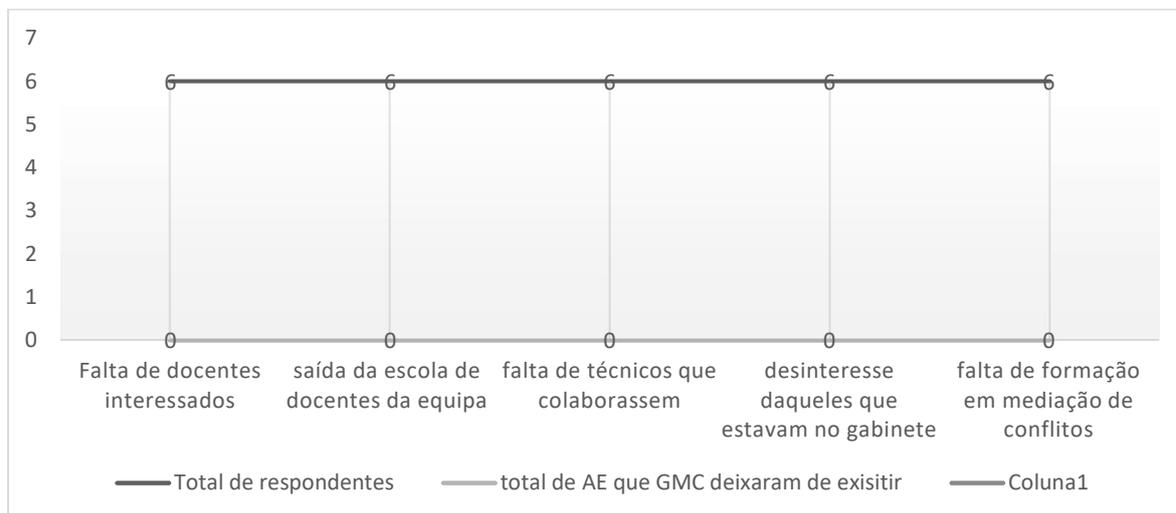
Q1 – Respostas à questão 1.1

Constatamos também que os gabinetes identificados estão em funcionamento desde a sua criação, não tendo havido casos de encerramento de qualquer uma destas estruturas por nenhum dos eventuais motivos apresentados como possíveis (falta de professores interessados, saída da escola de professores da equipa, falta de técnicos que colaborassem...).

Para a existência dos gabinetes de mediação de conflitos, na perspetiva da sua continuidade, foi apresentado um conjunto de cinco opções de resposta, acrescido da

hipótese de apresentar outras respostas para além das anteriores. Os dados constam no quadro 10.

Quadro 10: Razões para que o GMC deixasse de existir



QI – Respostas à questão 4

A análise destes dados permitiu-nos perceber que, apesar das dificuldades apresentadas na literatura (Jares, 2002; Alzate, 2005; Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2016; Cunha & Monteiro, 2018), norteadoras para elaboração destas opções de resposta, os GMC mantiveram-se em ação desde sua implementação revelando-se como uma estrutura útil para as escolas. Assim, as escolas e os repetivos GMC deverão ter superado barreiras, que Pinto da Costa (2016, p. 282) designa por “bloqueios estruturantes”.

Sobre as “razões” que motivaram a existência dos GMC nos seis (n=6) AE do concelho do Porto, foi elaborado uma questão de escolha múltipla com seis opções de respostas, sendo a sexta opção “outras razões” que possibilita ao entrevistado discorrer sobre as razões peculiares da sua realidade e que não se encontram entre as cinco primeiras. No quadro 11 podemos identificar o resumo das razões apresentadas por cada AE.

Quadro 11: Razões para a existência dos GMC nos seis Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto

Razões Identificadas para existência do GMC	Razões de acordo com os AE(s) inquiridos
Devido aos comportamentos desadequados dos alunos	AE6, AE9, AE11, AE12, AE14, AE15
Porque a equipa de mediação tem contribuído para a melhoria do clima social da escola	AE11, AE14
Porque os professores apostam nesse tipo de intervenção na promoção da convivência e gestão de conflitos	AE6, AE9, AE11 e AE12
Porque a equipa de mediação desenvolve outras atividades, para além de resolver conflitos no gabinete	AE9, AE12 e AE15
Outras razões	---

QI – Respostas à questão 5

Da análise dos dados de acordo com o quadro 10, verificamos que todos os respondentes (n=6) indicaram que os gabinetes existem “devido aos comportamentos desadequados dos alunos”. Como se tratava de uma questão de opção múltipla, os respondentes podiam apresentar outras razões. Assim, AE11 e AE14 (n=2) também responderam que os gabinetes de mediação de conflitos existem “porque têm contribuído para melhoria do clima social da escola”. E os AE6, AE9, AE11 e AE12 (n=4) incluíram nas razões o facto de os “professores apostarem nesse tipo de intervenção e promoção da convivência e gestão de conflitos”. AE9, AE12 e AE15 (n=3) responderam ainda que “a equipa de mediação desenvolve outras atividades para além de resolver conflitos no gabinete”. Não houve indicação por partes dos respondentes de outras razões para além das pré-mencionadas.

Torrego (2006) refere que a metodologia da mediação de conflitos traz inovação para a escola, pois envolve medidas que complementam o sistema disciplinar existente para responder as situações disfuncionais, como a indisciplina e violência. Visa-se adotar uma medida com cunho educativo, que para além de resolver a situações presentes também atue na prevenção de situações de rutura futuras. Os GMC têm-se afirmado como estrutura necessária para atender às necessidades socioeducativas, em coincidência com as razões identificadas pelos respondentes acerca da existência dos GMC das suas escolas.

Sobre “quem tomou a iniciativa de propor a existência do GMC na escola”, no quadro 12 apresentam-se os dados obtidos.

Quadro 12: Iniciativa de propor a existência do Gabinete de Mediação de Conflitos da Escola

Alternativas	AE
Direção da escola	AE6, AE9, AE11, AE14 e AE15
Gabinete de apoio ao aluno	AE12
Professores	-----
Técnico superior	-----

IQ – Respostas à questão 6

A análise dos dados do quadro 12 permitiu-nos verificar que na maioria (n=5) dos AE (AE6, AE9, AE11, AE14 e AE15, foram os diretores que tomaram a iniciativa de criar o GMC, seguido de um (n=1) AE (A312) que respondeu QUE a iniciativa partiu do gabinete de apoio ao aluno. Também Pinto da Costa (2016, p. 281) realça a importância da direção da escola neste âmbito, ao referir no seu estudo que todo o processo de integração, funcionamento e manutenção do GMC só. É possível graças aos apoios institucionais obtidos ao longo dos anos.

Foi também nosso interesse, nesta fase preliminar, saber qual a “composição” das equipas dos GMC dos seis Agrupamentos de Escolas. Os dados constam no quadro seguinte.

Quadro 13: Constituição da equipa dos GMC dos seis Agrupamentos de Escolas do concelho do Porto

Componentes do GMC	AE6	AE9	AE11	A12	AE14	AE15
Professores	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mediador(a)				✓		
Psicólogo(a)	✓	✓	✓		✓	✓
Assistente Social	✓				✓	✓
Educador (a) social						
Animador(a)					✓	✓
Alunos						✓
Outro						✓

IQ – Respostas à questão 7

Verificamos que em todos os AE (n=6) os professores integram a composição do GMC, sendo que AE6, AE9, AE11, AE14 e AE15 (n=5) indicaram que os psicólogos também fazem parte dessas equipas; AE6, AE14 e AE15 (n=3) incluíram assistentes sociais e AE14 e AE15 (n=2) animadores sociais. Apenas AE12 (n=1) indicou o mediador e AE15 (n=1) os alunos, como elementos integrantes da equipa de mediação. Ora, os seis AE (n=6) (vide quadro 13) integram elementos de diferentes áreas educacionais no GMC, em concordância com os dados recolhidos da revisão de literatura (Gaspar, 2008; Morgado, 2009; Tomás, 2010; Cunha & Monteiro, 2018). Também Pinto da Costa, Torrego & Martins (2016) mencionam que a composição da equipa poder variar de acordo com o perfil dos mediados.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NOS SEIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO (IIQ)

2.1. Necessidades de criação do GMC

Solicitamos aos inquiridos que indicassem numa escala de 1 a 5 (sendo 1 nada relevante e 5 muito relevante) as necessidades que justificaram a criação do GMC. Essas necessidades estão apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 14: Necessidades para criação do GMC

	Indisciplina	Violência	Bullying	Conflitos	Melhorar o clima relacional	Outra(s)
AE9	5	3	2	4	5	4
AE11	5	5	5	5	5	5
AE12	5	5	4	4	5	1
AE14	5	3	1	4	4	1
AE15	5	4	1	3	2	1

IIQ – Respostas à questão 4

A indisciplina surgiu como uma necessidade muito relevante (nível 5) para todos os respondentes (n= 5, 100%). Já a violência apresentou índices consideráveis mais variados, a

saber: AE11 e AE12 (n=2) consideram esta necessidade como muito relevante (nível 5), AE9 e AE14 (n=2) marcaram na média (nível 3) e, por fim, AE15 (n=1) assinalou-a como sendo relevante (nível 4). Quanto ao bullying, os índices foram também variados mas menos intensos dos que os fenómenos anteriores, AE14 e AE15 (n=2) classificaram este fenómeno como constituindo uma necessidade pouco relevante (nível 1); AE9 (n=1) classificou-a como relativamente relevante (nível 2); AE12 (n=1) apontou-o como sendo relevante (nível 4) e AE11 (n=1) considerou-a como muito relevante (nível 5). No que se refere aos conflitos, os dados apontam uma variação dos índices entre os níveis 3 e 5. AE11 (n=1) apontou esta necessidade como muito relevante (nível 5); AE9, AE12 e AE14 (n=3) consideraram-na relevante (nível 4) e AE15 (n=1) apontou o nível 3. Numa perspetiva não dos problemas, mas da prevenção, também procuramos saber qual a necessidade de melhorar o clima relacional na escola. Assim, AE9, AE11 e AE12 (n=3) consideraram esta uma necessidade de máxima relevância (nível 5), seguido de AE14 (n=1) com nível 4 e ainda AE15 (n=1) que apenas a considerou relativamente necessária (nível 2).

Entre as opções de resposta também havia uma opção para “outras”, que permitia ao respondente adicionar necessidades para além das já mencionadas. Neste item verificou-se que AE9 (n=1) classificou como relevante (nível 4) a necessidade de “promover uma cultura de paz”. Já AE15, AE14 e AE12 (n=3) atribuíram pouca relevância (nível 1) e AE11 (n=1) muito relevante (nível 5) para outras necessidades que não especificaram no espaço disponível para o efeito e como fez o respondente AE9.

Na revisão de literatura (Torrego 2000; Álvarez & Nunez, 2007; Cunha & Monteiro, 2018) indica-se que as necessidades podem variar de realidade escolar para realidade escolar, pois a escola é um espaço plural, de dimensões distintas. Nesse sentido, os autores citados concordam que a primeira fase para implementação do projeto de mediação deve consistir no diagnóstico das necessidades da escola. Aliás, para que um projeto de mediação de conflitos venha a ter êxito importa que a equipa do GMC compreenda as necessidades e as problemáticas da escola para desenvolver atividades voltadas para realidade a mudar e melhorar.

2.2. Implementação do Gabinete de Mediação de Conflitos

Procuramos compreender que aspetos favoreceram a criação do Gabinete de Mediação de Conflitos.

Quadro 15: Aspetos que favoreceram a criação do Gabinete de Mediação de Conflitos

Opções de resposta	Agrupamentos de Escolas respondentes
Integração em projetos socioeducativos oferecidos à escola.	AE15
Existência de um mediador na escola	AE11, AE12
Professores com formação em mediação	AE9, AE15
Apoio da direção da escola	AE9, AE12, AE14, AE15
Necessidade de adotar novas formas de intervir juntos dos alunos	AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15
Outra situação	-----

resposta da questão: 6

“A necessidade de adotar novas formas de intervir junto aos alunos” foi uma opção de resposta dada, por unanimidade, pelos respondentes AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15 (n=5). “O apoio da direção da escola” foi a segunda opção selecionada pelos AE9, AE12, AE14 e AE15 (n=4). A opção dos professores terem formação em mediação foi assinalada por dois AE (AE9 e AE15, n=2) e “a existência de um mediador na escola” foi outra das opções também assinaladas pelos AE11 e AE12 (n=2). Já a opção “integração em projetos socioeducativos oferecidos à escola” foi selecionada apenas pelo AE15 (n=1). Não encontramos referências específicas a este ponto na revisão de literatura, mas antes referências genéricas que nos ajudaram a organizar a nossa questão. Desta forma, reconhecemos vários fatores que podem contribuir para a criação de um GMC, sendo que entre estas destaca-se a necessidade (n=5) e só depois o apoio institucional (n=4) ou o interesse dos professores (n=2) ou a existência de recursos humanos especializados na escola (n=2).

Conforme já mencionado anteriormente no quadro 9, referente à primeira etapa da pesquisa (IQ), não houve nenhuma razão para que os GMC, uma vez instaurados, deixassem

de existir, pelo que todos se mantiveram em funcionamento. Desta forma, procuramos também perceber, através do IIQ, quais os fatores cruciais para que estes aí persistissem nesta lógica, foi pedido aos respondentes que indicassem numa escala de 1 a 5 (sendo 1 nada relevante e 5 muito relevante) os aspetos que fomentaram a continuidade do GMC. No quadro a seguir identificamos as informações dadas pelos cinco Agrupamentos de Escolas participantes.

Quadro 16: Aspetos que fomentaram a continuidade do Gabinete de Mediação de Conflitos

	Equipa de mediação	Professores motivados	Existência de um mediador na escola	Apoio da direção da escola	Aceitação por parte dos alunos	Outra situação
AE9	5	3	4	4	4	4
AE11	5	3	5	5	5	5
AE12	5	3	5	4	5	1
AE14	4	2	4	5	1	1
AE15	5	3	1	5	5	1

IIQ - Respostas à questão 7

“A equipa de mediação” foi indicada pelos AE9, AE11, AE12 e AE15 (n=4) como um factor muito relevante (nível 5) para a continuidade do GMC na escola, seguido do AE14 (n=1) que marcou este factor como relevante (nível 4). Entre os factores mais significativos surge “o apoio da direção da escola”, que foi considerado como muito relevante (nível 5) pelos AE15, AE14 e AE11 (n=3) e como relevante (nível 4) pelos AE9 e AE12 (n=2). Os factores “a aceitação por parte dos alunos” e “a existência de um mediador na escola” aparecem ainda com bons índices de resposta. Por exemplo, sobre “a aceitação por parte dos alunos”, os AE15, AE12 e AE11 (n=3) consideraram este factor como muito relevante (nível 5); AE9 (n=1) como relevante (nível 4) e AE14 (n=1) nada relevante (nível 1). Ainda no que se refere à “existência de um mediador na escola”, AE11 e AE12 (n=2) indicaram como muito relevante (nível 5), AE9 e AE14 (n=2) marcaram como relevante (nível 4) e AE15 (n=1) como nada relevante (nível 1). O factor que menor índice obteve reporta-se aos “professores motivados”, a saber: AE9, AE11, AE12 e AE15 (n=4), consideraram-no relativamente relevante (nível 3), enquanto AE14 (n=1) considerou-o pouco relevante (nível

2). Ainda existia uma opção “outra situação” que permitia aos participantes elencarem outras repostas. Neste campo, AE15, AE14 e AE12 (n=3) marcaram como nada relevante e a AE11(n=1) como muito relevante (nível 5) e AE9 (n=1) como relevante (nível 4) a opção “a importância do trabalho realizado”. Em síntese, os fatores que permitem a manutenção dos GMC são diversos, mas os focos estratégicos recaem na equipa de mediação que serve de motor à dinâmica da mediação na escola e no apoio institucional da direção da escola, mentora da missão socioeducativa da escola. Estes dois fatores também surgiram destacados na investigação de Pinto da Costa (2016). Constatamos também em Ortega e Rey (2002, p. 87), que a confiança na equipa de mediação é uma das características essenciais de um projeto de mediação escolar ou de um GMC ou ainda para a adesão dos alunos a esta estrutura socioeducativa:

“(…) uma vez estabelecido o programa de mediação deve-se cuidar da sua imagem de entidade séria, responsável e ao serviço das pessoas que necessitam dele; devem ver ao mesmo tempo confiança e ajuda, e nunca uma entidade de duvidosa seriedade que não compreendem. Para que isto seja assim, serão responsáveis, para além dos mediadores, a equipa que define o programa, que não deve implementar um sistema no qual não acredita ou não está disposto a cuidar”.

Para identificar possíveis mudanças no GMC após sua implementação, colocamos uma questão dicotómica (sim ou não), com uma opção de resposta aberta para aqueles que apontaram “sim” poderem expor quais as mudanças ocorridas. O quadro abaixo apresenta de forma organizada os dados fornecidos pelos participantes:

Quadro 17: Mudanças no GMC após a sua criação

	SIM	NÃO	QUAIS?
AE9			
AE11			
AE12			“Introdução de novos elementos e estratégias”
AE14			“professores na sala”
AE15			“sempre há alterações nos membros da equipa que atua início do ano letivo”

IIQ - Respostas às questões 22 e 22.1

O AE9 e A11 (n=2) informaram que não ocorreram mudanças após a criação do GMC. No caso dos AE12, AE14 e AE15 (n=3) assinalaram que foram feitas mudanças. Em específico: AE12 (n=1) informou a “*introdução de novos elementos e estratégias*”; AE14

(n=1) apontou a inclusão de “*professores na sala*” e AE15 (n=1) referiu que “*sempre há alterações nos membros da equipa que atua início do ano letivo*”.

Em síntese, entre os cinco AE (n=5) que possuem GMC apenas dois (n=2) não procederam a alterações nesta estrutura. Três (n=3), dos cinco AE, que fizeram alterações reportaram-se a mudanças, sobretudo, na composição do GMC. Pinto da Costa (2016) refere que a alternância assim como a existência de um núcleo duro na equipa do GMC constitui uma vantagem para a dinâmica da mediação na escola. Isto é, a alternância de elementos de forma planeada possibilita que mais atores participem e desenvolvam competências de mediação; já a existência de um núcleo duro favorece o GMC na continuidade da dinâmica da mediação e na disseminação da cultura de mediação na escola. Por sua vez, a autora alerta para a necessidade dos elementos da equipa do GMC terem formação específica em mediação de conflitos.

No que concerne às dificuldades na criação do GMC utilizamos uma questão com 5 opções de resposta, elaboradas de acordo com a revisão de literatura (Gaspar, 2007; Tomás, 2010; Pinto da Costa, 2016.), incluindo ainda uma questão aberta para que as escolas partilhassem as suas realidades. No quadro abaixo apresentamos os resultados referentes às dificuldades identificadas pelos AE.

Quadro 18: Dificuldades encontradas na Criação do GMC

	AE9	AE11	AE12	AE14	AE15
Falta de uma pessoa para coordenar o gabinete					
Falta de tempo para constituir uma equipa para o gabinete					
Falta de conhecimento sobre como funciona o gabinete					
Dificuldade em saber como articular os diversos serviços na escola					
Dificuldade de aceitação por parte dos professores					
Outra situação					

IIQ – Repostas à questão 5

A opção de resposta “falta de uma pessoa para coordenar o gabinete” não foi selecionada por nenhum dos respondentes (n=0), pelo que este factor não constituiu uma dificuldade entre

os cinco AE (n=5) do concelho do Porto. As dificuldades “falta de tempo para constituir uma equipa para o gabinete” e “a dificuldade de aceitação por parte dos professores”, só foram identificadas por um respondente, respetivamente: AE15 (n=1) assinalou a primeira dificuldade, a única que marcou entre as demais; AE14 (n=1) assinalou a segunda dificuldade, a única também marcada entre as demais. Por sua vez, a opção mais assinalada pelos AE reportou-se à “dificuldade em articular os diversos serviços na escola” (AE9, AE14 e AE15, n=3). De seguida, dois AE (AE11 e AE14, n=2) assinalaram como dificuldade a “falta de conhecimento sobre como funciona o gabinete”. Quanto à opção “outra situação”, AE9 (n=1) incluiu a “*dificuldade em articular horários*” e AE12 (n=1) registou a “*falta de tempo dos elementos da equipa para levar a cabo o trabalho da forma desejada*”.

Em síntese, verificamos que entre as cinco opções de dificuldades, duas delas - saber como articular os diversos serviços na escola e conhecimento sobre como funciona o GMC - coincidiram entre três e dois AE, respetivamente. Por sua vez, nas “outras” possíveis dificuldades, dois AE realçaram questões de horário dos docentes para participarem no GMC, o que pode estar associado com as duas restantes dificuldades assinaladas “falta de tempo para constituir uma equipa para o gabinete” e “a dificuldade de aceitação por parte dos professores”. No geral, remarcamos questões organizacionais entre os constrangimentos ao funcionamento do GMC. Segundo Pinto da Costa (2016) “A equipa e o gabinete de mediação devem ter um horário definido na mancha horária letiva para atender aos pedidos de mediação (formal e informal) e levar a cabo as atividades de mediação”. Parece, assim, existir uma incompatibilidade entre as condições necessárias e as condições reais para o (bom) funcionamento do GMC nas escolas.

Pretendemos ainda saber mais sobre a organização do GMC, em termos de integração orgânica. Os dados recolhidos do IIQ sobre este ponto estão organizados no quadro seguinte:

Quadro 19: Organização do GMC dentro da escola

	Integrado noutro serviço da escola	Espaço próprio	Equipa Própria
AE9	Não, é um órgão autónomo	Sim	Sim
AE11	Não, é um órgão autónomo	Sim	Sim
AE12	Sim, no gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF)	Não	Sim
AE14	Não, é um órgão autónomo	Sim	Sim

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

AE15	Centro de apoio às aprendizagens	Não	Não
-------------	----------------------------------	-----	-----

IIQ - Resposta às questões 1, 2 e 3

AE9, AE11 e AE14 (n=3) informaram que o GMC é um órgão autónomo na orgânica da escola e possui equipa própria. Já AE12 (n=1) respondeu que o GMC está integrado no GAAF, não tendo um espaço próprio, mas possui uma equipa própria. AE15 (n=1) referiu que o gabinete “*está integrado no centro de apoio as aprendizagens*”, não tendo um espaço e nem equipa própria. Deparamo-nos assim com uma realidade orgânica diversa.

Segundo Ferreira (2002); Gaspar (2007); Torrego (2008); Caetano (2009); Silva e Machado (2009); Silva e Moreira (2009); Pinto da Costa (2012b); Ibarrola-García e Iriarte, 2012), os Gabinetes de Apoio aos Alunos e à Família (GAAF's) são apresentados como estruturas de mediação. Ora, a mediação pode estar enquadrada nos serviços do GAAF, ou ainda, como informado pelo AE15, inserido no “*centro de apoio as aprendizagens*”. Esta diversidade orgânica-funcional (estrutura autónoma e estrutura integrada noutras estruturas socioeducativas) está mencionada nesses estudos. Contudo, importa saber se se trata de estruturas de mediação de conflitos (como já referimos na parte teórica deste texto). Pinto da Costa (2016, p. 214) refere que “é necessário preparar um espaço destinado à prática da mediação formal, que serve para as reuniões da equipa e para organizar as atividades de mediação, bem como para arquivo dos dossiers de mediação”. Nesse sentido, o atendimento do GMC deve prever um horário definido e, sobretudo, manter rigor na prática dos seus procedimentos. O GMC é um espaço e representa um tempo de escuta, de reflexão e de trabalho conjunto na construção de compromissos, com intuito de reconstruir relacionamentos. Com estas características intrínsecas, a mediação de conflitos não pode ser confundida com outras estratégias e técnicas socioeducativas existentes na escola.

No que diz respeito à equipa do GMC procuramos compreender quem são os membros que a constituem, quem a coordena, qual a sua formação de base e se possui formação em mediação. Estes dados constam do quadro seguinte:

Quadro 20: Descrição da equipa e do coordenador do GMC

	Colaboradores no GMC	Coordenador do GMC	Formação de base do coordenador	Formação específica em mediação de conflitos pelo coordenador	Tipo de formação em mediação de conflitos
AE9	Professores Psicólogos Alunos	Professores	Biologia/ Geologia (via ensino)”	Sim	Formação contínua de professores
AE11	Professores Psicólogos Mediador	Psicólogo	Psicologia	Sim	Formação contínua de professores
AE12	Professores Psicólogos Mediador	“Não existe uma coordenação específica”.	Ciências da Educação	Sim	Pós-graduação
AE14	Professores Psicólogos Assistente Social; Animador	Professores	Educação	Sim	Formação contínua de professores
AE15	Professores Psicólogo	Psicólogo	Psicologia	Sim	Formação contínua de professores

IIQ - Respostas às questões 9, 10, 11, 12 e 12.1

Sobre os atores que colaboram no GMC, os cinco respondentes (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) foram uníssonos ao identificarem professores e psicólogos. No entanto, demarcam-se pela diferença e diversidade, dois AE (AE11 e AE12, n=2) que identificaram também a figura do mediador, o A14 (n=1) que identificou o assistente social e o animador sociocultural e ainda o AE9 que inclui alunos na equipa de mediação.

Em síntese, constatamos que as equipas do GMC são predominantemente constituídas por professores e psicólogos e já vão incluindo técnicos sociais superiores, como os mediadores.

Em relação à coordenação do GMC, dois AE (n=2) (AE9 e AE14, n=2) apontaram os professores como coordenadores das equipas de mediação e outros dois AE (AE15 e AE11, n=2) apotaram os psicólogos na coordenação dessas estruturas. AE12 assinalou a opção “outros”, referindo que “*não existe uma coordenação específica*”. Também aqui encontramos uma realidade diversa, salientando que os mediadores identificados em dois AE não assumem esse papel.

A formação de base, entenda-se o grau de licenciatura, do coordenador do GMC foi outro dos pontos a pesquisar. A11 e A15 (n=2) referiram que os coordenadores possuem formação em Psicologia, em correspondência com o perfil identificado. A9 (n=1) marcou opção “outros” e referiu que o coordenador possui “*licenciatura em Biologia/ Geologia (via ensino)*”. O coordenador da equipa A14 (n=1) tem formação em Educação. E, apesar do A12 (n=1) referir não existir uma coordenação específica, apontou que a pessoa que possa ter esse perfil tem formação em Ciências da Educação. Em síntese, constata-se que as ciências sociais predominam na formação de base daqueles que estão à frente da dinâmica do GMC.

Em todo o caso, o dado mais relevante para o nosso estudo tem a ver com o facto destes coordenadores terem ou não formação em mediação de conflitos. É de referir que esta formação específica é complementar à licenciatura e pode ter vários figurinos: Formação contínua de professores, Curso de Especialização, Pós-graduação, Mestrado.

Os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) responderam que os coordenadores da equipa de mediação tinham formação em mediação de conflitos. Em concreto, os AE9, AE11, AE14 e AE15 (n=4) responderam que os coordenadores possuem formação contínua de professores. Já A12 (n=1) respondeu que o coordenador do GMC tem pós-graduação em mediação de conflitos em contexto escolar. Pinto da Costa (2016, p.133) afirma que em relação aos mediadores do GMC, independente da sua formação de base, “Todos os elementos devem receber formação para adquirir as competências necessárias ao desempenho da função”. Na afirmação, a autora refere-se à formação em mediação de conflitos.

Foram também recolhidos dados acerca dos participantes do GMC e aqueles que recorrem ao GMC. No quadro abaixo podemos observar estas informações.

Quadro 21: Público alvo e participantes no GMC

	Público alvo	Quem recorre ao GMC?
AE9	Alunos, funcionários e professores	Alunos do 2º e 3º ciclo, professores e assistentes operacionais.
AE11	Alunos, professores e famílias	Alunos do 1º, 2º e do 3º ciclo, professores, alunos do ensino profissional, professores e encarregados de educação.
AE12	alunos, professores, assistentes operacionais e famílias.	Alunos do 2º e 3º e do ensino profissional, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação.
AE14	Alunos	Alunos do 2º e 3º ciclo e professores
AE15	Alunos e famílias	Alunos do 1º, 2º, 3º ciclo e do ensino secundário.

IIQ – Resposta às questões 8 e 15

Os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) do concelho do Porto, que participaram no estudo, responderam, de forma concordante, que o público alvo do GMC são os alunos. Como se tratava de uma questão de escolha múltipla, AE9, AE11 e AE12 (n=3) assinalaram também os professores. AE9 e AE12 (n=2) apontaram ainda os assistentes operacionais. Por sua vez, A11, A12 e A15 assinalaram também as famílias. Em síntese, constatamos que os GMC estão disponíveis, sobretudo, para os alunos, numa ótica de que serão aqueles que carecem de regulação social e de aprendizagem em conviver de forma cidadã. Contudo, segundo os dados analisados, a maioria do AE afirma que os GMC estão também disponíveis para toda a comunidade educativa e escolar, apresentando-se como estruturas abertas a todos aqueles que possam necessitar do seu apoio na gestão das relações interpessoais.

Uma outra perspetiva que nos interessava, de facto, saber era quem efetivamente recorre ao GMC. Os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE1) responderam que os alunos do 2º e 3º ciclo são quem mais recorre ao GMC. Por se tratar de uma questão de múltipla escolha, os AE ainda assinalaram outras opções: A11 e A15 (n=2) indicaram os alunos do 1º ciclo. E11 e AE12 (n=2) assinalaram também os alunos do ensino profissional. A9, A11, A12 e A14 (n=4) responderam que também os professores recorrem ao GMC. Os encarregados de educação e os assistentes operacionais foram assinalados por A9 e A12 (n=2). Já A15 (n=1) foi o único que assinalou os alunos do ensino secundário.

Em síntese, existe uma correspondência entre a abertura dos GMC à comunidade escolar e aqueles que a essas estruturas recorrem. Constatamos, porém, que, entre a maioria dos AE

participantes do estudo, os alunos do 2º e 3º ciclo são os que procuram mais o GMC. Os professores foram também apontados por quatro dos cinco AE, representando uma positiva aceitação e adesão destes à mediação como metodologia para resolução construtiva de conflitos. Alguma da literatura revista (Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2016) relata a resistência da equipa docente em recorrer ao GMC, no papel de mediadores.

Para perceber as atividades desenvolvidas pelo GMC foram elaboradas quatro questões no IIQ (13, 13.1, 13.2 e 14), compostas por uma questão dicotómica (sim e não). Seleccionada a resposta “sim”, o respondente teria de continuar a preencher o questionário. O questionário continha assim questões abertas que visavam dar um espaço para partilhar, de forma livre, mais informação e ainda uma questão de múltipla, com diversas opções de respostas, para que o respondente completasse as informações. No quadro mais abaixo podemos observar tais dados.

Quadro 22: Atividades realizadas pelo GMC

	AE9	AE11	AE12	AE14	AE15
Formação em mediação de conflitos na escola	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Destinatários e carga horária da formação	Professores (50h) Assistentes operacionais alunos Encarregados de educação (6h)	---	Professores (25h)	Assistentes operacionais	Professores (25h) Assistentes operacionais (8h)
Atividades desenvolvidas pela equipa de mediação na escola,	Mediação no gabinete Mediação noutros espaços escolares Realização de atividades extracurriculares sobre temas relacionados com a mediação de conflitos	Mediação no gabinete Mediação na sala de aula Mediação noutros espaços escolares	Mediação no gabinete Mediação na sala de aula Mediação noutros espaços escolares	Mediação no gabinete Mediação na sala de aula Mediação noutros espaços escolares Formação em mediação de conflitos para alunos Formação em mediação de conflitos para assistentes operacionais	Mediação no gabinete Mediação na sala de aula Realização de atividades extracurriculares sobre temas relacionados com a mediação de conflitos

IIQ – Respostas às questões 13, 13.1, 13.2 e 14

Entre as atividades do GMC, contactamos que a maioria dos AE (N04) organiza a realização de ações de formação de mediação de conflitos. Assim, em concreto, AE9, AE12, AE14 e AE15 (n=4) responderam que “sim” e só A11(n=1) assinalou “não. Quando questionados sobre os destinatários de a formação, A9, A12 e A15 (n=3) apontaram os professores. Porém, como se tratava de uma questão de múltipla escolha, A9, A14 e A15(n=3) identificaram também os assistentes operacionais; A9 apontou alunos e encarregados de educação. Em síntese, constatamos que nestes AE há a preocupação por se ministrar esta formação específica como forma de apetrechar os atores da comunidade escolar, especialmente os professores, de ferramentas para melhor gerirem as relações interpessoais e os conflitos.

A carga horária da formação em mediação de conflitos apontada pelo AE9 (n=1) foi de 50 horas para os professores e de 6 horas para os encarregados de educação. AE12 e AE15 (n=2) informaram que a formação para professores teve uma carga horária de 25 horas. AE15 (n=1) referiu também a formação dos assistentes operacionais, sem especificar a carga horária. Em síntese, reconhece-se maior atenção e uniformidade nos dados relativos à formação dos professores e menor número de dados quanto às formações dos assistentes operacionais, dos alunos e dos encarregados de educação.

A relação dos destinatários com formação em mediação de conflitos pode estar relacionada com o tipo de projeto de mediação implementado. Segundo Torrego (2000), a metodologia da formação deve articular teoria com a prática, por exemplo no caso dos projetos de mediação entre pares trata-se de formar um grupo de alunos para atuarem nas disputas entre pares; no caso do projeto de alcance amplo preve-se formar toda comunidade educativa, desenvolvendo competências de mediação com impacto pessoal e social. Pinto da Costa (2016, p. 213) ressalta que, “as ações de formação podem ser realizadas em diferentes momentos (...), de maneira a permitir que o maior número de indivíduos possa experienciar esse papel”.

Em relação a outras atividades desenvolvidas pela equipa de mediação, os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) assinalaram a “mediação no gabinete”. De seguida, quatro AE (n=4) (AE11, AE12, AE14 e AE15) referiram que a equipa de mediação também realizava mediação na sala de aula. Outros quatro AE (n=4) (AE9, AE11, AE12 e AE14) indicaram a “mediação noutros espaços escolares”. De seguida, AE9 e AE15 (n=2) ainda informaram “a realização de atividades extracurriculares sobre temas relacionados

com a mediação de conflitos”. AE14 (n=1) também informou que realizava “formação em mediação de conflitos para alunos” e “formação em mediação de conflitos para assistentes operacionais”. Assim, constata-se que os GMC não se limitam à vertente resolutiva dos conflitos, ainda que seja esta mais pretendida e que demonstra mais resultado (como refere Pinto da Costa, 2016); mas os GMC também cuidam da vertente preventiva da mediação, apostando em ações de formação e de sensibilização. Da combinação destas duas vertentes da mediação pode emergir uma cultura de mediação na escola.

2.3. Resultados e impacto do Gabinete de Mediação de Conflitos

Constatamos que o GMC tem sobretudo como principal atividade a realização da mediação formal. No entanto, de acordo com a literatura (Torrego, 2000; Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2016; Cunha e Monteiro, 2018) as atividades relativas à mediação de conflitos em contexto escolar podem assumir um carácter transversal e/ou interdisciplinar, tal como as ações de divulgação e de sensibilização, a formação dos diversos atores da escola e a articulação da equipa do GMC com outros serviços socioeducativos, como o GAF e o Gabinete de Psicologia e Orientação e o Centro de Recursos e Aprendizagens.

Quanto à mediação formal realizado no GMC, os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) respondentes referiram que estes encontros de mediação são de grande relevância. Foi nosso objetivo compreender melhor esta dinâmica do GMC, quanto ao funcionamento, resultados e impacto da mediação.

Assim, no IIQ apresentaram-se seis questões abertas, a fim dos participantes apresentarem dados do letivo 2017/2018, quanto ao número de atendimentos e mediações realizadas; tipo e número de mediados; número de compromissos assumidos. O quadro abaixo apresenta os dados extraídos do IIQ referente a cada AE.

Quadro 23: Resultados do GMC

	Atendi- mentos	Mediações realizadas	Alunos mediados	Professores Mediados	Assistentes operacionais mediados	Acordos
AE9	60	40	30	2	3	20
AE11	100	2	45	6	3	2
AE12	100	100	80	20	10	30
AE14	163	45	26	5	2	3
AE15	60	00	12	00	00	00

IIQ – Respostas às questões 16, 17, 18, 19, 20 e 21

Conforme já mencionado, os resultados referem-se ao trabalho dos GMC no ano letivo 2017/ 2018.

AE11 e AE12 (n=2) indicaram que realizaram nesse período 100 atendimentos. AE14 (n=1) registou 163 atendimentos e AE9 e AE15 responderam 60 atendimentos. Estes dados revelam uma visível dinâmica de trabalho dos GMC.

O número de sessões de mediação formal realizadas variou entre os AE participantes, de 0 a 100 sessões. Em específico, AE12 registou 100 sessões; AE14 referiu 45 sessões; AE9 apontou 40 sessões e AE11 registou 2 sessões. Já AE15 respondeu que não teve nenhum atendimento (n=0). Estes dados carecem de informação clarificadora, uma vez que se por um lado a maioria dos AE realiza sessões de mediação formal, há um AE que indica não ter realizado nenhuma sessão. Importa saber mais aprofundadamente se nesse GMC não está prevista a modalidade de mediação formal. Em todo o caso, na generalidade, os AE têm a mediação forma a funcionar no espaço escolar.

No que concerne ao número de alunos mediados (alunos atendidos no GMC), os valores variaram entre entre 12 e 80 alunos. AE12 registou 80 alunos mediados. AE11 referiu ter trabalhado com 45 alunos mediados. AE9 indicou ter recebido no GMC 30 alunos. A14 registou 26 e AE15 indicou 12 alunos mediados. Com efeito, os GMC têm dinâmicas próprias e que estão dependentes da cultura de escola. Sejam 12 ou sejam 80, constata-se que os GMC trabalham com os alunos destes AE, ainda que seria interessante obter mais informação para melhor compreender estes valores.

No que se refere as mediações realizadas envolvendo os assistentes operacionais: AE9 e AE11 referiram três (n=3); AE12 referiu 10 (n=10); AE14 respondeu dois (n=2) e AE15

nenhum (n=0). Estes dados confirmam a participação efetiva dos assistentes operacionais em sessões de mediação realizadas no GMC.

Sobre os compromissos assumidos: A12 apontou trinta (n=30); AE9 indicou 20 (n=20); A14 referiu ter realizado três (n=3); AE11 registou dois (n=2); AE15 indicou não ter realizado nenhum compromisso (n=0). Constatamos uma discrepância entre o número de atendimentos, o número de sessões de mediação formal realizadas e o número de compromissos alcançados. Importa recolher mais dados sobre esta realidade num outro estudo, com outro tempo disponível. Resta saber se as restantes mediações registadas não resultaram em acordo e por quê. Em todo o caso, os compromissos assumidos resultam de um processo de construção da solução pelos mediados, empoderados para na defesa dos seus interesses e na consciencialização ds suas responsabilidades. O acordo em mediação é um resultado “ganha-ganha” (Torrego, 2000).

Como referimos anteriormente, também, procuramos saber o impacto da ação do GMC nos AE participantes do estudo. Para esse fim inserimos uma questão com seis opções de resposta e solicitamos que marcassem de 1 a 5 (sendo 1 nada relevante e 5 muito relevante), podendo ainda indicar outras opções através de uma questão. No quadro abaixo é possível visualizar as respostas obtidas.

Quadro 24: Impacto da ação do GMC

	Redução da indisciplina	Redução dos conflitos	Redução da violência	Melhoria das relações interpessoais	Melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos	Melhoria do processo de aprendizagem dos alunos	Outros
AE9	2	3	4	3	3	2	3
AE11	5	5	5	5	5	5	5
AE12	4	4	4	3	4	3	1
AE14	3	3	3	3	3	3	3
AE15	3	3	3	2	3	2	1

IIQ – Respostas à questão 23

Em termos de impacto da ação do GMC:

- a redução da indisciplina foi indicada pelos AE14 e AE15 (n=2) como relativamente relevante (nível 3); AE11 (n=1) marcou-a como uma área muito relevante (nível 5), seguido

de AE14 (n=1) que a apontou como relevante (nível 4) e ainda de AE9 que a apontou como uma área de impacto pouco relevante (nível 2);

- a redução dos conflitos foi apontada pelos AE9, AE14 e AE15 (n=3) como relativamente relevante (nível 3), AE11 (n=1) refriu-a como muito relevante (nível 5) e AE12 (n=1) como relevante (nível 4);

- a redução da violência foi assinalada pelos AE9 e AE12 (n=2) como relevante (nível 4), pelos AE14 e AE15 (n=2) como relativamente relevante (nível 3) e pelo AE11 (n=1) como muito relevante (nível 5);

- a melhoria das relações interpessoais foi indicada pelos AE9, AE12 e AE14 (n=3) como relativamente relevante (nível 3); AE11 (n=1) como muito relevante (nível 5) e o AE15 (n=1) atribuiu pouca relevância (nível 2);

- a melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos apresentou resultados de impacto entre muito relevante e relevante para os respondentes. AE9, AE14 e AE15 (n=3) marcaram esta área como relativamente relevante (nível 3); AE11 (n=1) indicou-a como muito relevante (nível 5) e o AE12 (n=1) como relevante (nível 4);

- a melhoria no processo de aprendizagem teve respostas também diversas. AE9 e AE15 (n=2) assinalaram este campo em termos de impacto da ação do GMC como pouco relevante (nível 2); AE12 e AE14 indicaram um impacto relativamente relevante (nível 3); AE11 (n=1) considerou-o como sendo muito relevante (nível 5). Na opção “outros”: AE9 (n=1) indicou que a mediação teve um impacto razoável (nível 3) em termos de: “*maior segurança nos alunos mais frágeis*”; Já sem especificar em que domínios tal se verificava, AE11 (n=1) marcou “outros” como muito relevante (nível 5), AE12 e AE15 (n=2) responderam nada relevante (nível 1) e AE14 (n=1) respondeu relativamente relevante (nível 3).

Mediante aos resultados da questão acima, notamos que a redução da violência (n=19) foi a opção com mais índice de relevância quanto ao impacto da ação dos GMC dos referidos AE, logo seguida das seguintes opções de resposta: redução dos conflitos (n=18) e melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos (n=18), assim como redução da indisciplina (n=17) e melhoria das relações interpessoais (n=16). De forma geral, os respondentes afirmam verificar-se impacto da mediação em diversas áreas da vida escolar. Segundo Pinto da Costa (2016) são precisos no mínimo dois anos para se começar a sentir alguma mudança e três a quatro anos para que essa mudança possa ser tangível.

2.4. Integração da Mediação de Conflitos nas estratégias educativas da escola

A mediação de conflitos passou a ser uma estratégia socioeducativa integrada na vida escolar de várias formas. Pretendemos saber mais sobre a inclusão da mediação de conflitos nos documentos estruturantes e estratégicos da escola, assim como da estratégia de educação para a cidadania implementada recentemente em todos os AE nacionais.

Quadro 25: Mediação de Conflitos na estrutura orgânica da escola

A Mediação de Conflitos está prevista nos documentos estruturantes e estratégicos da Escola?	AE9	AE11	AE12	AE14	AE15
	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Os cinco AE (n=5) (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) responderam afirmativamente à questão, referindo então que a mediação de conflitos está prevista nos documentos estruturantes e estratégicos da escola. Desta maneira visamos identificar em quais documentos tal se verifica. Os dados obtidos pelos questionários estão apresentados no quadro seguinte:

Quadro 26: Documentos estruturantes em que a Mediação de conflitos está prevista

	Projeto educativo	Plano de melhoria	regulamento interno	Plano de atividades	Plano curricular de Turma	Outros
AE9						
AE11						
AE12						
AE14						
AE15						

Os AE participantes (AE9, AE11, AE12, AE14 e AE15) (n=5) assinalaram que a mediação está prevista no regulamento interno. Como se tratava de uma questão de múltipla escolha: AE11, AE12 e AE15 (n=3) disseram que a mediação também está prevista no projeto educativo e AE11, AE12, AE14 e AE15 (n=4) apontaram o plano de melhoria. Já o

plano de atividades foi assinalado por dois (n=2) AE (AE11 e AE14). Somente AE15 (n=1) disse ter incluído a mediação no plano curricular de turma. A opção “outros2 não foi selecionada por nenhum dos participantes. Esta dimensão organizacional apresentada por Pinto da Costa (2016) é relevante, na medida em que proporciona a legitimidade, se não mesmo a legalidade em termos das normas escolares, e a sustentabilidade institucional do GMC nos AE. Esta é, segundo a autora, uma forma de alicerçar a mediação de conflitos na estrutura orgânico-cultural da escola. O GMC deve ser um serviço socioeducativo da escola que se dedica a lidar, com estratégias colaborativas, as tensões e os problemas sociais escolares. Segundo Torrego (2006, p. 38):

“Um tema tão complexo como é a promoção da convivência exige, para realizar uma resposta qualificada, a criação de uma estrutura especializada (...) a equipa de mediação e tratamento de conflitos, que passaria a formar parte das estruturas habituais de funcionamento da escola. De igual modo, deveria contemplar-se a sua atividade no regulamento interno e a sua estrutura ser integrada no organigrama da escola”.

A mediação de conflitos é uma metodologia de inovação social que visa a promoção da convivência cidadã e da educação para a paz (Pinto da Costa, 2016). Tendo conhecimento de que os AE estão a imolementar a nível nacional a Estratégia de Educação para a Cidadania foi nosso propósito procurar informação acerca da articulação da mediação de conflitos com essa estratégia. Com efeito nos domínios que integram essa estratégia constam os direitos fundamentais e consta também como subtema a mediação entre pares. Dos AE que responderam afirmativamente, confirmando que havia essa articulação, procuramos também obter mais informação sobre o tema através de uma pergunta aberta. No quadro seguinte consta uma análise esquemática das respostas obtidas.

Quadro 27: Integração da Mediação de Conflitos na Estratégia de Educação para Cidadania

	1. Articulação da mediação de conflitos com a Estratégia de Educação para Cidadania da Escola	1.1. Formação em mediação de conflitos para alunos	1.2. Programa da disciplina de educação para cidadania	1.3. Tema desenvolvido em projeto interdisciplinar
AE9	Não			
AE11	Sim		✓	
AE12	Sim		✓	

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

AE14	Sim		✓	
AE15	Sim			✓

IIQ – Respostas às questões 25 e 25.1

Só o AE9 (n=1) respondeu que a mediação “não” está articulada com a Estratégia de Educação para Cidadania. Já os outros quatro AE (n=4) (AE11, AE12, AE14 e AE15) responderam que “sim”. Em concreto, AE11, AE12 e AE14 (n=3) assinalaram que a mediação está incluída no “programa da disciplina de educação para cidadania”; AE15 (n=1) disse que este tema desenvolvido em projeto interdisciplinar. Não foram dadas respostas à questão de opção “outra”. Torrego (2008) defende que a mediação deve naturalizar-se no contexto da escola e para o efeito está deve fazer dos currículos. Como constatamos da análise de dados anterior, nestes AE a mediação faz parte do currículo do programa da disciplina de Educação para Cidadania. Pinto da Costa (2016) diz que a conjugação da intervenção no campo socioeducativo e curricular propicia a criação de condições para a mediação influa na cultura da escola, a médio e longo prazo.

A mediação é uma contracultura em relação aos valores sociais atuais (materialismo, imediatismo, individualismo, competição). Importa implementar esta metodologia de inovação social, que de forma integrada, em termos socioeducativos, institucionais e curriculares, fundem e disseminem valores, como a colaboração, a empatia, a autonomia e a autodeterminação, a coresponsabilidade e a participação no espaço público, valores próprios de uma sociedade de convivência cidadã (termo usado por Pinto da Costa, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação surgiu em virtude de termos sido confrontadas com cenários de violência em contexto educativo. Entretanto nas aulas de mestrado fomos tomando conhecimento de que os Gabinetes de Mediação de Conflitos (GMC) se apresentavam como estruturas socioeducativas que restauram relações interpessoais, potenciam a paz e previnem futuras dissensões, promovendo assim melhores ambientes para o ensino e a aprendizagem.

Consequentemente, procuramos investigar os GMC, perspectivando conhecer aspectos relativos à criação, à composição, os resultados e os impactos alcançados. Inicialmente definimos como informantes para o estudo os AE do distrito do Porto. Porém, em virtude dos constrangimentos enfrentados, relativos à ausência de respostas, optamos pelo território do concelho do Porto e pelos AE aí sediados. Sobre este território efetuamos, numa primeira fase do estudo, um mapeamento do território para identificar os AE com GMC. Numa segunda fase, na qual contamos com cinco AE (aqueles que confirmaram possuir GMC e excluindo o AE que decidiu não participar nesta fase do estudo), procuramos aprofundar o conhecimento compreensivo destas estruturas de pacificação escolar. Em específico, com estes AE procuramos, sobretudo, compreender a dinâmica dos GMC e como contribuem para melhorar a convivência escolar, conforme afirma a literatura revista (Torrego 2000, 2006, 2008; Jares, 2006; Gaspar, 2007; Pinto da Costa, 2016, 2019; Cunha & Monteiro, 2018).

Em função da natureza do estudo, da questão de partida apresentada e dos objetivos enunciados, optamos por uma abordagem de investigação qualitativa. Através desta metodologia investigativa visamos identificar, conhecer e compreender os GMC sobre os quais pouco se escreveu nos estudos analisados. Optamos também pela estratégia metodológica do estudo de casos, uma vez que procuramos identificar semelhanças e diferenças entre os GMC analisados e daí construir conhecimento útil para problemáticas e situações similares.

Sendo tradicional optar por entrevistas, por exemplo, para realizar estudos qualitativos, nesta investigação optamos pelo questionário como instrumento de recolha de dados. A opção pelo questionário explica-se porque inicialmente procuramos alcançar um número

significativo de AE do distrito do Porto. Mesmo tendo-se redimensionado o território e o número dos participantes do estudo, a opção pelo questionário *online* manteve-se, em virtude das vantagens associadas: a) maior liberdade de momento de resposta; b) a obtenção de respostas precisas; c) a facilidade de comparação dos dados recolhidos dos vários AE. Por outro lado, os constrangimentos enfrentados com a dificuldade de obter resposta por parte das direções das escolas sustentou a opção por este instrumento. De referir que os questionários foram elaborados tendo em conta a revisão da literatura. Esta proporcionou a definição das categorias para se obter o máximo de informações para os objetivos a prosseguir.

Analisados os dados e apresentados os resultados no último capítulo da dissertação, importa dar resposta aos objetivos que definimos no início desta investigação e os quais nos propusemos prosseguir.

Assim, conhecemos as necessidades que contribuíram para a criação dos GMC (Objetivo 1). A razão/necessidade mais assinalada nos seis AE foi o comportamento desadequado dos alunos” (IQ) e a indisciplina (IIQ), embora outras necessidades também tivessem aparecido nos resultados obtidos, a saber: os conflitos, a violência e a melhoria do clima relacional da escola. Já os estudos de Gaspar (2007) e Pinto da Costa (2016) referiam a indisciplina como a principal razão para a criação de um GMC, mesmo que posteriormente os AE reconhecessem que intervenção da mediação assume um efeito mediato na indisciplina e um efeito imediato nas gestões das relações interpessoais e dos conflitos.

Reconhecemos que os GMC não estão estruturados de forma idêntica entre os AE, embora as diferenças não sejam estruturantes (Objetivo 2). Assim, através dos participantes do estudo conseguimos constatar que os GMC são estruturas autónomas, mas também podem estar integrados noutras estruturas socioeducativas. Na totalidade destes AE, os GMC dispõem de equipa própria. Ora, a mediação insere-se numa realidade institucional dos AE do concelho do Porto que participaram no estudo. Em relação à estrutura dos GMC, verificamos que as equipas são predominantemente constituídas por professores e psicólogos, ainda que, também, incluam técnicos sociais superiores, como mediadores. Os professores são os que coordenam os GMC. Esta informação atesta a participação dos professores na gestão dos conflitos e na promoção da melhoria da convivência escolar. Por sua vez, também constatamos que as maiores dificuldades para o funcionamento dos GMC reportam-se aos horários dos professores para melhor colaborarem nestas estruturas socioeducativas de pacificação escolar. Por outro lado, apuramos que todos os

coordenadores dos GMC têm formação em mediação de conflitos, predominantemente através da formação contínua de professores, na modalidade de oficina. Desta forma, pode-se rebater um receio que, por vezes, surge nos estudos consultados, sobre a possibilidade das escolas criarem GMC por ser “uma moda”, sem que isso seja feito de forma cuidada, especialmente com a formação adequada. A mediação assenta em metodologias, procedimentos, estratégias e técnicas que lhe são próprias e que fundamentam o carácter pacificador, restaurativo, empoderador e transformador.

Neste estudo verificamos também que os GMC são estruturas disponíveis para toda a comunidade escolar: alunos, professores, assistentes operacionais e famílias. Desta forma, percebemos que os GMC têm uma natureza mais ampla do que aquela que é advogada pelos programas de mediação entre pares (entre alunos e para alunos). Acresce que verificamos que os alunos são os que mais utilizam o gabinete de mediação, embora em alguns AE também participaram professores e assistentes operacionais, demonstrando que há aceitação e adesão à metodologia da mediação para lidar com os conflitos que enfrentam entre si no espaço escolar.

Neste estudo também percebemos que o funcionamento dos GMC tem ganjeado o apoio das direções dos AE, na mesma linha dos estudos de Pinto da Costa (2016, 2018). Importa que o órgão diretivo seja líder também na abordagem educativa dos problemas de prejudicam a convivência escolar.

Um aspeto positivo que ressalta do estudo reporta-se ao facto de nenhum dos GMC existentes nos AE participantes ter deixado de existir. Depreende-se que se trata de uma aposta socioeducativa que tem utilidade para as comunidades escolares. Por outro lado, a maioria desses AE referiu que os GMC vão sofrendo alterações, nomeadamente em termos de composição. Esta realidade deve estar associada à principal dificuldade apontadas pelos AE acerca dos horários dos professores para colaborarem nestas estruturas.

Ainda sobre a dinâmicas dos GMC e numa análise focada nos resultados e no impacto, constatamos uma diferença entre os vários gabinetes analisados (Objetivo 3). Por exemplo, os atendimentos registados foram entre 60 a 163; participaram entre 12 a 80 alunos mediados nas sessões de mediação e foram celebrados entre 0 a 30 acordos nas sessões de mediação. Quanto à mediação formal, detetaram-se realidades distintas. Constatamos que os GMC não se dedicam a realizar apenas mediações formais, dinamizam também ações de formação e outras atividades de mediação. Assim importa, para além destes resultados, perceber que os

GMC são uma estrutura de vocação resolutiva, educativa e preventiva em conformidade com os princípios e as finalidades da mediação de conflitos.

Já em termos de impacto, verificamos que os GMC foram atenuando a violência no espaço escolar, bem como contribuíram para a redução dos conflitos e para a melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos. Este impacto é apontado nos estudos que referimos ao longo deste texto e que serviram de guia para a nossa investigação. A escola quer-se segura e tranquila para que o bem-estar de todos seja uma realidade diária. Não se trata de erradicar o conflito, mas antes de o tornar momentos de aprendizagem, de crescimento e de coesão, de modo a que os problemas de convivência (como a violência, o bullying e a indisciplina) sejam reduzidos numa lógica preventiva. É neste campo que a mediação se afirma uma metodologia de inovação social transformadora (Pinto da Costa, 2016), uma vez que faz emergir uma cultura de diálogo, de reconhecimento e de colaboração. De referir que entre os seis (n=6) AE identificados, dois instituíram os GMC no ano de 2009 e os restantes AE criaram-nos mais recentemente, entre uma média de seis (2014) e um ano (2018). Como referimos anteriormente, em Portugal, a primeira experiência conta com quase duas décadas, mais concretamente em 2000, quando foi implementado o primeiro projeto de mediação entre pares numa EB 2/3 de Alcobaça (Ferreira 2002). Podemos assim apontar que os GMC têm merecido a atenção das escolas nacionais como acontece na Europa, onde a mediação escolar também está a fazer o seu percurso.

Por fim, constatamos que os GMC são uma realidade institucional socioeducativa integrada na cultura organizacional das escolas (Objetivo 4). Nos AE estudados, os GMC ou a mediação de conflitos estão previstos nos documentos estruturantes e estratégicos da escola, a saber: regulamento interno, projeto educativo, plano de melhoria, plano de atividades e ainda no plano curricular de turma. Ora, esta informação permite-nos confirmar que a mediação está licerçada na dimensão orgânico-cultural escolar (Pinto da Costa, 2016) dos AE participantes nesta investigação. À exceção de um dos AE, a mediação de conflitos também está articulada com a Estratégia de Educação para a Cidadania da escola, sobretudo integrando o programa da disciplina de Educação para a Cidadania. Como refere Pinto da Costa (2016), a mediação tem sustentabilidade quando se cruza com a missão, os objetivos, as necessidades e os desafios da escola em termos de qualidade e sucesso educativos.

A investigação agora apresentada permitiu-nos dar resposta à nossa questão de partida, uma vez que conseguimos fazer, através da análise dos GM dos 5 AE que integraram este

estudo, a caracterização dos GMC e compreender como estas estruturas contribuem para a melhoria da convivência escolar. Todavia, entendemos que este estudo deve ser continuado. Não só porque não há estudos completos, mas especialmente porque a pesquisa feita enfrentou constrangimentos que devem ser ultrapassados e o conhecimento gerado deve ser aprofundado. Assim, seria interessante alargar o território de pesquisa dos GMC, adoptar outros instrumentos de recolha de dados e, assim, compreender melhor algumas das informações que conseguimos organizar, como por exemplo: acerca da dinâmica dos GMC, da integração nos documentos estruturantes e estratégicos dos AE, dos resultados das restantes atividades de mediação realizadas pelas equipas dos GMC e, numa lógica avaliativa, os pontos fortes e fracos, os constrangimentos, as ameaças e as oportunidades que se colocam aos GMC. Estes são temas que poderão ser colocados em estudos futuros. Em suma, cientes das limitações deste estudo, foi nosso propósito contribuir para um melhor conhecimento destas estruturas que dão uma resposta educativa a alguns dos problemas sociais que a Escola atual enfrenta nos inícios do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acland, A. (1993). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Almeida, V. (2012). *Mediação escolar e o aluno como mediador de conflitos*. Relatório de estágio de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Almeida, V. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Pedago.
- Álvarez, D., Álvarez, L. & Núñez, J. C. (2007). *Aprendendo a resolver conflictos (ARCO): Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Alves, C. (2012). *Mediação e gestão de conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos*. Relatório de Estágio de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alzate, R. (2005). Resolução de conflitos: transformação da escola. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender a partir do conflito* (pp.51-63). Porto Alegre: Artmed.
- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflicto e educación* (pp. 51-64). Barcelona: Graó.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos, Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar*.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós Educador.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J.; Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.

Antunes, M. S. (2016). *Mediação Socioeducativa no contexto de uma Escola Básica: contributos para o desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Acedido em 24/01/2019. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45197>.

Bardin, L (2015). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.

Binaduro, J. A. & Munoz, B. M. (2007). *Educar desde el conflicto: Guia para La mediación escolar*. Barcelona: CEAC Educación.

Bodine, R. J., & Crawford, D. K. (1997). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A guide to building quality programs in schools*: John Wiley and Sons.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Bonafé-Schmitt, J. P. (2014). *Les médiations scolaires en France. État des lieux*. Diversité, 175, 42-47.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 11, 1-28. Acedido em 24-01-2019. Disponível em: http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=1
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. Silva & M. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Boqué, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto editora.
- Brandoni, F. (2007). Mediación escolar I. *Herramientas para abordar conflictos*. In Manual policopiado (pp. 2-3/unidade 10). Buenos Aires: Punto Seguido. Espacio de intercambio y formación en salud y educación.
- Bush, R. & Folger, P. (1996). *La Promesa de Mediación - Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.
- Caballero, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información psicológica*, 95, 15-26.
- Carvalho, L. & Oliveira, L. (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas*. Braga: CECS, pp. 107-118.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de
Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo. Editora Biruta.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2002). *Políticas Educacionais de Redução da Violência - Mediação do Conflito Escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Cohen, R. (1995). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, Arizona: Goodyear Books.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: Figuras e políticas. In J. A. Correia, e A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Atores* (pp. 13-32) Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. A. & Silva A. M. (2010) (Orgs.). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Atores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por Software*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Pactor.
- Cunha, P. & Leitão, S. (2012). *Manual de gestão construtiva de conflitos*. Porto: Edições Fernando Pessoa.
- Dias, M. T. (2010). *Mediação, cidadania e emancipação social*. Belo Horizonte: Fórum.
- Diego, R. & Guillén, C. (2006). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de
Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Egger, I. (2008). *Cultura da Paz e Mediação: uma experiência com adolescentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Ferreira, E. (2002). A mediação na escola. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *Mediação* (pp. 144-153). S/l: Quimera.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A., Silva A. & Sandra, F. (2018). *Contexto de mediação e desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. Correia & A. Costa (Orgs.), *Mediação: Os contextos e os actores* (pp. 59-70). Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (pp. 32 - 102). 4ª edição, São Paulo: Moraes.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Garcia Costoya, M. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, ciência y tecnologia de la Nación.
- Garcia-Longoria, M. P. (2002). La mediación escolar, una forma de enfocar la violència em las escuelas. *Alternativas*, 10, 319-327.
- Gaspar, J. (2007). *Mediação de conflitos no gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos - um estudo de investigação - ação*. Dissertação de

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização: Teoria e Desenvolvimento Curricular – Mediação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Girard, K. & Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Gonçalves, F. (2002). *Viver Narrativamente - A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Editora Quarteto.

Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jares, X. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.

Jares, X. (1997, Septiembre – Diciembre). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. Disponível em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>. Acedido em: 02. maio.19.

Johnson, D. & Johnson, R. (1995). Why Violence Prevention Programs Don't Work - and What Does. *Educational Leadership*, February, pp. 63-67.

Jones, T. (2002). *School conflict management. Evaluating your conflict resolution education program: a guide for educators and evaluators*. Ohio: Commission on Dispute Resolution and Conflict Management. Disponível em: <http://www.crededucation.org/resources/evaluatingcrep.pdf>. Acedido em 10.out.18.

Jones, T. (1994). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233-267.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Lascoux, J. (2009). *A prática da Mediação – um método alternativo de resolução de conflitos*. Sereer: soluções Editorais.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lorenzo, E. (2007). *Mediación Escolar. Una herramienta para resolver conflictos y una estrategia para prevenirlos*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Martins, P. (2009). Mediação Escolar – Uma Mudança de Paradigma. *Newsletter 3 GRAL - Gabinete de Resolução Alternativa de Litígios (GRAL)*. Lisboa: Instituto de Mediação e Arbitragem em Portugal.
- Mendel, G. (1974). *La descolonización del niño*. Ariel: Barcelona.
- Menezes, M. & Santiago, M. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições: Revista Científica*, 2014, vol.25, 3, pp.45-62.43-56.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, 1, 43-56.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación. Desarrollo personal del profesorado*. Barcelona: Graó.

Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. Correia & A. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contexto e (D)Os Actores* (pp. 33-43). Porto: Afrontamento.

Ortega, R. & Del Rey, R. (2002). *Estrategias educativas para prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Palomera, R., Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 437- 454. Disponível em file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Emotional_intelligence_as_a_basic_competency_in_pr.pdf. Acedido em 28/07/2019.

Peres, A. (2016). Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In AAVV (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Afrontamento.

Pinto da Costa, E. (2019). Mediação escolar: abordagem avaliativa de um modelo de alcance amplo. In G. B. Picaglie & A. C. Oliveira (Orgs.), *Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional* (pp. 28 – 38). Ponta Grossa (PR): Atena Editora.

Pinto da Costa, E. (2018). A mediação de conflitos nas interfaces da mediação na escola. In M. Assunção Flores; A. Silva & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35 – 57). Santo Tirso: De facto editores.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Pinto da Costa, E. (2017). Um projeto de mediação de conflitos de uma escola TEIP: facilitadores, condicionantes e melhorias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extra (2), 95-100.
- Pinto da Costa, E.; Seijo, J. C. T & Martins, A. M. de O. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. In A. M. C.Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 107-118). Braga: CECS.
- Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal (não publicada).
- Pinto da Costa, E. & Barandela, T. (2012). Contributo para a melhoria socioeducativa da escola: implementação de um plano de convivência. In *Atas II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
ISBN 978-989-8525-13-0 137-146. Acedido em 20 de dezembro de 2018.
- Pinto da Costa, E. (2012). Avaliação da satisfação dos jovens sobre as sessões de mediação de conflitos. *Revista de Psicologa – Infancia y Adolescencia en un mundo en crisis y cambio*. 1 (1), 375-382.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1993). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G.; Calderón-López, S. & Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: analisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Relvas, A. P. (2003). *Por detrás do espelho - Da teoria à terapia com a Família*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Roegiers, X. (1996). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar. Un cambio para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Schabbel, C. (2002) *Mediação Escolar de Pares – semeando a paz entre os jovens*. WHH - Willis Harman House: S. Paulo.
- Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Schvarstein, L. (1999). La mediación escolar en contexto. In F. Brandoni (Org.), *Mediación Escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 177-207). Buenos Aires: Paidós.
- Silva, A. (2014). Mediação em Portugal: uma trajetória em construção. *Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*. Acedido em: 20/11/2018.
Consultado em:
http://www.revistalatrampa.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=284&ed=41
- Silva, A. (2010). Conflito (s) e Mediação em contextos Educativos. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia*, Vol 18, N°1, 7-18.
- Silva, A. (2011). Mediação e(m) educação: discurso e práticas. *Revista Intersaberes*, 12, 249-265.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Silva, M. (2011b). *Percepção dos Alunos sobre os Conflitos e Violência: Um Estudo em Escolas do 3º Ciclo dos Açores*. Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Açores: Universidade Aberta.
- Six, J. F. (2001). *Les temps des médiateurs*. Paris. Seuil.
- Souquet, M. (1999). La médiation au milieu scolaire. In J. P. Bonafé-Schmitt; J. Dahan; J. Salzer; M. Souquet & J. Vouche (Orgs), *Les médiations, la médiation* (pp. 219-300). Ramonville SaintAgne: Erès.
- Sousa, A. (2014). *(Inter)Mediar. Projectos de Mediação de conflitos em contexto escolar*. Relatório de estágio de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Tomás, C. (2010). *Mediação escolar – para uma gestão positiva de conflitos - ação*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia– apresentado à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Torrego, J. & Galán, X. (2008 septiembre - diciembre), Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego, J. (2008). *Mediación y resolución de conflictos en Instituciones Educativas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Asa.
- Torrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 20-28.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en Instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Torremorell, C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista Educación de Castilla-La-Mancha*, 4, 60-67.
- Torremorell, C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Trickett, E. J.; Beehler, S.; Deutsch, C.; Green, L. W.; Hawe, P.; McLeroy, K.; Miller, L. R.; Rapkin, B. D.; Schensul, J. J.; Schulz, A. J. and Trimble, J. E. (2011). Advancing the Science of Community-Level Interventions. *American Journal of Public Health*. Acedido em: 20/10/2019. consultado em : file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Advancing_the_Science_of_Community-Level.pdf.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, C. & Amado, J. (2010). *Notas sobre a mediação de conflitos em contexto escolar. Portal de ensino à distância*. (pp. 1-27). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictologia*. Barcelona: Ariel.
- Viñas, J. C. (2004). *Conflictos em los centros escolares: Cultura organizativa Y mediación para la convivencia*. Barcelona: Editorial Graò.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 115/2006 de 14 de Junho. Diário da República n.º 114, I série-A.
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Despacho n.º 147/96 de 1 de Julho. Diário da República n.º 177, II Série. Ministério da
Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 132/96 de 27 de Julho. Diário da República, II Série. Ministério
da. Educação e o Ministério da Qualificação e Emprego. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 304/98 de 24 de Abril. Ministério da. Educação e o Ministério
da Qualificação e Emprego. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 942/99 de 3 de Novembro. Diário da República n.º 256, II Série.
Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 1165/2000 de 18 de Dezembro. Diário da República n.º 290, II
Série. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério do Trabalho e da
Solidariedade. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro. Diário da República n.º 254, I Série-A. Assembleia
da República. Lisboa.

Lei n.º 60/2009, de 06 de Agosto, Diário da República n.º 151, Série I de 06/08/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro 1: ESTRUTURA DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO PORTO

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Questões
Gabinete de Mediação de Conflitos	Existência	Atual	1. Atualmente, existe Gabinete de Mediação de Conflitos no Agrupamento de Escolas? (independente da opção de resposta, continue, sff, a responder às questões que se podem referir à realidade da sua Escola? 3. Se atualmente na Escola Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, indique o ano em que começou a funcionar: _____
		Passada	2. Se a Escola não dispõe atualmente de Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, este já existiu no passado? () SIM. () NÃO
	Local	Sede	1.1. Se respondeu sim, na questão 1 diga se existe Gabinete de Mediação de Conflitos apenas na sede do Agrupamento? () SIM () NÃO
		Escolas integradas	1.2. Se respondeu não na questão 1.1 diga que em que outras Escolas do Agrupamento existem Gabinete de Mediação de Conflitos? (pode assinalar mais de uma opção de resposta). () EB 1. Quantas: _____ () EB 2/3. Quantas: _____ () EB 3/Secundária () Escola Secundária. Observações:
		Escolas não integradas	1.3. Se se tratar de uma Escola não integrada, diga se existe Gabinete de Mediação de Conflitos? () SIM. () NÃO. Observações:
	Razões	De ter deixado de existir	4. Se, já existiu e deixou de existir, qual (is) a (s) razão (ões) para que o Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola deixasse de existir? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Falta de docentes interessados. (...) Saída da Escola do docente responsável. (...) Saída da Escola dos docentes da equipa de mediação. () Falta de docentes com disponibilidade de tempo. () Falta de técnicos que colaborassem. () Falta de espaço. () Desinteresse daqueles que estavam no Gabinete. () Redução de situações atendidas no Gabinete. () Falta de formação em mediação de conflitos. Outra (s) situação(ões). Qual(is)?

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

		De existir atualmente	5. Se existe atualmente o Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, qual(is) a(s) razão(ões) para a sua existência? (pode assinalar mais que uma opção de resposta). () Devido aos comportamentos desadequados dos alunos. () Porque a Equipa de Mediação tem contribuído para a melhoria do clima social da Escola. () Porque os professores apostam neste tipo de intervenção na promoção da convivência e gestão de conflitos. () Porque a Equipa de Mediação desenvolve outras atividades, para além de resolver conflitos no Gabinete. () Outra(s) situação(ões). Qual(is)?
	Origem	Quem teve a iniciativa	6. Quem teve a iniciativa de propor a existência do Gabinete de Mediação de Conflitos da Escola? (assinale uma opção de resposta). () Por iniciativa da Direção. () Por iniciativa do Gabinete de Apoio ao Aluno. () Por iniciativa dos professores. (...) Por iniciativa de um técnico superior. Qual? () Psicólogo. () Animador sociocultural. () Ciências da Educação. (...) Serviço Social. () Mediador. () Psicopedagogo. () Outro. Qual? () Por iniciativa de uma entidade externa. (se assinalou esta opção, especifique por favor, o nome desta entidade externa.:
	Equipa	Elementos	7. Quem são os elementos que colaboram atualmente no Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola (atuando como mediadores de conflitos)? (pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Professores. () mediador(a). () Psicólogo(a). () Assistente Social. () Educador Social. () Animador. () Alunos. () Outro:

Quadro 01: ESTRUTURA DO INQUÉRITO POR QU 1

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO: MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO

APRESENTAÇÃO

Ex.mo Sr. Diretor / Ex.ma Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas.

Este é um convite para preencher um questionário intitulado: MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO DISTRITO PORTO.

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento de dados acerca dos Gabinetes de Mediação de Conflitos nas Escolas no Distrito do Porto. Dada a importância da temática, agradecemos a sua colaboração. Não existem respostas corretas ou erradas, pelo que pedimos que responda com toda a sinceridade. Será garantido o anonimato dos respondentes do questionário.

Informamos que este estudo se insere no Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto, sob orientação da Professora Doutora Elisabete Pinto da Costa.

Os nossos maiores agradecimentos pela sua disponibilidade e colaboração.

Rejane Carvalho (a mestranda)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Enquanto Diretor do Agrupamento de Escolas _____
consinto a recolha e tratamento de dados relativos ao Gabinete de Mediação da Escola. Tenho conhecimento de que a investigadora, Rejane Aparecida de Carvalho, no respeito pela ética da investigação, usará os dados pessoais e o nome da Escola apenas para efeitos de organização dos dados da investigação, garantindo o anonimato dos respondentes quando apresentados na tese, em artigos científicos ou em conferências. Tenho também conhecimento de que este questionário integra uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto.

<input type="checkbox"/>	Dou consentimento
--------------------------	-------------------

*Obrigatório

Data: _____

QUESTIONÁRIO: MAPEAMENTO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO

*Obrigatório

Endereço de e-mail da escola: _____

1. Atualmente, existe Gabinete de Mediação de Conflitos no Agrupamento de Escolas? (Independente da opção de resposta, continue, sff, a responder às questões que se podem referir à realidade da sua Escola) *

- SIM
 NÃO

1.1 Se respondeu sim na questão 1, diga se existe Gabinete de Mediação de Conflitos apenas na sede do Agrupamento?

- SIM
 NÃO

1.2 Se respondeu não na questão 1.1, diga que em que outras Escolas do Agrupamento existem Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

- EB 1. Quantas: _____
 EB 2/3. Quantas: _____
 EB 3/Secundária
 Escola Secundária

Observações: _____

1.3 Se se tratar de uma Escola não integrada, diga se existe Gabinete de Mediação de Conflitos?

- SIM
 NÃO

Observações: _____

2. Se a Escola não dispõe atualmente de Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, este já existiu no passado? *

- SIM
 NÃO

3. Se atualmente na Escola Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, indique o ano em que começou a funcionar: _____

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

4. Se, já existiu e deixou de existir, qual (is) a (s) razão (ões) para que o Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola deixasse de existir? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Falta de docentes interessados.

Saída da Escola do docente responsável

Saída da Escola dos docentes da equipa de mediação

Falta de docentes com disponibilidade de tempo.

Falta de técnicos que colaborassem.

Falta de espaço.

Desinteresse daqueles que estavam no Gabinete.

Redução de situações atendidas no Gabinete.

Falta de formação em mediação de conflitos.

Outra(s) situação(ões). Qual(is)? _____

5. Se existe atualmente o Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola, qual(is) a(s) razão(ões) para a sua existência? (pode assinalar mais que uma opção de resposta).

Devido aos comportamentos desadequados dos alunos.

Porque a Equipa de Mediação tem contribuído para a melhoria do clima social da Escola.

Porque os professores apostam neste tipo de intervenção na promoção da convivência e gestão de conflitos.

Porque a Equipa de Mediação desenvolve outras atividades, para além de resolver conflitos no Gabinete.

Outra(s) situação(ões). Qual(is)? _____

6. Quem teve a iniciativa de propor a existência do Gabinete de Mediação de Conflitos da Escola? (assinale uma opção de resposta).

A direção.

O gabinete de Apoio ao Aluno.

Os professores.

Um técnico superior. Qual?

Psicólogo.

Animador sociocultural.

Ciências da Educação.

Serviço Social.

Mediador.

Psicopedagogo.

Outros. Qual? _____

Por iniciativa de uma entidade externa. (se assinalou esta opção, especifique por favor, o nome desta entidade externa: _____)

Outro(s): _____

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

7. Quem são os elementos que colaboram atualmente no Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola (atuando como mediadores de conflitos)? (pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Professores.

Mediador(a).

Psicólogo(a).

Assistente Social.

Educador Social.

Animador.

Alunos.

Outro(s): _____

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

APÊNDICE III

QUADRO 2 - ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO DO PORTO

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Questões
Gabinetes de mediação de conflitos do Distrito do Porto	I – Necessidades	Tipo de necessidades	4. Que necessidades levaram à existência do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta, indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras necessidades para além das indicadas). () Indisciplina. () Violência. () Bullying. () Conflitos. (...) Melhorar o clima relacional. () Outra (s). Qual? _____
		Origem	6. Quais os aspetos que favoreceram a criação do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Integração em projetos socioeducativos oferecidos à escola. () A existência de um mediador na escola. () Professores com formação em mediação. () O apoio da Direção da Escola. () A necessidade de adotar novas formas de intervir junto dos alunos. () Outra situação. Qual? _____
	II-- Implementação do Gabinete de Mediação de Conflitos	Permanência	7. Quais os aspetos que fomentaram a continuidade do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta), indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras situações para além das indicadas). () A Equipa de Mediação. () Professores motivados. () A existência de um mediador na escola. () O apoio da Direção da Escola. () A aceitação por parte dos alunos. () Outra situação. Qual? _____ 22. Houve mudanças no gabinete de mediação após sua criação? () Sim () Não 22.1. Se sim, quais? _____
		Dificuldades (para inserção do gabinete de mediação)	5. Quais as dificuldades encontradas na criação do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Falta de uma pessoa para coordenar o Gabinete. () Falta de tempo para constituir uma Equipa para o Gabinete. () Falta de conhecimento sobre como funciona o Gabinete. () Dificuldade em saber como articular os vários serviços na Escola. () Dificuldade de aceitação por parte dos professores. () Outra situação. Qual? _____

	III – Estatuto do Gabinete de Mediação de Conflitos	Autónomo (gabinete com autonomia)	1. O Gabinete de Mediação de Conflitos tem equipa própria? () Sim () Não
		Integrado (gabinete inserido(a) noutras valências)	O Gabinete de Mediação de Conflitos está integrado num outro serviço da escola? () Sim, no Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF). () Sim, no Gabinete de Psicologia. () Não, é um órgão autónomo. () Outro. Qual? _____
	IV - Equipa de Mediação	Composição da Equipa de Mediação	9. Quem colabora no Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Professores. () Psicólogo. () Mediador. () Alunos. () Outros. Quem? _____
			10. Quem coordena o Gabinete de Mediação de Conflitos? () Professor. () Psicólogo. () Mediador. () Outro. Quem? _____
		Coordenador do Gabinete de Mediação	11. Qual a formação de base do Coordenador do Gabinete de Mediação de Conflitos? _____
			12. O coordenador do gabinete tem formação específica em mediação de conflitos? 12.1 Se sim, que tipo de formação em mediação, possuem? ()Técnica.()Intensiva. () Realização em mediação, realizada na escola, no âmbito da implementação do projeto. ()Pós graduação.()Mestrado.()Doutorado.()Outro: Qual: _____
V - Participantes no Gabinete de Mediação de Conflitos	Público – Alvo Perfil dos mediados	8. Qual o público alvo do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Alunos. () Professores. () Funcionários. () Famílias.	
		15 Quem recorre ao Gabinete de mediação de conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Alunos do 1º ciclo. () Alunos do 2º ciclo. () Alunos do 3º Ciclo. () Alunos do Ensino Secundário.() Alunos do Ensino profissional. () Professores. () Assistentes operacionais. () Encarregados da educação. () Outros. Quais? _____	
			13. Na Escola já se realizaram ações de formação de mediação de conflitos? () Sim () Não

VI - Atividades de Mediação de Conflitos	Formação em Mediação de Conflitos	13.1. Quais os destinatários desta formação? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). <input type="checkbox"/> Professores. <input type="checkbox"/> Assistentes Operacionais. <input type="checkbox"/> Alunos. <input type="checkbox"/> Encarregados de educação. (...) Outros. Quais? _____
	Atividades desenvolvidas pela Equipa de Mediação	13.2 Essa formação era composta por quantas horas? Professores: _____ horas. Funcionários: _____ horas. Encarregados de educação: _____ horas. Alunos: _____ horas. Funcionários: _____ horas 14 Que tipo de atividades a Equipa de Mediação tem desenvolvido? (Pode assinalar mais de uma opção resposta). <input type="checkbox"/> Mediação formal no gabinete. <input type="checkbox"/> Mediação Informal nos diversos espaços escolares. <input type="checkbox"/> Formação em mediação de conflitos para professores. <input type="checkbox"/> Formação em mediação de conflitos para alunos. <input type="checkbox"/> Formação em mediação de conflitos para assistentes operacionais. <input type="checkbox"/> elaboração de atividades extracurriculares sobre temas relacionados com a mediação de conflitos. <input type="checkbox"/> Outras atividades. Quais? _____
VII - Resultados do Gabinete de Mediação de Conflitos	Número de atendimentos	16. Quantos atendimentos o gabinete de mediação realizou no ano letivo 2017/2018?
	Mediações realizadas	17. Quantas mediações foram realizadas no ano letivo 2017/2018? _____
	Tipo e número de mediados	18. Quantos alunos foram mediados no ano letivo 2017/2018?
		19. Quantos professores foram mediados no ano letivo 2017/2018?
	Compromissos assumidos	20. Quantos Assistentes operacionais foram mediados no ano letivo 2017/2018? _____ 21. Quantos compromissos/ acordos foram celebrados nas mediações realizadas no ano letivo 2017/2018? _____
Impactos da ação do Gabinete	23. Quais os resultados/ impactos do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta, indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras situações para além das indicadas). <input type="checkbox"/> Redução da indisciplina. <input type="checkbox"/> Redução dos conflitos. <input type="checkbox"/> Redução da violência. <input type="checkbox"/> Melhoria das relações interpessoais. <input type="checkbox"/> Melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos. <input type="checkbox"/> Melhoria no processo de aprendizagem dos alunos. <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____	
VIII - Inclusão da Mediação de	Documentos que consagram/	24. A mediação de conflitos está prevista nos documentos estruturantes e estratégicos da escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

	Conflitos na estrutura orgânica da escola	reconhecem o Gabinete	24.1 Se sim, em qual? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta). () Projeto educativo.() Plano de melhoria. () Regulamento interno. () Plano de atividades. () Plano curricular de turma. () Noutro, qual? _____
		Integração na estratégia da cidadania da escola	25. A mediação está sendo articulada no âmbito da Estratégia de Educação para Cidadania da Escola? () Sim () Não 25.1. Se sim, como? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta) () Através da formação em mediação para alunos. () Incluída no programa curricular como disciplina autónoma. () Incluída de forma interdisciplinar. () Outra. Qual? _____

QUADRO 02:ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO: CAR 1

APÊNDICE IV

**QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DE GABINETES DE
MEDIÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS DO CONCELHO
PORTO**

APRESENTAÇÃO

Ex.mo Sr. Diretor / Ex.ma Sra. Diretora do Agrupamento de
Escolas.

Este é um convite para preencher um questionário intitulado:
CARACTERIZAÇÃO DOS GABINETES DE MEDIÇÃO DE
CONFLITOS NO DISTRITO PORTO.

Este questionário tem por objetivo fazer um estudo sobre a atuação
acerca dos Gabinetes de Mediação de Conflitos nas Escolas no
Distrito do Porto. Dada a importância da temática, agradecemos a
sua colaboração. Não existem respostas corretas ou erradas, pelo
que pedimos que responda com toda a sinceridade. Será garantido
o anonimato dos respondentes do questionário.

Informamos que este estudo se insere no Mestrado em Ciências da
Educação da Universidade Lusófona do Porto, sob orientação da
Professora Doutora Elisabete Pinto da Costa.

Os nossos maiores agradecimentos pela sua disponibilidade e
colaboração.

.Rejane Carvalho (a mestranda)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO TITULAR DOS DADOS

Eu _____ Dr/
Dr^a _____ enquanto
Coordenador do Gabinete de Mediação de Conflitos do Agrupamento de Escolas _____, consinto a recolha e tratamento de dados relativos a descrição dos Gabinetes de Mediação de Conflitos da Escola e as peculiaridades do trabalho realizado por estas estruturas, compreendendo que estas informações são fornecidas em carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais os quais serão utilizados apenas para efeitos de organização dos dados da investigação, garantindo o anonimato dos respondentes quando apresentados na tese, em artigos científicos ou conferências. Tenho também conhecimento de que este questionário integra uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto. Sendo assegurado a não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento, prevê medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, nos termos procedimentais indicados e legislação em vigor. E tenho conhecimento de que a investigadora, Rejane Aparecida de Carvalho, no respeito pela ética da investigação, cumprirá com todas as questões éticas supracitadas.

<input type="checkbox"/>	Dou consentimento
--------------------------	-------------------

*Obrigatório

Data: _____

1. O Gabinete de Mediação de Conflitos tem equipa própria?

() Sim () Não

2. O Gabinete de Mediação de Conflitos tem espaço próprio?

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Sim Não

3. O Gabinete de Mediação de Conflitos está integrado num outro serviço da escola?

Sim, no Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF).

Sim, no Gabinete de Psicologia.

Não, é um órgão autónomo.

Outro. Qual? _____

4. Que necessidades levaram à existência do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta, indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras necessidades para além das indicadas).

Indisciplina.

Violência.

Bullying.

Conflitos.

(...) Melhorar o clima relacional.

Outra (s). Qual? _____

5. Quais as dificuldades encontradas na criação do Gabinete de Mediação de Conflitos?

(Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Falta de uma pessoa para coordenar o Gabinete.

Falta de tempo para constituir uma Equipa para o Gabinete.

Falta de conhecimento sobre como funciona o Gabinete.

Dificuldade em saber como articular os vários serviços na Escola.

Dificuldade de aceitação por parte dos professores.

Outra situação. Qual? _____

6. Quais os aspetos que favoreceram a criação do Gabinete de Mediação de Conflitos?

(Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Integração em projetos socioeducativos oferecidos à escola.
- A existência de um mediador na escola.
- Professores com formação em mediação.
- O apoio da Direção da Escola.
- A necessidade de adotar novas formas de intervir junto dos alunos.
- Outra situação. Qual? _____

7. Quais os aspetos que fomentaram a continuidade do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta), indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras situações para além das indicadas).

- A Equipa de Mediação.
- Professores motivados.
- A existência de um mediador na escola.
- O apoio da Direção da Escola.
- A aceitação por parte dos alunos.
- Outra situação. Qual? _____

8. Qual o público alvo do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

- Alunos.
- Professores.
- Funcionários.
- Famílias.
- (...) Outros. Quais? _____

9. Quem colabora no Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

- Professores.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- () Psicólogo.
- () Mediador.
- () Alunos.
- () Outros. Quem? _____

10. Quem coordena o Gabinete de Mediação de Conflitos?

- () Professor.
- () Psicólogo.
- () Mediador.
- () Outro. Quem? _____

11. Qual a formação de base do Coordenador do Gabinete de Mediação de Conflitos?

12. O Coordenador do Gabinete de Mediação de Conflitos tem formação específica em mediação de conflitos?

- () Sim () Não

12.1 Se sim, que tipo de formação em mediação, possuem?

- () Técnica.
 - () Intensiva.
 - () Realização em mediação, realizada na escola, no âmbito da implementação do projeto.
 - () Pós graduação.
 - () Mestrado.
 - () Doutoramento.
 - () Outro.
- Qual? _____.

13. Na Escola já se realizaram ações de formação de mediação de conflitos?

- () Sim () Não

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de
Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

13.1. Quais os destinatários desta formação? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Professores.

Assistentes Operacionais.

Alunos.

Encarregados de educação.

(...) Outros. Quais? _____

13.2. Essa formação era composta por quantas horas?

Professores: ____ horas.

Funcionários: ____ horas.

Encarregados de educação: ____ horas.

Alunos: ____ horas.

Funcionários: ____ horas.

14. Que tipo de atividades a Equipa de Mediação tem desenvolvido na escola? (Pode assinalar mais de uma opção resposta).

Mediação no Gabinete.

Mediação Informal nos diversos espaços escolares.

Formação em mediação de conflitos para professores.

Formação em mediação de conflitos para alunos.

Formação em mediação de conflitos para assistentes operacionais.

Realização de atividades extracurriculares sobre temas relacionados com a mediação de conflitos.

Outras atividades. Quais? _____

15. Quem recorre ao Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Alunos do 1º Ciclo.

Alunos do 2º Ciclo.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- () Alunos do 3º Ciclo.
- () Alunos do Ensino Secundário.
- () Alunos do Ensino Profissional.
- () Professores.
- () Assistentes operacionais.
- () Encarregados da educação.
- () Outros. Quais? _____

16. Quantos atendimentos o Gabinete de Mediação de Mediação realizou no último ano? _____
17. Quantas mediações foram realizadas no ano letivo 2018/2019? _____
18. Quantos Alunos foram mediados no ano letivo 2018/2019? _____
19. Quantos Professores foram mediados no ano letivo 2018/2019? _____
20. Quantos Assistentes operacionais foram mediados no ano letivo 2018/2019? _
21. Quantos compromissos/acordos foram celebrados nas mediações realizadas no ano letivo 2018/2019?

22. Quantos acordos celebrados foram cumpridos nas mediações realizadas no ano letivo 2018/2019? _____
23. Houve mudanças no Gabinete de Mediação de Conflitos após sua criação?
() Sim () Não
- 22.1 Se sim, quais?

24. Quais os resultados/ impactos do Gabinete de Mediação de Conflitos? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta, indicando de 1 a 5, sendo 1 o menos relevante e 5 o mais relevante ou ainda indicar outras situações para além das indicadas).

Redução da indisciplina.

Redução dos conflitos.

Redução da violência.

Melhoria das relações interpessoais.

Melhoria do desempenho pessoal e social dos alunos.

Melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

Outros. Quais? _____

25. A Mediação de Conflitos está prevista nos documentos estruturantes e estratégicos da escola?

Sim Não

25.1 Se sim, em qual? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta).

Projeto educativo.

Plano de melhoria.

Regulamento interno.

Plano de atividades.

Plano curricular de turma.

Noutro, qual? _____

26. A mediação de conflitos está a ser trabalhada no âmbito da Estratégia de Educação para Cidadania da Escola?

Sim Não

26.1. Se sim, como? (Pode assinalar mais de uma opção de resposta)

Através da formação em mediação para alunos.

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de
Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

- Incluída no programa curricular como disciplina autónoma.
- Incluída de forma interdisciplinar.
- Outra. Qual? _____

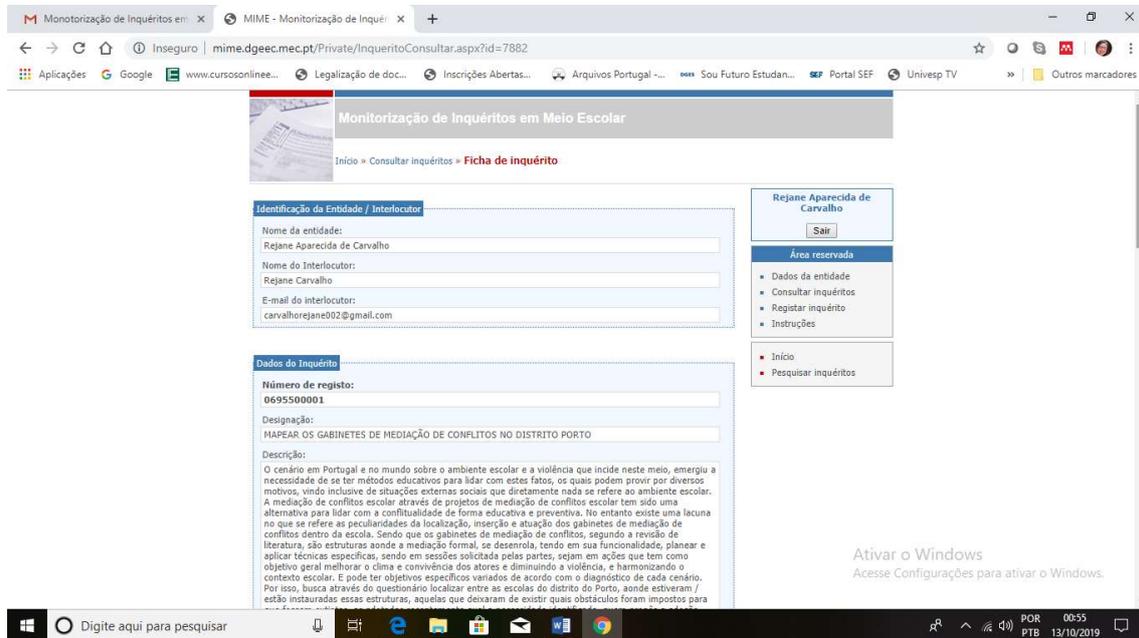
Obrigada pela preciosa colaboração!

ANEXOS

ANEXO I

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Solicitação de autorização ao DGE para envio do IQ – Mapear os Gabinetes de Conflitos no Concelho do Porto.



The screenshot shows a web browser window displaying a portal for monitoring school inquiries. The browser's address bar shows the URL: `mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=7882`. The page title is "Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar". The navigation menu includes "Início", "Consultar inquéritos", and "Ficha de inquérito".

The main content area is divided into two sections:

- Identificação da Entidade / Interlocutor:** This section contains a form with the following fields:
 - Nome da entidade: Rejane Aparecida de Carvalho
 - Nome do Interlocutor: Rejane Carvalho
 - E-mail do interlocutor: carvalhorejane002@gmail.com
- Dados do Inquérito:** This section contains a form with the following fields:
 - Número de registo: 0695500001
 - Designação: MAPEAR OS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO DISTRITO PORTO
 - Descrição: O cenário em Portugal e no mundo sobre o ambiente escolar e a violência que incide neste meio, emergiu a necessidade de se ter métodos educativos para lidar com estes fatos, os quais podem provir por diversos motivos, vindo inclusive de situações externas sociais que diretamente nada se refere ao ambiente escolar. A mediação de conflitos escolar através de projetos de mediação de conflitos escolar tem sido uma alternativa para lidar com a conflitualidade de forma educativa e preventiva. No entanto existe uma lacuna no que se refere as peculiaridades da localização, inserção e atuação dos gabinetes de mediação de conflitos dentro da escola. Sendo que os gabinetes de mediação de conflitos, segundo a revisão de literatura, são estruturas onde a mediação formal, se desenrola, tendo em sua funcionalidade, planejar e aplicar técnicas específicas, sendo em sessões solicitada pelas partes, sejam em ações que tem como objetivo geral melhorar o clima e convivência dos atores e diminuindo a violência, e harmonizando o contexto escolar. E pode ter objetivos específicos variados de acordo com o diagnóstico de cada cenário. Por isso, busca através do questionário localizar entre as escolas do distrito do Porto, onde estiveram / estão instauradas essas estruturas, aquelas que deixaram de existir quais obstáculos foram impostos para

On the right side of the page, there is a user profile for "Rejane Aparecida de Carvalho" with a "Sair" button. Below it is a "Área reservada" menu with the following options:

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

At the bottom of the page, there is a "Windows" notification that says "Ativar o Windows. Acesse Configurações para ativar o Windows." The taskbar at the bottom shows the Windows search bar, taskbar icons, and system tray with the date "13/10/2019" and time "00:55".

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Autorização Concedida pelo DGE para envio do IQ – Mapear os Gabinetes de Conflitos no Concelho do Porto.

The screenshot shows a web browser window with the URL `mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=7882`. The page content is as follows:

Dados adicionais

Estado:
Aprovado

Avaliação:
Exmo.(a) Senhor(a) Rejane Aparecida de Carvalho
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:
a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do distrito do Porto a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos.
c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção de dados a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem interveja na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. As autorizações devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
d) Ao utilizar-se uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Outras observações:
Sem observações.

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Volta | Versão 1 |

ANEXO II

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Solicitação de autorização ao DGE para envio do IIQ – Caracterizar os Gabinetes de Conflitos identificados no Concelho do Porto.

Monotorização de Inquéritos em | MIME - Monitorização de Inquéri | +

Inseguro | mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=7961

Aplicações | Google | www.cursosonlinee... | Legalização de doc... | Inscrições Abertas... | Arquivos Portugal |... | Sou Futuro Estudan... | Portal SEF | Univesp TV | Outros marcadores

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Rejane Aparecida de Carvalho

Nome do Interlocutor:
Rejane Carvalho

E-mail do interlocutor:
carvalhoorejane002@gmail.com

Carvalho
Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

• Início

• Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:
0695500002

Designação:
CARACTERIZAR OS GABINETES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS IDENTIFICADOS NO DISTRITO PORTO

Descrição:
refere-se a segunda etapa do pedido Número de registo:0695500001
O cenário em Portugal e no mundo sobre a indisciplina, a violência e os conflitos no ambiente escolar fez emergir a necessidade de adoção de novas metodologias socioeducativas para lidar com estes fenómenos que tendem a apresentar uma multicausalidade.
A mediação de conflitos escolar tem sido uma metodologia adotada por algumas escolas para lidar com a conflitualidade de forma resolutiva, educativa e preventiva. Com esses projetos e/ou estruturas de mediação (gabinetes e equipas), as escolas visam organizar, de forma integrada, e dar continuidade a este tipo de intervenção.
No entanto, existe uma lacuna no que se refere às peculiaridades da inserção, composição, atuação e resultados dos Gabinetes de Mediação de Conflitos. Segundo a revisão de literatura, estes Gabinetes são estruturas onde a mediação formal se desenrola. Assim, trata-se de organizar sessões de mediação entre as partes envolvidas nos conflitos que tem como objetivo geral melhorar o clima e convivência escolar e, consequentemente, diminuir a violência, a indisciplina e os conflitos em contexto escolar.
Orç. através da aplicação de um inquérito por questionário visa-se conhecer a realidade dos Gabinetes de Mediação de Conflitos em funcionamento nas escolas do distrito do Porto, no que se refere às seguintes categorias:
I - Necessidades.
II - Implementação do Gabinete de Mediação de Conflitos.
III - Estatuto do Gabinete de Mediação de Conflitos.
IV - Equipa de Mediação.
V - Participantes no Gabinete de Mediação de Conflitos.
VI - Atividades de Mediação de Conflitos.
VII - Resultados do Gabinete de Mediação de Conflitos.
VIII - Inclusão da Mediação de Conflitos na estrutura orgânica da escola.

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

01:02
13/10/2019

Portugal
PTB

Digite aqui para pesquisar

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Autorização Concedida pelo DGE para envio do IIQ – Caracterizar os Gabinetes de Conflitos identificados no Concelho do Porto.

The screenshot shows a web browser window with the URL mime.dgeec.mec.pt/Private/InqueritoConsultar.aspx?id=7961. The page content is as follows:

Dados adicionais

Estado:
Aprovado

Avaliação:
Exmo.(a) Senhor(a) Rejane Aparecida de Carvalho
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:
a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do distrito do Porto a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, sensíveis de vida privada, devendo fazer-se em estrita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos.
c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. As autorizações devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
d) Ao utilizar-se uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve acutelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Outras observações:
Sem observações.

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Volta | Versão 1 | Versão 2 | Versão 2

Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, icons for File Explorer, Mail, Word, Chrome, system tray with date 13/10/2019 and time 01:03.

ANEXO III

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

E-mail encaminhado pelo GAAF do AE2, esclarecendo que nesse gabinete não existe mediação de conflitos.



ANEXO V

Rejane Aparecida de Carvalho - Mapeamento e Caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto

Resposta ao IQ, à questão 1.3 (observações) do AE1 que não possui GMC, mas informou que iria passar a ter a partir do ano letivo 2019/2020.

The image shows a screenshot of a Google Forms survey response. The browser's address bar shows the URL: https://docs.google.com/forms/d/1ju3_Fwj6duPijjoo5m6QyzmgOf78DPZ1G5dW8YiRaE/edit?vc=0&c=0&w=1#response=ACYDBNhtLDha2wt6Nf019L0311ALcO.... The form content includes:

- A checkbox labeled "Escola Secundária" which is unchecked.
- A link "Adicionar feedback individual" below the checkbox.
- A question: "Se assinalou EB1. Quantas escolas?" with a score of 0/0.
- A horizontal line for input.
- A link "Adicionar feedback individual" below the line.
- A question: "Se assinalou EB2/3. Quantas escolas?" with a score of 0/0.
- A horizontal line for input.
- A link "Adicionar feedback individual" below the line.
- A section titled "Observações:" with a score of 0/0.
- The text: "Não temos Gabinete de Mediação de Conflitos no Agrupamento. Está previsto, em 2019/20, arrancarmos com um Gabinete da Mediação."

The Windows taskbar at the bottom shows the search bar with "Digite aqui para pesquisar", several application icons, and system tray icons including the date "26/07/2019" and time "10:13".